

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М.В. Ломоносова  
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (БЕЛАРУСЬ)  
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)  
ГДАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)  
КАРЛОВ УНИВЕРСИТЕТ (ПРАГА, ЧЕХИЯ)  
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (АРМЕНИЯ)  
ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Я. Купалы  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

# **ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы  
VIII Международной  
научно-практической конференции**

*В двух частях*

**Часть 2**

*Москва, РУДН, 15–17 апреля 2015 г.*

Москва  
Российский университет дружбы народов  
2015

УДК 378(063)  
ББК 74.58  
В93

Утверждено  
РИС Ученого совета  
Российского университета  
дружбы народов

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *А.В. Гагарин*  
(РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия);  
доктор психологических наук, профессор *Б.Н. Рыжов*  
(Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета  
*В.В. Барабаиш* (РУДН, Москва, Россия) – председатель;  
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков*  
(РУДН, Москва, Россия) – зам. председателя;  
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии  
*Г.М. Аванесян* (ЕГУ, Ереван, Армения);  
доктор филологических наук, профессор, декан ФПК ПРЯ *Т.М. Балыхина*  
(РУДН, Москва, Россия);  
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем разви-  
тия образования *О.Л. Жук* (БГУ, Минск, Беларусь);  
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной  
и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия);  
доктор педагогических наук, профессор директор НИИ СЭиППНО *Н.А. Лобанов*  
(ЛГУ им. А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, Россия);  
доктор педагогических наук, профессор *Ю. Прокоп*  
(Карлов Университет, Прага, Чехия);  
доктор педагогических наук, профессор *Е.М. Рангелова*  
(СУ «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);  
доктор гуманитарных наук *А.-Й. Сегень-Матыевич*  
(Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

**В93**      **Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы** : ма-  
териалы VIII Международной научно-практической конфе-  
ренции : в 2 ч. Москва, РУДН, 15–17 апреля 2015 г. / науч.  
ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2015.  
ISBN 978-5-209-06452-7  
Ч. 2. – 448 с. : ил.  
ISBN 978-5-209-06454-1 (ч. 1)

ISBN 978-5-209-06454-1 (ч. 2)  
ISBN 978-5-209-06452-7

© Коллектив авторов, 2015  
© Российский университет дружбы народов,  
Издательство, 2015

### СЕКЦИЯ 3

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Р.В. Агузумцян (ГАУ РА, Ереван, Армения)

### АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

**Аннотация.** В данной статье обсуждаются результаты исследования, целью которой было составление психологического портрета преподавателя вуза по индивидуально-психологическим и профессиональным параметрам.

**Ключевые слова:** преподаватель вуза, образование, психологические характеристики, исследование, корреляционный анализ.

**Abstract.** In this article discussed results of the research, which aimed to draw up a psychological portrait of the teacher of higher education institution on individual-psychological and professional parameters.

**Key words:** teacher of higher education institution, education, psychological characteristics, research correlation analysis.

В современном мире особое место и роль имеет образование, которое обеспечивает соответствующий уровень развития государства. Данная проблема приобретает еще большее значение в связи с увеличением скоростей развития общества во всех сферах жизнедеятельности современного человека. Специалистов готовят преподаватели Вузов и поэтому к ним должны предъявляться особые требования. В психологических исследованиях системы образования достаточное внимание уделяется личностям ученика, учителя, студента (в основном бакалавра) и недостаточно – преподавателя вуза, несмотря на то, что все понимают и принимают именно его значимую роль в обеспечении подготовки высококвалифицированного специалиста. Психологический анализ деятельности научного работника и

преподавателя, несмотря на определенные совпадения, указывают на их большую разницу. Из-за отсутствия целенаправленной системы подготовки вузовского преподавателя (как отдельного вида деятельности) можно наблюдать такие явления, как хороший ученый- неважный преподаватель и наоборот. Определенной компенсации отсутствия системы подготовки преподавателя достигается за счет организации системы переподготовки и повышения квалификации вузовских преподавателей (ФПК). ФПК функционирует с определенной частотой и является обязательным для участия в конкурсе. Интересным парадоксом является факт отсутствия подготовки преподавателя и наличия повышения ее квалификации. С целью выявления психологических характеристик вузовских преподавателей нами были проведены исследования 30 преподавателей различных специальностей и среднего возраста. Исследования были направлены на составление психологического портрета по индивидуально-психологическим и профессиональным параметрам. Для того нами были выбраны следующие методики: тест Кеттела (105 вопросов), который предназначен для написания широкой сферы индивидуально-личностных отношений, тест Г. Айзенка, который позволяет с помощью основных показателей (экстраверсия –интроверсия и нейротизм) оценить направленность личности на внутренний или внешний мир, а также выявить уровень эмоциональной тревожности (напряженность), тест Томаса-определение способов регулирования конфликтов, тест социально-коммуникативной компетентности, опросник определение типов мышления и уровня креативности Дж. Брунера, копинг тест Лазаруса [1; 2; 3; 4; 5].

Анализ результатов показал, что у преподавателей развито чувство долга и ответственности, они осознанно соблюдают общепринятые моральные правила и нормы, настойчивы в достижении цели, добросовестны, имеют деловую направленность. В межличностных отношениях любезны, тактичны, сдержанны в проявлении эмоций. Ориентированы на социальное одобрение, стремятся работать и принимать решения вместе с другими людьми. Умеют контролировать свои эмоции и поведение. Они реально оценивают свои возможности. В конфликтных ситуациях преподаватели в основном избегают обсуждения конфликтных вопросов. Они преобразовывают

информацию с помощью умозаключений и действиями с образами, не всегда готовы решить задачи нестандартными способами, предложить новые идеи. У них обнаружено повышенное стремление к статусному росту, стремятся повысить авторитет, статус. Они умеют преодолевать трудности, адекватно воспринимают других людей и конструктивно реагируют на их деятельность. Нужно отметить, что в сложных ситуациях они умеют целенаправленно сдерживать эмоции, стремятся к самообладанию, у них высокий контроль поведения. В сложных ситуациях целенаправленно анализируют ситуацию и возможные варианты поведения, планируют собственные действия. С целью выявления значимых связей психологических характеристик нами был проведен корреляционный анализ. Значимая корреляционная связь обнаружена между нормативностью поведения и нетерпимостью к неопределенности ( $r=0,46398$ ,  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о том, что насколько преподаватели осознанно соблюдают общепринятые моральные правила и нормы, действуют разумно, добросовестно, настолько они не умеют переносить неопределенную ситуацию и склонны запутаться, тревожиться в таких ситуациях, а также в межличностных отношениях проявляют осторожность (корреляционная связь между нормативностью поведения и ориентацией на избегание неудач,  $r= 0,3596$ ,  $p < 0,05$ ). Значимые корреляционные связи обнаружены между социально-коммуникативной неуклюжестью и ориентацией на избегание неудач ( $r=0,7250$ ,  $p < 0,001$ ), а также фрустрационной нетолерантностью ( $r=0,5813$ ,  $p < 0,001$ ). Это означает, что если у преподавателей уровень социально-коммуникативной неуклюжести выше, они в межличностных отношениях сталкиваются со сложностями и склонны избегать контактов с людьми, не могут воспринимать критику, настроены к людям агрессивно и враждебно. Корреляционная связь между фрустрационной нетолерантностью и ориентацией на избегание неудач свидетельствует ( $r=0,597$ ,  $p < 0,001$ ), что чем выше недоверчивость к окружающим, ограничены контакты с людьми, тем агрессивно и враждебно они настроены к людям, не умеют воспринимать критику. Нужно отметить, что отрицательная корреляционная связь обнаружена между креативностью и принятием ответственности ( $r= -0,4497$ ,  $p < 0,05$ ). Это означает, что

чем выше уровень креативности у преподавателей, тем они не признают своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. Отрицательная корреляционная связь между креативностью и повышенным стремлением к статусному росту ( $r = -0,3615$ ,  $p < 0,05$ ) свидетельствует о том, что насколько преподаватели стремятся к статусному росту, настолько они избегают предложить новые идеи и решить проблемы нестандартными способами. Можно заключить, что преподавателям присущи следующие психологические характеристики: они ответственные, добросовестны, в межличностных отношениях любезны, тактичны, сдержанны в проявлении эмоций. Они стремятся к статусному росту, поэтому часто избегают предложить новые идеи и решить проблемы нестандартными способами.

#### **Литература**

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

2. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. Сост. Гришин В. В., Лушин П.В. М., ИКА <<Москва>>, 1990. – 64 с.

3. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, Бахрах, 1998, 672 с.

4. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога. Книга 2, М., 1999, 480с.

5. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, М., Изд-во института психотерапии, 2002. – 490с.

**И.А. Новикова, О.А. Кадильникова**  
(РУДН, Москва, Россия)

#### **ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА УВЕРЕННОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются уверенность и жизнестойкость как факторы учебной деятельности современных

студентов. Представлены результаты эмпирического исследования уверенности и жизнестойкости юношей и девушек.

**Ключевые слова:** уверенность, жизнестойкость, студенты, гендерная специфика.

**Abstract.** The article discusses the self-confidence and hardiness as the factors of the educational activity in the modern students. The empirical results of the research on the gender specific of the confidence and hardiness are presented.

**Key words:** self-confidence, hardiness, students, gender specific.

Современное высшее образование предъявляет все более высокие требования к студентам разных форм обучения. Постоянно растет объем информации, которую необходимо освоить за меньшее время, усложняются аттестационные мероприятия, при этом акцент все чаще делается на активную самостоятельную работу студентов. В связи с этим большое значение приобретают личностные качества студентов, которые могут помочь им оптимальнее адаптироваться и развиваться в образовательной среде.

На основе системно-функционального подхода А.И. Крупнова [4] в контексте обучения студентов изучались такие свойства личности как настойчивость, любознательность, общительность, трудолюбие и др. [7]. В последнее время проводятся комплексные исследования, в которых объединяется потенциал системно-функционального подхода и зарубежных подходов к исследованию личности, например, Пятифакторной теории [1].

Мы полагаем, что такие личностные качества как уверенность и жизнестойкость являются важнейшими факторами учебной деятельности студентов. Уверенность рассматривается нами на основе системно-функционального подхода, где она понимается как система устойчивых содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих позитивную оценку индивидом собственных способностей и навыков, которые достаточны для достижения целей и удовлетворения потребностей [2]. Понятие «жизнестойкость» отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошаба [9],

психологическую живучесть и расширенную эффективность человека. Высокий уровень жизнестойкости является показателем психического здоровья человека, а так же определяет отношение человека к изменениям, его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими [9]. В частности жизнестойкость является важным фактором межкультурной адаптации иностранных студентов в России [3].

Мы провели пилотажное исследование уверенности и жизнестойкости российских студентов гуманитарно-социального факультета РУДН, обучающихся на 1 курсе. В исследовании приняли участие 31 молодой человек и 43 девушки в возрасте 17-20 лет. Для диагностики уверенности использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым [5], для диагностики жизнестойкости – методика «Жизнестойкость» Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, которая включает 4 параметра – *вовлеченность*, *контроль*, *принятиериска* и интегральный показатель *жизнестойкости* [6]. Для статистической обработки использовался однофакторный дисперсионный анализ.

**Таблица 1**

**Статистическая оценка различий выраженности переменных уверенности у девушек и юношей (ANOVA)**

Переменные уверенности	Среднее значение		F	P
	Юноши	Девушки		
Общественно значимые цели	35,55	35,91	0,037	0,847
Личностно значимые цели	<b>39,16</b>	<b>41,74</b>	<b>4,283</b>	<b>0,042</b>
Социоцентричность	29,58	31,85	0,928	0,338
Эгоцентричность	36,03	39,47	2,777	0,100
Осмысленность	<b>34,32</b>	<b>38,42</b>	<b>7,323</b>	<b>0,008</b>
Осведомленность	20,84	18,86	0,471	0,495
Предметность	<b>33,58</b>	<b>37,49</b>	3,613	<b>0,061</b>

Субъектность	<b>36,77</b>	<b>40,79</b>	<b>6,328</b>	<b>0,014</b>
Энергичность	<b>32,97</b>	<b>29,60</b>	<b>4,419</b>	<b>0,039</b>
Аэнергичность	25,29	24,67	0,095	0,758
Стеничность	<b>34,87</b>	<b>38,37</b>	3,473	<b>0,066</b>
Астеничность	<b>19,87</b>	<b>24,88</b>	3,686	<b>0,059</b>
Интернальность	34,52	32,84	1,289	0,260
Экстернальность	20,48	19,58	0,164	0,687
Операциональные трудности	16,90	17,70	0,081	0,777
Личностные трудности	15,74	17,74	0,424	0,517

**Примечание.** Серым фоном и полужирным шрифтом выделены значимые различия между параметрами ( $p < 0,05$ ), полужирным курсивом – различия на уровне тенденции.

Из таблицы 1 следует, что у девушек на статистически значимом уровне выше показатели *личностно значимых целей, осмысленности и субъектности* (показатели *предметности, стеничности и астеничности* выше только на уровне тенденции), а у юношей – *энергичности* и *уверенности*. Следовательно, девушки, в целом, имеют более существенные представления об уверенности как о свойстве личности, стремятся проявлять уверенность для достижения целей, связанных с самоутверждением, проявлением себя, самореализацией, что, по их мнению, им удастся. В тоже время у юношей более явно выражены поведенческие признаки уверенности (готовность отстаивать свое мнение, демонстрировать свою правоту, считать, что не бывает безвыходных ситуаций и т.п.). При этом девушки склонны эмоциональнее переживать как успехи, так и неудачи в проявлении уверенного поведения. Можно сказать, что девушки более явно стремятся быть уверенными, осознают и ценят данное качество личности, а юноши чаще проявляют уверенность без рефлексии по этому поводу.

Статистически значимых различий между юношами и девушками по параметрам жизнестойкости не выявлено (табл. 2). У девушек на уровне тенденции сильнее выражен компонент *принятие риска, т.е.* готовность рисковать, убежденность в том,

что на любых ошибках можно учиться. На первый взгляд, этот результат может показаться парадоксальным, но сопоставление с результатами по уверенности дает основание предположить, что у девушек есть стремление принимать и одобрять риск, осознание его ценности в современной жизни, но это стремление может не всегда реализовываться в реальном поведении.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование показало, что у современных российских студентов достаточно хорошо сформированы такие личностные качества как уверенность и жизнестойкость. Гендерные различия выявлены, прежде всего, по выраженности уверенности – девушки сильнее стремятся быть уверенными, а у юношей лучше получается проявлять уверенность в реальности.

**Таблица 2**

**Статистическая оценка различий выраженности показателей жизнестойкости у девушек и юношей (ANOVA)**

Показатели жизнестойкости	Среднее значение		F	P
	Юноши	Девушки		
Вовлеченность	37,45	37,84	0,027	0,870
Контроль	32,58	31,49	0,204	0,653
Принятие риска	<b>17,35</b>	<b>19,53</b>	<b>2,987</b>	<b>0,088</b>
Жизнестойкость	87,39	88,86	0,073	0,788

*Примечание.* Полужирным курсивом выделены различия между параметрами на уровне статистической тенденции.

Перспективами настоящего исследования является исследование уверенности, жизнестойкости и их соотношений у студентов других направлений обучения, а также представляющих разные страны и регионы мира.

**Литература**

1. Воробьева А.А. Настойчивость как системно-функциональное свойство личности и Пятифакторная модель

личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 2. – С. 60-66.

2. Замалдинова Г.Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: Дисс. ... канд. психол. н. – М., 2011.

3. Кадильникова О.А. Жизнестойкость как фактор межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 5. – С. 240-244.

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

5. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. – М.: МГУДТ, 2007.

6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.

7. Новикова И.А. Соотношение индивидуально-типических особенностей личности и специфики учебной деятельности студентов // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 4. – С. 100-108.

8. Рушина М.А., Каменева Г.Н. Особенности факторной структуры уверенности студентов-медиков и студентов-психологов // Акмеология. Научно-практический журнал. ISSN 2075-7577. Специальный выпуск №1-2 (2014). Материалы IX международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1-15 июня 2014 г.). С. 198-199.

9. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journal. – 1999. – Vol. 51. – N 2. – P.106-117.

**Т.А. Шилова (МГПУ, Москва, Россия)**

### **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению развития направленности личности. Особое внимание уделяется

психологическим особенностям личности студентов высшей школы, их профессиональному самоопределению, самореализации.

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

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

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

Одной из центральных проблем современной психологии является – направленность личности. Современная модернизация общества невозможна без создания условий для развития личности, способной эффективно действовать в сложных ситуациях происходящих событий. Актуальными становятся вопросы организации образования студентов не только в общеобразовательных учреждениях, но и высшей школы. Существует множество проблем психологического плана, связанные с затруднениями личности студентов в адаптации, саморегуляции в условиях образовательной интеграции.

Проблема направленности – одна из центральных в изучении личности, поскольку ее объект – обширная и многообразная область мотивационно – потребностной сферы личности, проявляющейся в ее интересах, ценностях, избирательности поведения, «внутренней позиции».

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

Также внимание акцентируется на том, что кроме общей направленности личность характеризует еще направленность частная, связанная с конкретной деятельностью личности. В единстве с общей она формируется у человека в соответствии с его

способностями, талантом, интересами и склонностями. Выбор и формирование частной направленности, адекватной способностям, таланту, интересам и склонностям личности, определяют жизненный путь.

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

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

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

педагогических, технологий, нацеленных на реализацию личностного – развивающего подхода в обучении.

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

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

Знание психологических особенностей личности студента и развития его направленности личности - способностей, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания - позволяет выявить реальные возможности профессионального самоопределения, самореализации, в условиях современного обучения в высшей школе.

### **Литература**

[1] Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии//Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010.-№1.-С.69-73.[Kazarenkov V.I., Kazarenkova T.B. Razvitie u studentov potrebnosti v mezhkul'turnom vzaimodejstvii//Vestnik RUDN. Serija «Psihologija i pedagogika». – 2010.-№1.-S.69-73.]

[2] *Кудинов С.И.* Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». - 2008. - № 1. - С. 28-37. [Kudinov S.I. Sistemnaya model' samorealizacii lichnosti // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Psihologija i pedagogika». - 2008. - № 1. - S. 28-37]

[3] Шилова Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2014.-№4.-С.101-106.[SHilova T.A. Psihologicheskie osobennosti lichnosti uchashhegosja s trudnostjami v obuchenii // Vestnik RUDN. Serija «Psihologija i pedagogika». – 2014.-№4.-S.101-106.]

**И. Федотенко**  
(ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия)

### **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

**Аннотация.** В статье показано, что одаренные дети в школе часто находятся в зоне педагогического риска. Требуется целенаправленная подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками, чтобы предотвратить проблемы, и поощрять таланты.

**Ключевые слова:** психологическая компетентность, компоненты компетентности, интеллектуальная одаренность, классификация, типы одаренности, диагностика.

**Abstract.** The article shows that gifted children in school are often in the area of pedagogical risk. It is required targeted training of future teachers to work with gifted schoolchildren, to prevent their problems, and to encourage talents.

**Key words:** psychological competence, competence components, intellectual giftedness, classification, types of giftedness, diagnostics.

Анализируя проблему негативного влияния системы образования на одаренных детей, А.Г. Асмолов ввел термин «зоны, подавляющей и задерживающей» детское развитие. К сожалению, такой зоной является среда современной школы и большая часть учителей не готова к адресной и целенаправленной работе с одаренными детьми. Педагоги однозначно связывают

одаренность с академической успешностью, не учитывая креативность, оригинальность, своеобразие талантливого ребенка.

Низкая психологическая компетентность учителей приводит к тому, что одаренные дети чаще других групп оказываются в зоне педагогического риска, попадая в категорию трудных. Одаренный ребенок в школе – это далеко не всегда успешный ученик, часто его путь в образовательном пространстве сопровождаются неудачи, непонимание, стрессы, депрессии. Связь между академической успеваемостью и степенью одаренности неоднозначна, тесты достижений и интеллектуальные тесты показывают или умеренную или незначительную корреляцию

Для значительной части одаренных детей выявлена ситуация эмоционального неблагополучия в школе: состояние привычной тревожности, страха, дискомфорта, ощущение враждебности, раздраженности, агрессивности педагогов. Учителя не знают и не принимают во внимание специфические характеристики одаренного ребенка: высокую степень его ранимости, чувствительности, эмоциональности, повышенная мнительность, тревожность. Особенности одаренного ребенка нередко выступают факторами, раздражающими учителя, провоцирующими конфликтные ситуации.

Особую остроту проблема детской одаренности приобретает в условиях социально-экономической «оптимизации» образовательных учреждений: объединения различных типов школ, значительного увеличения численности учащихся в классе. Сегодня особенно важно, чтобы выпускники педагогического университета были готовы оказать корректную психологическую поддержку способному ребенку. Требуется специальная целенаправленная подготовка студентов к работе с данной категорией школьников, ориентированная на предупреждение проблем одаренных детей, на проектирование пространства, стимулирующего их таланты.

Работа с одаренными детьми требует от выпускников педагогических вузов более высокого уровня психологической компетентности, особых личностных качеств. Психологическую компетентность мы определяем как интегративное качество личности учителя, имеющее сложную структуру и включающее

когнитивный, операционально-деятельностный, личностный, эмоционально-ценностный и конативный компоненты.

Для развития данной компетентности студентов университета была проведена модернизация целей, содержания, технологий, критериев и показателей эффективности изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, изменение заданий педагогической практики. Для формирования позитивного отношения будущего учителя к работе с одаренными детьми были внесены изменения в содержание дисциплин психологического цикла, в технологии их изучения, в задания по педагогической практике. Так, в курсе общей психологии студенты рассмотрели соотношение понятий «способности», «одаренность», «талант», «гениальность». Особое внимание уделялось знакомству студентов с различными типами одаренности. Ряд отечественных исследователей выделяет шесть типов интеллектуально одаренных людей: с показателем общего интеллекта более 135-140 единиц; с высоким уровнем академической успешности; с высоким уровнем развития творческих интеллектуальных способностей – показателей быстроты порождения идей и их оригинальности; с высокой степенью успешности в выполнении тех или иных видов деятельности; с экстраординарными интеллектуальными достижениями; с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей.

Несколько иные подходы к интеллектуальной одаренности у западных психологов. Согласно одним авторам, интеллектуальная одаренность представляет собой результат взаимодействия трех характеристик: уровень способностей «выше среднего», сильная мотивация и ярко выраженная креативность. Не менее значимы для реализации интеллектуальной одаренности детей положительная «Я-концепция», ощущение себя способным продуцировать новые идеи, находить оригинальные решения проблем. Согласно другим авторам, возможность достижения исключительного успеха является результатом взаимодействия пяти факторов: двух факторов интеллекта, индивидуально-психологических способностей, среды и случайности. Чаще всего выделяют следующие виды одаренности: общая интеллектуальная; специфическая академическая; творческая (художественное и

исполнительское искусство); психомоторная; лидерская; социальная.

В процессе изучения курсов общей и возрастной психологии» студенты знакомятся с типичными признаками одаренности: усиленная познавательная активность ребенка, повышенная потребность в интеллектуальной нагрузке, в умственном напряжении; устойчивость интересов, легкость выполнения разных видов деятельности; высокая продуктивность деятельности, независимость, автономность, обостренность восприятия словесных конструкций. Учитывая, что одаренный ребенок часто оказывается в позиции социального изгоя, студенты в курсе социальной психологии рассматривали приемы, позволяющие предупредить низкий статус одаренного ребенка в группе, развить у него позитивную Я - концепцию, обеспечить успех, поощрять вопросы ученика.

Операционально-деятельностный компонент психологической компетентности включает умения, навыки, компетенции, техники, алгоритмы проектирования образовательных ситуаций с одаренными детьми. Особое внимание уделялось диагностической оснащенности студентов: их готовности грамотно использовать разнообразный инструментарий (тесты, анкеты) для оценки уровня интеллектуальной одаренности ребенка. Студенты получают субъективный опыт подбора, адаптации, использования многообразного диагностического инструментария, а также интерпретации полученных результатов. В процессе практикума в школе студенты проводили диагностику одаренности детей. Будущие учителя убеждались, что от учителя требуется особая деликатность и тактичность при интерпретации результатов..

Эмоционально-ценностный компонент мы связываем с субъективным принятием студентом одаренного ребенка как значимой ценности, с позитивным отношением к каждому участнику образовательного процесса. Стимулированию личностно-смыслового отношения студентов к работе с одаренными детьми способствовали групповые дискуссии, диспуты. Полемику в студенческой группе вызвал вопрос о связи одаренности ребенка и наследственности. Известное высказывание выдающегося пианиста Г. Нейгауза: «гениев и таланты создать

нельзя, но можно создавать культуру, и чем она шире и демократичнее, тем легче произрастают таланты и гении» стало основанием для групповой дискуссии студентов. В ходе практического занятия студенты пытались спроектировать такое воспитательное пространство школы, которое максимально стимулировало бы детскую одаренность. Защита проектов вызвала значительный интерес будущих учителей.

Изучая курс возрастной психологии, будущие учителя убеждаются в том, что выражение «одаренные ученики» - достаточно условно. Этим термином обозначают учеников с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут остаться нереализованными.

Работа с одаренными детьми требует от учителя специфических компетенций: диагностических, коррекционных, прогностических, управленческих, организационных, коммуникативных. В процессе педагогической практики студенты проводили мини-исследование, направленное на то, чтобы выявить готовность учителей к работе с одаренными детьми, а также исследовать самочувствие ребенка в образовательном процессе.

Мы убедились, что направленная работа по развитию у студентов психологической компетентности к работе с одаренными детьми дает позитивные результаты, формируя у выпускника превентивную позицию, помогая проектировать на основе интерпретации полученных результатов индивидуальный образовательный маршрут.

С.И. Кудинов, И.Б. Кудинова, Ю.В. Владимирова  
(РУДН, Москва, Россия)

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье освещается проблема роли профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов. В рамках системного подхода выделяются и характеризуются индивидуально-типологические особенности анализирующих феноменов.

**Ключевые слова:** самореализация, профессиональная идентичность, психологи-педагоги, кластеры, факторизация.

**Abstract.** The article highlights the problem of the role of professional identity in self-actualization psychologists-teachers. In the framework of a systematic approach are highlighted and are characterized by individual-typological peculiarities of the phenomena of interest to us.

**Key words:** self-actualization, professional identity, psychologists-teachers, clusters, factorization.

Анализируя труды, направленные на изучение самореализации личности, было обнаружено, что в этой области по-прежнему имеют место быть пробелы в понимании данного вопроса. Так, например, осталось без внимания исследование в ракурсе влияния профессиональной идентичности на успешную самореализацию личности [1].

Цель проведенного исследования изучить особенности самореализации и профессиональной идентичности психологов-педагогов. Исследование было проведено на базе Института развития образования Республики Башкортостан (ГАОУ ДПО ИРО РБ) г. Уфа. Выборку составили 50 психологов образования, возрастной диапазон респондентов составил – 22-63 лет, средний возраст – 36,84 лет [2].

На первом этапе эмпирического исследования испытуемые заполняли «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова, анкету «Профессиональная идентичность-

маргинализм» Е.П. Ермолаевой и Методику измерения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер. Полученные результаты были подвергнуты количественному анализу.

На следующем этапе данные были подвергнуты корреляционному анализу с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что существует статистически значимая прямая связь между характеристиками самореализации и показателями профессиональной идентичности респондентов. Так, например, установлены прямые взаимосвязи между показателями профессиональной идентичности и шкалами МОСЛ: «Активность» ( $r=0,31$  при  $p \leq 0.05$ ), «Оптимистичность» ( $r=0,4$  при  $p \leq 0.01$ ), «Интернальность» ( $r=0,43$  при  $p \leq 0.01$ ), «Удовлетворенность настоящим» ( $r=0,4$  при  $p \leq 0.01$ ). Выявленные зависимости свидетельствуют о том, что специалисты с сформированной профессиональной идентичностью при самореализации проявляют высокую активность, выраженный внутренний самоконтроль, оптимистичность и удовлетворенность настоящим этапом своего жизненного пути. Было бы естественно предположить, что данный набор качеств действительно положительно сказывается на качестве самой профессиональной деятельности, оценке респондентом своего места в ней, и как следствие – высокой идентичности [2].

Обратная связь наблюдается между показателями профессиональной идентичности и шкалами МОСЛ: «Личностно значимые цели» ( $r= -0,3$  при  $p \leq 0.05$ ), «Инертность» ( $r= -0,35$  при  $p \leq 0.01$ ), «Пессимистичность» ( $r= -0,33$  при  $p \leq 0.05$ ), «Экстернальность» ( $r= -0,37$  при  $p \leq 0.01$ ), «Удовлетворенность прошлым» ( $r= -0,29$  при  $p < 0.05$ ), «Личностные барьеры» ( $r= -0,32$  при  $p \leq 0.05$ ). Шкалы пессимистичности, экстернальности, удовлетворённости прошлым интересуют нас в меньшей степени, поскольку являются отражением шкал, уже рассмотренных выше. Личностно значимые цели, скорее всего, являются несовместимыми с высокой профессиональной идентичностью по той причине, что респонденты, ориентированные таким образом, в меньшей степени склонны рассматривать свою текущую

деятельность как способ самореализации, и в большей степени – как одну из ступеней своей карьерной или финансовой лестницы. Личностные барьеры, видимо, тоже несовместимы с профессиональной идентичностью, так как для полной реализации респонденту придётся переступить через собственные психические особенности.

Далее данные были подвернуты кластерному анализу по методу К-средних. Исходная выборка, состоящая из 50 человек, была распределена на группы. В первый кластер вошло 28 человек, во второй 22 человека.

В первый кластер в большинстве оказались включены испытуемые, у которых выше показатели по гармоническим переменным МОСЛ («Активность», «Оптимистичность», «Интернальность», «Удовлетворенность настоящим»), а также достигнутая профессиональная идентичность и ментально-эмоциональный компонент идентичности, что может свидетельствовать о том, что подобный набор признаков характеризует выборку психологов образования, как постоянно стремящихся реализовать свой профессиональный потенциал. При этом испытуемые сохраняют и поддерживают самоконтроль своего поведения и деятельности в целом («Интернальность»). Осуществляя свою профессиональную реализацию, психологи-педагоги постоянно анализируют и подвергают контролю свои профессиональные действия, осуществляют рефлексию по поводу сложных профессиональных вопросов и трудных ситуаций. Профессиональная самореализация в этой группе достаточно продуктивна, более того, респонденты, включенные в первый кластер, активно развивают свои способности и возможности, стремятся к овладению новыми знаниями, умениями и навыками и совершенствуют давно обретенные. Также отмечается выраженность шкалы «Оптимистичность», что свидетельствует о проявлении оптимистичного отношения представителей данной группы при самовыражении в профессиональной деятельности. Респонденты проявляют положительный настрой, в случаях затруднений не испытывают повышенной тревоги и беспокойства, настоящее оценивают позитивно («Удовлетворенность настоящим»), их удовлетворяет сам процесс самореализации. Мотивом к самореализации выступает социоцентрическая

направленность («Социально ориентированные мотивы»). Испытуемые проявляют желание внести существенный вклад в развитие и процветание своего коллектива, улучшить взаимоотношения среди коллег и в целом морально-психологический климат в группе. Основной побудительной силой собственного самовыражения выступает желание изменить мир вокруг себя и в целом в лучшую сторону.

Во второй кластер были включены следующие показатели профессиональной идентичности: «Маргинализм», «Рациональная приверженность профессии», «Нейтральное или индифферентное отношение к профессии», а также шкалы МОСЛ: «Личностно значимые цели», «Инертность», «Пессимистичность», «Экстернальность», «Деструктивность», «Социальные барьеры» и «Личностные барьеры». Данный набор признаков указывает на то, что респонденты, входящие в эту группу проявляют пассивность в работе, не выполняют свои обязанности в полном объеме, им не характерна самостоятельность. Можно предположить, что пессимистичность в этой группе является следствием неудовлетворенности работой, отсюда же вытекает их экстернальность, проявляющаяся в слабом самоконтроле и самоорганизации. Такие испытуемые с трудом берут на себя ответственность за все, что с ними происходит, предпочитая перекладывать ее на других. Они склонны винить весь мир в своих неудачах, успех их самореализации должны обеспечить обстоятельства, окружающие люди, руководители разного уровня, власти, государство и т.д. Также представители данного кластера склонны повсеместно видеть препятствия в своей профессиональной деятельности – как внутренние, так и внешние [2].

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о наличии специфических взаимосвязей между профессиональной идентичностью и самореализацией личности психологов образования и дает основания для дальнейшего рассмотрения целого ряда закономерностей.

### **Литература**

[1] *Владимирова Ю.В.* К вопросу самореализации личности педагога в контексте системного подхода // Психология труда и

профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции (9 октября 2013 года, Екатеринбург-Бирск) / 2013. – С.177-180.

[2] *Владимирова Ю.В., Хухрин М.С.* Особенности самореализации и профессиональной идентичности действующих психологов образования // Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции «Роль психологической науки и практики в условиях социальных кризисов», 22 декабря 2014 года, г. Уфа. С. 47-54.

[3] *Казаренков В.И., Кудинов С.И., Кудинов С.С.* Индивидуально-типическая специфика самореализации личности педагогов. В книге: Личность в межкультурном пространстве. Тезисы и доклады VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2013. С. 34-39.

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

[5] *Кудинов С.И., Кудинов С.С.* Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №4 (18). – С. 431-434.

**И.И. Кауненко**  
(Институт Культурного Наследия, Центр Этнологии,  
Кишинёв, Молдова)

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ  
ОТНОШЕНИЙ»**

**Abstract.** The article deals with the problem of teaching the course of interethnic relations to the psychologists in the groups of Russian- and Romanian-speaking students. Among these, are the difficulties the students get while interpreting different sociocultural events and working with the primary sources of information. The formation of cross-cultural competency at students – future psychologists is crucial for their professional training.

**Key words:** interethnic relations, cross-cultural competency, ethnic identity.

Проблема адаптации личности, социальных групп, к быстро изменяющимся условиям социума, является одной из центральных реалий настоящего времени. Человек сталкивается с проблемой выбора, с какой группой идентифицироваться, для того, чтобы удовлетворить свои базовые потребности в стабильности, безопасности, уникальности, а так же через групповую принадлежность человек стремится выстроить целостную картину мира, для понимания и лучшей ориентировки в нём. Поэтому для психолога, работающего в поликультурном пространстве, понимание межэтнических отношений, межэтнического взаимодействия является базовой составляющей профессиональной подготовки.

Преподавание данного курса психологам с русским и румынским языками обучения характеризуется рядом особенностей. Она проявляется в ментальных установках при восприятии материала курса. Так при изучении темы трансформации этнической идентичности, стратегий её поддержания, для группы с румынским языком обучения важными маркерами являются – родной язык, традиции и родственные связи, что отражает ментальные особенности титульного этноса (молдаван).

Для студентов с русским языком обучения важными этническими маркерами являются – историческое прошлое, общая территория, что подтверждают и наши эмпирические исследования (1, с.97-101).

Достаточно деликатности требуется от преподавателя при освещении темы языковой политики и её роли в формировании позитивной этнической идентичности. Языковая проблематика до настоящего времени остаётся областью дискуссий этнополитологов, лингвистов, этносоциологов.

Эти особенности необходимо учитывать при чтении данного блока курса. Так же, особого внимания требует проблематика механизмов межгруппового восприятия, где освещаются проблемы этнических стереотипов, предубеждений. Необходимо отметить, что уже в университет порой студенты

приходят либо с грузом «этнических обид», либо без опыта межэтнического взаимодействия (имеется в виду реальной совместной деятельности).

Поэтому приобретает особое значение совместный анализ со студентами этнокультурной реальности региона, понимания многозначности и вариативности культурной среды, как потенциала развития. Значительную помощь в этом оказывают различные практические занятия: анализ монографий (например, М. Мид «Культура и мир детства»), ознакомление с методами исследования этнических стереотипов, предубеждений и т.д. Проведение и анализ этнокультурного тренинга. При этом необходимо учитывать, что на русскоязычных студентов психологов оказывает влияние статус этнического меньшинства. Они более остро воспринимают языковые проблемы, у них чаще актуализирована этническая идентичность, либо наоборот – этническая проблема, замещается «планетарными». У групп румыноязычных, чаще достаточно смутные представления об этнических меньшинствах. Чаще для них они «сливаются» в группу русскоязычных».

Поэтому, при чтении данного курса необходимо ориентироваться на особенности этнокультурного «багажа» студентов и необходимость его расширения и проработки (касательно этнических предубеждений).

Есть трудности касательно первоисточников и учебной литературы. Так на румынском языке нет учебников по этнопсихологии, кросс-культурной психологии, то часто студентам румыноязычных групп приходится работать с русскими текстами. А это уже сложно для некоторых студентов, так как они слабо владеют русским языком. А при чтении данного курса одним из базовых учебником является «Этнопсихология» Т.Г. Стефаненко: М., 2014г.) Для русскоязычных студентов сложность вызывает работа с монографиями на румынском языке, русскоязычные студенты многие достаточно слабо владеют пока румынским языком. Понятно, что необходима переводческая работа в данной области.

Но «не бывает, худа без добра», работа студентов обеих групп с источниками на русском и румынском языках особо актуализирует ценность пребывания на обеих культурных полях, и

значит лучшее понимание особенностей нашего поликультурного региона.

Представляется, что более эффективно проходили бы тренинги по поликультурной компетентности, если их проводить совместно с русскоязычными и румыноязычными группами. Это бы дало возможность совместно отразить этнические предрассудки и предрассудки, обогатить свой межкультурный опыт общения.

Как показывают наши исследования по этнической идентичности, образ титульного этноса у многих этнических меньшинств достаточно диффузен, размыт. Для будущего психолога представляет особую значимость адекватность образа представителей этнических групп, так как ему придется работать с детьми как из этнически смешанных семей, а так же и с детьми в поликультурном регионе.

Немаловажным является для будущего психолога и владение методическим инструментарием в области межэтнических отношений в различных языковых пространствах. Что делает его конкурентно способным и эффективным.

В настоящее время, межэтнические отношения в Республике Молдова характеризуются высокой динамичностью. Поэтому, компетентность будущего психолога в области межэтнических отношений будет способствовать его успешности в межэтническом взаимодействии в процессе практической работы.

### **Литература**

1. Кауненко И. Динамика идентичности этнических групп в трансформирующемся обществе (на примере Республики Молдова). В: Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: Материалы Четвертой Международной научной конференции 30-31 мая 2014 г. т.1. отв.ред. В.В. Гриценко Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2014.с.97-101.

2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М. «Аспект Пресс», 2014.

**М.В. Воронов (МГППУ, Москва, Россия)**

### **МЕТОД ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ВУЗА**

**Аннотация.** Рассматривается проблема оценки абстрактных характеристик организаций. Предложен метод, базирующийся на измерении объективных показателей деятельности вуза. Показан вариант оценки социально-психологического климата вуза.

**Ключевые слова:** вуз, культура, климат, оценка, измерение.

**Abstract.** Considers the problem of estimating the abstract characteristics of organizations. The proposed method is based on the objective measurement of the performance of the University. Shows a variant of the assessment of the socio-psychological climate of the University.

**Key words:** universities, culture, climate, assess, measure.

Успех любых организационных систем в достижении поставленных целей в первую очередь обусловлен качеством его управления. Управление такого рода системами, как вуз – это, главным образом и в первую очередь, управление людьми. Однако в подавляющем большинстве авторы работ посвященных управлению вузом рассматривают его как производство, имеющее цель формирования специалистов определенного уровня подготовки в конкретной области их будущей деятельности.

Вуз же – это уникальная социальная система, решающая и целый ряд задач иного плана. Здесь наряду с подготовкой кадров для поддержания и развития народнохозяйственного комплекса, а также проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ пред вузом стоит ряд социальных задач, как в сфере молодежной политики, так и в области занятости населения данного региона.

Современный вуз – это и активный субъект социализации молодежи, обеспечивающий эффективную реализацию молодежной политики нашего государства. Неотъемлемой его

задачей в этом плане является формирование жизнестойкой личности в духе нравственных норм и ценностей нашей российской цивилизации. Вуз призван создавать достойные условия для социального и физического развития, для здорового образа жизни студентов. Он решает и задачи социального кордона, поскольку, находясь на учебе в вузе, студенческая молодежь отгорожена (в известной мере) от многих так называемых «проблем занятости», в том числе, и от участия в эксцессах обусловленных характерным для нее девиантным поведением.

При рассмотрении вуза обычно упускается из вида и такая его функция как предоставление места работы для сотен и тысяч людей, основная масса которых – работники интеллектуального труда высшей квалификации (это преподаватели, научные работники, служащие-управленцы и др.). Дело в том, что кроме решения задач собственно высшего образования населения вузы обеспечивают крайне дорогостоящее, основанное на научных исследованиях воспроизводство научных и педагогических кадров, без которого невозможно существование всей образовательной системы страны в целом.

Все эти обстоятельства обуславливают необходимость рассмотрения вуза как механизма передачи и формирования культурных норм, ценностей, идей, как поле, где генерируется общественная идеология, которая в единстве с ее носителями формирует общую культуру и дает плоды [1].

Целевая направленность и специфика деятельности вуза, особые требования к работающему в нем контингенту обуславливают потребность в формировании и поддержании в вузе внутренней социально-производственной культуры, которая определяют культурную жизнь не только собственно студентов и сотрудников, но и влияют на жизнь населения города, в котором данный вуз находится [2].

Внутренняя культура вуза, как система общепринятых представлений и подходов к доминирующей системе ценностей, убеждений, норм личностного и межличностного поведения, установок и правил, принятых в организации постановке дела, формам отношений и результатам деятельности, это среда, в которой осуществляются все процессы деятельности вуза, а,

поэтому, она должна быть объектом пристального внимания и изучения.

Одним из необходимых условий успеха на этой стезе является эффективный контроль и оценка состояния внутренней культуры вуза. Оценивая внутреннюю культуру, оперируют рядом абстрактных характеристик: социально-психологический климат, качество отношений руководства с подчиненными, уровень сплоченности и т.п. Получение адекватных реальным значениям оценок такого рода характеристик представляет собой крайне сложную проблему. Недаром некоторые авторы отмечают следующий парадокс: организационную культуру невозможно измерить, но достаточно несложно охарактеризовать. Традиционно используемые для оценки уровня культуры методы (в первую очередь анкетирование или опрос) могут дать интересную для анализа информацию. Вместе с тем, они крайне дороги, как правило, обладают низким уровнем объективности и системности. В этой связи представляется целесообразной разработка метода, базирующегося на объективных характеристиках процесса деятельности вуза.

Подлежащая оценке абстрактная характеристика, как концепт высокого уровня обобщения, в процессе его операционализации может быть представлена в виде концептуальной схемы иерархии промежуточных (по мере убывания уровня общности) конструкторов. Конечными в этой схеме являются те концепты, которые представляются при данном рассмотрении элементарными (в том смысле, что они не подлежат дальнейшей декомпозиции). В качестве последних обычно выступают те концепты, которым не только активно оперируют на практике, но для их характеристики можно подобрать достаточное множество измеримых показателей [3]. Так концепт социально-психологический климат может быть декомпозирован на социальный и морально-психологический климат. В свою очередь социальный климат может быть представлен целой совокупностью концептов: конфликтность, дисциплинированность, организованность, коммуникабельность и др.

Для оценки же конфликтности может быть достаточно одного показателя – коэффициента конфликтности (напрямую измеримого). Уровень дисциплины характеризует несколько

показателей: процент выполнения поручений, коэффициент явки на мероприятия вуза и его подразделений, коэффициент выполнения заданий в установленные сроки и другие показатели, измерение которых не составляет особых трудностей. Для оценки такого концепта как сплоченность целесообразно использовать показатели: степень согласованности действий, частота совпадений позиций сотрудников, уровень связности, коэффициент социальной однородности, коэффициент участия в общественных мероприятиях. Этот список может быть продолжен.

Важно подчеркнуть, что такого рода измеримые показатели можно рассматривать как характеристики качеств вуза, проявляющиеся в процессе его деятельности. На основе значений этих проявлений в соответствии с имеющейся концептуальной схемой конструктов и могут быть построены формулы для оценки всех интересующих нас абстрактных характеристик.

В заключении отметим, что современный уровень развития вычислительной техники и телекоммуникационных технологий позволяет строить системы тотального перманентного мониторинга, что открывает принципиально новые возможности в процессах управления вузом.

### **Литература**

1. Куликова О.В., Гулей И.А. Организационная культура инновационного вуза: особенности и возможности развития. //Педагогические науки. Выпуск №6 - 2013.
2. Мирзоян М.В. Совершенствование содержания деятельности вуза по социальной защите и поддержке студентов. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3382](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3382).
3. Воронов М.В. Проблемы оценивания состояния вуза. Монография. - М.: Изд-во СГУ, 2013.

Н.А. Фомина, М.А. Мирчетич  
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия)

**ПРОЯВЛЕНИЯ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
МОТИВАЦИОННЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ  
ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ  
ПЕРВОЙ СИГНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты комплексного исследования текстов как продуктов индивидуальной речевой деятельности студентов с доминирующей первой сигнальной системой, в частности мотивационные и эмоциональные особенности их авторов.

**Ключевые слова:** текст, речевая деятельность, личность, студенты, сигнальные системы, мотивационные и эмоциональные характеристики.

**Abstract.** The paper presents complex research results of texts as products of individual speech activity of students with first signaling system domination, [in particular](#) motivational and emotional characteristics of [authors](#).

**Key words:** text, speech activity, personality, students, signaling systems, [in particular](#) motivational and emotional characteristics.

В современных условиях реформирования высшего образования особое внимание уделяется формированию личности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Личность как социальная сущность человека формируется на базе индивидуальных психофизиологических характеристик, одной из которых является соотношение сигнальных систем. Своеобразие этого соотношения во многом определяет особенности индивидуальности человека: является физиологической основой различных типов саморегуляции, проявляется в познавательных процессах, в том числе находит отражение в особенностях мышления и речевой деятельности человека.

В данной статье представлены некоторые результаты проведенного нами исследования соотношения сигнальных систем и речевой деятельности 100 студентов Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, в частности отражение в речи особенностей мотивационной и эмоциональной сфер студентов с доминированием первой сигнальной системы.

С помощью методики Кадырова Б.Р. [4] у трети (32%) из них было выявлено доминирование первой сигнальной системы с более высокими значениями показателей активности, эмоциональности, образной памяти и воображения, у четверти (23%) - второй сигнальной системы с лучшей саморегуляцией, проявляющейся в стремлении к порядку, рефлексии, устойчивости к стрессовым ситуациям, силой воли и аналитическим мышлением.

Данные особенности студентов нашли свое отражение в особенностях их речевой деятельности.

В рамках концепции целостного изучения лингвистических и психологических проявлений языковой личности в речевой деятельности Н. А. Фоминой (2002), основанной на теоретическом положении А. И. Крупнова о поликомпонентной, многомерно-функциональной организации актов поведения и деятельности человека [3], с помощью предложенной ею методики многоуровневого анализа текста (1992, 2002) были исследованы собственно лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики высказываний выделенных групп студентов и отражение в них психологических (операционально-динамических, мотивационных, когнитивных, эмоциональных, регулятивных и др.) особенностей авторов [4].

Особенности мотивационной сферы определялись по субъективации или объективации действий авторов, выбору себя или другого в качестве основного действующего лица, направленности стремлений, целей и задач на удовлетворение желаний других или собственных потребностей, а также наличию вопросительных, сослагательных, повелительных конструкций и прямого обращения к читателям, свидетельствующих о коммуникативной ориентированности и как следствие – социоцентризме, направленности на окружающих [4].

В большинстве (66%) высказываний студентов-первосигнальщиков отсутствовала выраженная *мотивационная направленность*. В центре их повествований находились рассуждения общего характера об особенностях студенческой жизни, обучения в вузе, специфических особенностях студенческого возраста и т.д. Они охотнее писали о собирательном образе студента, лишь иногда затрагивая личный опыт и мало внимания уделяя окружающим («есть некоторые *особенности, отличающие студента* от школьника», «помимо учебы у студента бурная жизнь», «у многих родители запрещают ...», «многие всю жизнь с улыбкой на лице вспоминают свои *студенческие годы*», «многие считают, что *студенчество...*»).

В 11% текстов, описывающих собственные переживания авторов, доминировала *эгоцентрическая мотивация*, выражающаяся в употреблении личных и притяжательных местоимений, глаголов 1-го лица («зачем я поступил на этот факультет?», «я считаю», «...я могу получить хорошие знания языка», «для меня студент – это...», «мы чувствуем...», «но все в моих руках, все в моих собственных силах», «а еще я поняла, что я – меланхолик...»).

Лишь в отдельных высказываниях были использованы вопросительные («почему ты выбрал этот ВУЗ?», «что изменилось с тех пор, как я им стала?», «но кто ее потерял?», «где престижней учиться?», «какой это студент, который университет месяцами не видит?», «почему?»), восклицательные («мы – студенты!», «Дзынь! Пора вставать, студент!») предложения, прямое обращение («Спасибо еще раз и удачи Вам!», «Давайте попробуем разобраться!»), указывающие на коммуникативную ориентированность и значит - некоторую *социоцентричность* авторов.

*Особенности эмоциональной сферы* студентов оценивались по эмоциональной насыщенности и окрашенности текстов, а также частоте использования категорий размерности и оценочности. Студенты с доминированием первой сигнальной системы употребляли в речи различные средства выразительности: эпитеты («драгоценная», «чудесная студенческая пора»), литоты («человечки»), олицетворения («...внеучебная деятельность, ... которая дарит...»), аллегории («...ты, как рыба, не способная

метать драгоценную черную икру»), гиперболы («*громады учебников*»), фразеологические единства («*испытывать угрызения совести*», «*отрываться от маминой юбки*»), риторические вопросы («Много ли?»), иронию («А уж если оно (студент - прим. автора) не сделало домашнюю работу впервые за 5 лет – то пиши пропало»), парадоксы («Можно сказать, что жизнь современного студента *одновременно сложнее и проще* жизни студента прошлых лет»), противопоставления («*однако, с другой стороны...*»), эллипсисы («две главные проблемы студента – нехватка времени и денег»), инверсию («по вечерам *идут студенты...*»), сравнения («ходила по университету, *как по Храму...*»), каламбуры («студент сразу должен *взять себя в руки, чтобы потом не хвататься за голову*»), междометия («О!»), сниженную лексику («*шарашкина контора*»), бессоюзие («нет цели – нет учебы»), анафоры («*студентом* не рождаются, *студентом* становятся»), параллелизмы («*трудоголик* посещает институт *несмотря ни на погоду, ни на лень, ни на болезнь*). Кроме того, ими использовались смысловые категории размерности, выраженные существительными («*весь объем трудностей*»), собирательными числительными («*большинство*»), прилагательными и наречиями, в том числе в формах сравнительной и превосходной степени («*многочисленные*», «*мелкий*», «в *особо крупных размерах*», «*очень сложно*»), и оценочности («*самое счастливое* время», «*самое интересное* время», «*легче*», «*самое главное*», «...это *здорово* ...», «*очень сложно*», «*мастерски*»). Как видим, природная эмоциональность студентов - «первосигнальщиков» проявлялась в их речевой деятельности.

Причем чаще в высказываниях отражалось переживание стенических эмоций и чувств («*веселый*», «это *рай* для студента»), чем астенических («отвращение», «к *сожалению*»), что, возможно, связано с особенностями возраста.

Таким образом, в речевой деятельности студентов с доминированием первой сигнальной системы отразились особенности их мотивационной и эмоциональной сфер.

#### **Литература**

1. Кадыров Б.Р. Способности и склонности // Психологическое исследование. – Ташкент, 1990.

2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность.– М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Крупнов А.И. Психологическая структура действий человека. – М.: УДН, 1990. – С. 3 – 40.
4. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности. - Рязань: Узорочье, 2002.-412 с.
5. Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002.
6. Фомина Н.А. Мирчетич М.А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы // Вестник РУДН. - Серия «Психология и педагогика» - № 1. - 2014. – С.60 - 67.
7. Фомина Н.А., Рогожкина Т.В. Смысложизненные ориентации и речевая деятельность студентов, нацеленных на будущее // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право» - №2 (33). – 2013.- С.104-111.
8. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы // Вестник РУДН. - Серия «Психология и педагогика - № 1. - 2014. – С.60 - 67.
9. Фомина Н.А. Индивидуально-типологические особенности любознательности и речевая деятельность студентов // Человеческий капитал. - 2014, № 7 (67). – С.55 - 60.
10. Фомина Н.А., Леева А.Н. Особенности эмоциональной сферы учителей-логопедов и их отражение в речевой деятельности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика - № 4. - 2014. – С. 40-48.

С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, С.Р. Айбазова

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье анализируются эмпирические данные в контексте полисистемной концепции самореализации личности. Проводится сопоставительный анализ на основе кластерного анализа.

**Ключевые слова;** самореализация, личность, переменные, составляющие, анализ.

**Abstract.** The article deals with the empirical data in the context of the polysystem of the concept of self-realization. Performed a comparative analysis on the basis of cluster analysis.

**Key words;** self-actualization, identity, variables, components, and the analysis.

В современных психологических исследованиях прослеживается направленность на системный подход отражающий взаимозависимость различных составляющих самореализации человека (К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Коростылева, Э.В. Галажинский, С.И. Кудинов).

На наш взгляд, самореализация это комплексное психологическое образование, детерминированное внешними и внутренними факторами, обеспечивающими успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. В своих работах при обосновании полисистемной концепции самореализации личности, мы доказали, что на успешность самореализации личности оказывают влияние индивидуально-личностные детерминанты

Для исследования профессиональной самореализации педагогов был использован «Многомерный опросник самореализации личности» разработанный С. И. Кудиновым (2008). Данная методика неоднократно использовалась в ряде диссертационных исследований (И. В. Костакова 2009, Е. А. Денисова 2010, И. В. Кулагина 2011, Чжан Тэн 2014, Авдеев Н.П.

2014, Чжан Пэн Хао 2015 и др.). Опросник отвечает всем требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам: проверена ретестовая надежность, внутренняя однородность, факторная валидность, конструктивная валидность.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты старших курсов и молодые специалисты разных специальностей. Выборку составили 178 человек в возрасте от 21 до 26 лет.

Полученные результаты эмпирического исследования были подвергнуты количественному анализу и качественному анализу. На первом этапе был проведен кластерный анализ. Использовался частный вид кластерного анализа - метод средних K, что позволило произвести группировку на основе совокупного интегрального критерия. В ходе кластеризации с определением трех групп были получены показатели, подтверждающие правомерность такого деления. Исходная выборка, состоящая из 178 человек, была распределена на группы. В первый кластер вошло 73 человека, во второй - 58, в третий - 47. Фактором, свидетельствующим о гомогенности и, следовательно, специфичности каждого из кластеров, являются результаты сравнения дисперсий.

Доминирование в большинстве компонентов гармонических переменных (активности, интернальности, оптимистичности, креативности и конструктивности) определяет высокий уровень самореализации личности. С содержательной стороны, подобный набор признаков в иерархической структуре самореализации респондентов означает, что они постоянно стремятся реализовать свои профессиональные компетенции, причем у них фиксируется не только сила стремлений к самовыражению, но и вариативность, указывающая на широту их самоосуществления, о чем свидетельствует шкала активность. В данной группе испытуемых сохраняется и поддерживается выраженный самоконтроль своей деятельности и поведения – интернальность. Они с оптимизмом смотрят в будущее и позитивно оценивают настоящее. Процесс самореализации доставляет им удовольствие. Чаще всего эти респонденты используют нестандартные способы и приемы профессионального самовыражения. Иными словами, им доставляет удовольствие процесс творчества в профессиональной деятельности, они в

постоянном поиске, стремятся освоить новую информацию, овладеть практическим навыком и навыками. Их самореализация приносит свои плоды, в процессе самовыражения они не только развивают свои способности и возможности, но и овладевают новыми методами, средствами, приемами и технологиями, на что указывает их конструктивность.

Низкий уровень или ригидный тип самореализации респондентов подразумевает превалирование агармонических переменных над гармоническими (инертность, пессимистичность, экстернальность, консервативность и деструктивность). Данный набор признаков в иерархии переменных самореализации указывает на то, что эти респонденты предпочитают не «высовываться» на работе или учебе. Живут по принципу «инициатива наказуема». Именно отсюда их пассивность, они выполняют только то, что подвержено контролю свыше. Даже свои должностные обязанности реализуют не в полном объеме и не особенно задумываются о качестве их выполнения. Для них не характерно проявление самостоятельности. Выполняют все исключительно по требованию. Скорее всего, данный стиль деятельности не приносит им радости, удовлетворения и т.д., отсюда их пессимистичность. Они не уверенно смотрят в будущее. Все, что связано с их профессиональной деятельностью их фрустрирует. Отсюда их экстернальный контроль своего поведения. Все, что не удается реализовать, они списывают на внешние трудные обстоятельства, отсутствие помощи от других людей или их препятствия на пути к достижению профессиональных задач. Они не видят для себя возможностей для полноценного самовыражения. Скорее всего, работают и учатся из-за необходимости поскольку не нашли себя. Данная сфера профессиональной деятельности не соответствует их призванию. Все это указывает на деструктивность их самореализации, т.е. разрушающее поведение, приводящее к негативным психоэмоциональным переживаниям, формирующим отвращение к работе, учебе и всему, что с ней связано. Чаще всего они используют схематичные, стандартные способы и приемы своего самовыражения, предписанные должностными инструкциями или уставом и распорядком. Для них не свойственно проявление творческого начала.

Между крайними переменными любой дихотомии располагаются смешанные. Согласно полученным данным, между гармоническими и агармоническими характеристиками не прослеживается явных различий. В то же время явно доминируют личностные и операциональные барьеры самореализации. Данное соотношение показателей самореализации указывает на средний уровень проявления самореализации или ситуативный тип проявления данного феномена. Подобную схематизацию показателей можно объяснить тем, что для этой группы испытуемых в самореализации особую значимость приобретает мотивация и ситуация в которой они находятся. При выраженных в большей степени эгоцентрических побуждениях обусловленных личностной заинтересованностью в полученных результатах они могут длительно и качественно реализовывать в профессиональной деятельности свои навыки, умения и способности. В тоже время, если ситуация не отвечает их ожиданиям и не сформированы мотивы, они механически могут выполнять профессиональную деятельность не задумываясь о качестве ее выполнения.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование самореализации студентов и молодых специалистов позволяет сделать вывод о специфичности проявления этого явления в зависимости от индивидуальных и личностных особенностей респондентов. Более того, подробные исследования этого феномена на данной выборке дают возможность установить психологическую структуру самореализации в каждой выделенной группе и наметить основные направления разработки оптимизирующих программ.

#### **Литература**

[1] *Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности [Текст]: Дис...д-ра психол.наук./ Э. Галажинский – Томск, 2002.

[2] *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. – СПб.: изд-во С.-Петербур. унив., 2000.; с. 52

[3] *Костаков, И.В.* Роль общительности в самореализации личности студентов - будущих психологов / И.В.Костакова // Дисс. канд... псих. наук. Тольятти

[4] *Кудинов С.И.* Полисистемная концепция самореализации личности// Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83) .- С.114-121.

[5] *Кудинов С.И.* Психологические предпосылки самореализации женщин в современной России /С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика – М.: Изд-во РУДН, 2011. – № 2. – С. 5-12.

[6] *Кудинов С.И., Кудинов С.С.* Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов // Вектор науки ТГУ №4 (18) 2011г. С. 431-434.

[7] *Кудинов С.С., Авдеев Н.П.* Индивидуально-типологическая характеристика самореализации личности// Вестник Российского университета дружбы народов- Москва: РУДН, 2012. -№.4.-С.85-91.

**Т.А. Шилова, Л.И. Костерева**  
(МГПУ, Москва, Россия)

### **ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями, их психологические особенности формирования личности в условиях высшей школы, интеграция в социум, помощь в реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** студенты, с ограниченными возможностями, психологическое сопровождение, творческий потенциал, социализация.

**Abstract.** In the article the problems of psychological support of students with disabilities, their psychological characteristics of personality formation conditions of high school, integration into society, assistance in realization of creative potential in their professional activities.

**Key words:** students with disabilities, psychological support, creativity, and socialization.

Изменение социально-экономических условий, обновление современного общества ориентирует науку на поиск новых подходов в развитии высшего образования. В условиях современного образовательного пространства, ориентированного на качество образования рассматривается в широком спектре категорий: саморазвитие, социальное благополучие, активность, самореализация, жизнестойкость, психическое и психологическое здоровье личности.

По данным Е.С. Романовой, «процесс профессиональной подготовки студентов в вузе рассматривается как единый процесс социализации, профессионализации и специализации студентов применительно к конкретным социально-экономическим условиям современного мегаполиса» [3,С.6].

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

В связи с необходимостью повышения качества образования, как считает Т.А. Шилова, изучение психологических особенностей личности и их влияние на результат обучения является важным направлением в современной психологии личности [4,С.101].

Обеспечение профессионального становления, согласно Е.С. Романовой, направлено на создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий, формирования психологической культуры, помощь в раскрытии личностного потенциала, саморазвитии, самореализации студентов. Важным аспектом в процессе учебы в высшей школе, автор выделяет оказание психологической помощи в овладении эффективными способами преодоления широкого спектра возможных проблем [3,С.6].

В настоящее время актуальными становятся вопросы психологического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями. В высшем учебном заведении при получении профессионального образования основной общности студентов с ограниченными возможностями и здоровых студентов являются государственные образовательные стандарты, которые обязательные для всех. Только при таком подходе к обучению студентов с ограниченными возможностями можно рассчитывать, что после окончания высшего учебного заведения они, как профессионалы, могут быть конкурентоспособны на рынке труда. Интеграция личности с ограниченными возможностями в образовательные условия высшей школы требует знаний об их психологических особенностях формирования личности с функциональными ограничениями, поскольку выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия личности с социумом, формируют вторичные изменения – личностные, а именно: особенности «Я-концепции», направленности, самоактуализации. Эти изменения часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации, которая выступает согласно С.И. Кудинову и С.С. Кудинову как многоуровневая система образования, проявляющаяся в деятельности, общении, поведении [2, С.6].

В то же время знание психологических особенностей личности студентов с ограниченными возможностями является необходимым условием формирования активной, гармоничной личности.

Во многих исследованиях говорится, что для студентов с ограниченными возможностями наблюдаются существенные проблемы в построении межличностных отношений, нарушение социально-психологической адаптации в целом, они испытывают потребность в психологической поддержке при решении проблем личностного и профессионального самоопределения, развития социальной активности личности в целом.

Таким образом, разработка и применение программы психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями в процессе их обучения в высшей школе является одной из главных задач современного общества. Предоставление своевременной психологической помощи и поддержки в

саморазвитии, формировании способности быть активным субъектом жизненного и профессионального самоопределения будет эффективным при условии его целенаправленности и системности.

### **Литература**

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

[2] Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010.-№1.-С.5-14.

[3] Романова Е.С. Инновационная деятельность института в системе профориентационной работы //Системная психология и социология. – 2011.- № 4.- С.5 – 16.

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

**М.А. Рушина (РУДН, Москва, Россия)**

### **СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ ПЕРЕМЕННЫХ УВЕРЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В данной работе рассматривается такое свойство личности как уверенность, которое изучалось, используя подход А.И. Крупнова. Выборка представлена возрастной группой школьников.

**Ключевые слова:** личность, уверенность, подросток, школьник.

**Abstract.** In this paper we consider such a property of the individual as a certainty, which was studied using the approach of A. I. Krupnova. The sample represented age group of students.

**Key words:** personality, confidence, teen, student.

В наше время технологического развития очень часто от человека требуется проявления его определенного уровня уверенности. Иногда этой самой уверенности нам не хватает,

чтобы решить какой-то важный вопрос. Сам феномен уверенности трактуется учеными по-разному. Поэтому изучение данной проблемы всегда будет актуальным для исследования.

Мы изучаем проблему уверенности личности с точки зрения системно-функционального подхода, разработанного профессором А.И. Крупновым [1, 2] и понимаем это свойство личности как системно-функциональный конструкт человека. С точки зрения данного подхода каждое свойство личности, в том числе и уверенность, является целостным образованием, которое состоит из содержательно-смысловых и инструментально-динамических компонентов. Нам известно, что эти компоненты и их составляющие находятся в отношениях, и каждый из них выполняет свою специфическую функцию, образуя этим «функциональную систему».

Беря во внимание выборку испытуемых, мы можем говорить о том, что в школьном возрасте уверенность особенно нужна, для того, чтобы делать соответствующие шаги во взрослую жизнь. Интересно изучать разницу или схожесть в проявлениях уверенности между мальчиками и девочками. В последнее время женская половина все больше и больше берет на себя обязанностей при выполнении поставленных целей, и более уверенно представляют себя при этом.

В представленном исследовании изучены и определены мотивационно-смысловые составляющие уверенности мальчиков и девочек. Всего в исследовании приняло участие 76 подростков: 38 девочек и 38 мальчиков. Интересно, что по возрастным рамкам мальчики и девочки практически не различаются, что говорит о том, что возраст не повлиял на результаты, полученные при исследовании. Данные результаты были отражены в выпускной квалификационной работе Шашариной Ю.А.

Согласно проведенному корреляционному анализу, в мотивационно-смысловых переменных уверенности мальчиков имеются 20 статистически значимых положительных корреляции (из 28 возможных), а у девочек – 21 корреляция (из 28 возможных). Наибольшее количество корреляций имеет установочно-целевой компонент уверенности: 11 корреляций – общественно значимые цели и 11 – личностно значимые цели.

Социоцентричность (мотивационный компонент) у мальчиков имеет корреляции со всеми переменными мотивационно-смыслового аспекта, кроме осведомленности. У девочек же здесь корреляций меньше, социоцентричность коррелирует лишь с эгоцентричностью и осмысленностью, а отсутствует корреляция между социоцентричностью и осведомленностью, предметностью и субъектностью. Корреляции данного блока дают нам понять, что осведомленность в вопросах уверенного поведения и у мальчиков и у девочек никак не влияет на развитие уверенных действий.

Важно отметить, что эгоцентричность (мотивационный компонент) и у мальчиков и у девочек имеет 3 положительные корреляции из 4 возможных (с осмысленностью, предметностью и субъектностью). Здесь и одни и другие едины во мнениях. Осмысленность (когнитивный компонент) мальчиков коррелирует с продуктивным компонентом. А у девочек осмысленность коррелирует здесь со всеми возможными переменными: с предметностью и субъектностью и с отрицательно представленной осведомленностью. Интересно, что у старшеклассников представлены положительные корреляции внутри продуктивного компонента, т.е. предметная сфера связана с субъектной сферой, это говорит о том, что при более успешном освоении учебных предметов и у девочек и у мальчиков улучшается их внутреннее самочувствие, и при этом формируется упорство.

Если посмотреть на общую картину корреляций уверенности мальчиков, то здесь мы можем увидеть, что ни одна из мотивационно-смысловых переменных не связана с осведомленностью, не имеет ни одной корреляции. Из этого мы можем сделать вывод, что данные переменные относительно автономны друг от друга у изучаемого нами свойства личности – уверенности. Так же и сама переменная осведомленности мальчиков в отличие от осведомленности девочек не коррелирует с продуктивным компонентом, у девочек есть корреляция с предметной сферой, но эта связь имеет отрицательное значение.

При рассмотрении корреляции между мотивационно-смысловыми переменными уверенности старшеклассников, следует представить их характеристику.

Выше было сказано, что у мальчиков и девочек найдены положительные корреляции внутри установочно-целевого компонента уверенности. Корреляция общественно-значимых и лично-значимых целей показывает, что и у одних и у других уверенность направлена как на достижения в обществе, на успешность в учебе, работе, так и на самостоятельность и независимость, на то, чтобы быть нужными кому-то.

Как у мальчиков, так и у девочек присутствует корреляция между общественно значимыми целями и социоцентричностью. Это говорит о том, что и у тех и других при осуществлении общественно значимых целей уверенное поведение побуждается намерением лучше освоить любые дела, получить одобрение со стороны других людей, стремлением больше сделать и узнать.

Что касается связей общественно значимых целей и эгоцентричности старшеклассников, то здесь также присутствуют положительные корреляции, которые показывают нам направленность на общественно значимые цели, что побуждается желанием проявить себя и свои способности, желанием развить у себя волевые качества и стремлением быть самостоятельными.

Корреляция общественно значимых целей и осмысленности мальчиков и девочек показывает нам, что при общественном признании уверенность они понимают как активное состояние человека, как волевою черту характера и самодостаточность личности.

Общественно значимые цели уверенности девочек положительно коррелируют с предметностью и с субъектностью продуктивного компонента. Из этого мы видим, что их уверенное поведение способствует как приобретению большего жизненного опыта, большей результативности в различных видах деятельности, расширению контактов с другими людьми (предметная сфера), так и развитию самостоятельности, инициативности, настойчивости; уменьшению растерянности, стеснительности и тревожности (субъектная сфера).

У мальчиков же общественно значимые цели уверенности коррелируют только с предметной сферой продуктивного компонента. Это говорит нам о том, что мальчики в своем уверенном поведении достигают общественного признания, быстрее и качественнее завершают выполнение дел.

Что касается лично-значимых целей уверенности старшеклассников, то данная переменная коррелирует у девочек со всеми компонентами мотивационно-смыслового блока (с социоцентричностью, с эгоцентричностью, с осмысленностью, с осведомленностью, с предметностью и с субъектностью), а у мальчиков отсутствует корреляция с осведомленностью. Если смотреть на характеристику данных корреляций, то они показывают, что цели, ориентированные на себя в уверенном поведении старшеклассников: соотносятся с выбором доминирующих побуждений, намерением лучше освоить любое дело, желанием утвердиться в группе и коллективе, стремлением больше сделать или узнать (социоцентричность); указывают на четкость в действиях, которые можно воспитать в процессе жизни, что в свою очередь позволяет показать себя и свои возможности, а также умение и способности владеть самим собой (осмысленность); способствуют более успешному освоению учебных дисциплин, приобретению большего жизненного опыта, большей результативности (предметная сфера), а также способствуют преодолению возникающих трудностей, развитию самостоятельности и инициативности (субъектная сфера) и т.д.

Что касается переменной «социоцентричность» у мальчиков, то она коррелирует практически со всеми компонентами мотивационно-смыслового аспекта (с эгоцентричностью, с осмысленностью, с предметностью и с субъектностью), кроме корреляций социоцентричности и осведомленности. А вот у девочек социоцентричность коррелирует лишь с эгоцентричностью и осмысленностью.

Корреляции внутри мотивационного компонента уверенности старшеклассников (между социоцентричностью и эгоцентричностью) показывают нам, что и у мальчиков и у девочек уверенное поведение побуждается: как намерением лучше освоить любые дела, получить одобрение со стороны окружения, так и желанием проявить себя и свои способности, стремлением быть самостоятельными и независимыми, желанием развить у себя волевые качества.

Также социоцентрическая мотивация старшеклассников, ориентированная на окружение, связана обычно с умением и способностями владеть самим собой, с качеством, которое

воспитывается в процессе жизни, со стремлением показать себя и свои возможности (осмысленность);

В отличие от девочек – у мальчиков социоцентрическая мотивация связана с достижением общественного признания, расширению контактов с окружением (предметная сфера); с преодолением возникающих трудностей, с формированием упорства и других волевых качеств и т.д. (субъектная сфера).

Переменная эгоцентричности мотивационно-смыслового компонента уверенности мальчиков соответствует корреляциям уверенности у девочек. Здесь эгоцентричность коррелирует с осмысленностью когнитивного компонента и с продуктивным компонентом (с предметностью и с субъектностью). Другими словами, доминирующие побуждения старшеклассников, ориентированные на них самих, часто способствуют приобретению жизненного опыта и расширению контактов с окружающими их людьми (предметная сфера); а также помогают преодолевать трудности, развивают упорство и настойчивость (субъектная сфера). Что же касается осмысленности, то она показывает, что побуждения старшеклассников, которые ориентированы на себя, часто зависят от их понимания уверенности как черты, которую можно развивать.

Что же касается осмысленности когнитивного компонента уверенности, то большинство корреляций имеет уверенность девочек. У них осмысленность коррелирует с осведомленностью (в отрицательном значении) и продуктивным компонентом, а у мальчиков лишь с продуктивным компонентом.

Корреляции внутри когнитивного компонента уверенности девочек (между осмысленностью и осведомленностью) показывают нам, что школьники интерпретируют уверенность как активное состояние человека, как самодостаточность личности, так и врожденное свойство личности, природно-заданную характеристику человека.

При корреляции осмысленности и осведомленности (отрицательное значение) у девочек осмысленность уверенного поведения практически не способствует и не дает представления о том, что уверенность – это свойство, зависящее от темперамента человека, что она генетически не обусловлена как черта человека. Корреляция осмысленности и субъектности уверенности

старшеклассников показывает нам, что когнитивные значения осмысленности играют важную роль в уверенных действиях людей, в данном случае школьников-старшеклассников. У таких детей уверенное поведение способствует преодолению возникших трудностей, уменьшению растерянности, стеснительности, тревожности и т.д. Корреляция осмысленности и предметности уверенности мальчиков и девочек показывает, что они свои осмысленные действия направляют на достижение признания, на большую результативность и т.д.

Выше было сказано, что ни одна из мотивационно-смысловых переменных не связана с осведомленностью мальчиков, и сама переменная осведомленности мальчиков, не имеет корреляций с возможным продуктивным компонентом. А вот у девочек осведомленность коррелирует с предметностью (отрицательное значение). Другими словами, осведомленность об уверенном поведении человека практически не способствует успешному обучению девочек (предметная сфера).

Продуктивный компонент уверенности старшеклассников коррелирует внутри самого компонента. Это показывает нам, что уверенное поведение учащихся способствует как большой результативности в различных видах деятельности, а в связи с этим достижению общественного признания, развитию самостоятельности и т.д.

В завершении рассмотрения корреляций мотивационно-смысловых переменных уверенности между мальчиками и девочками можно отметить, что сравнительный анализ корреляций внутри мотивационно-смысловой подсистемы уверенности старшеклассников показывает, что здесь выделяется больше общего, нежели чем различий. Взаимосвязь мотивационно-смысловых переменных уверенности мальчиков и девочек старшеклассников выражена достаточно сильно. Это говорит нам о том, что присутствует высокая интеграция всех составляющих переменных уверенности со стороны его содержательных характеристик.

Так же интересно отметить, что практически подобные результаты были получены нами в 2007г. [3] при изучении выборки школьников и именно эти результаты совпадают с

нашими результатами, которые показали нам наши мальчики старших классов.

Практическая ценность таких исследований заключается в том, что изучая уверенность и раскрывая специфику проявления этого личностного свойства мы имеем возможность развивать и корректировать его у подрастающего поколения.

### **Литература**

1. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». -2006. -№ 1. -С. 63-73.

2. *Крупнов А.И. Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН. – М.: РУДН, 2014, с.9-30.

3. *Рушина М.А. (Селиверстова)* Сравнительная характеристика уверенности старших школьников и студентов: Дисс. ...канд. психол. наук. – М.: РУДН, 2007.

4. *Рушина М.А. (Селиверстова)* Сравнительный анализ корреляционной структуры уверенности старших школьников и студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 3. С. 61-65.

5. *Рушина М.А.* Развитие уверенности как базового свойства личности у школьников // Социальные интересы, потребности, жизненные перспективы современной творческой молодежи: сборник научных статей / Отв. ред. Ел.В. Мартыненко. М.: ООО «Издательство МБА», 2013. С. 205-210.

Т.А. Шилова, Ю.В. Чельшева  
(МГПУ, Москва, Россия)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАЦИЙ ПОДРОСТКОВ КАК ВАРИАНТ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ

**Аннотация.** В статье представлены исследования психологических особенностей девиаций подростков как вариант отклонения в поведении. Рассмотрена идея природы возникновения данного поведения и приведены результаты эмпирического исследования в её подтверждение.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, рассогласование психического развития, отклоняющееся поведение, психологические особенности отклоняющегося поведения, аддиктивное поведение, гармоничное поведение, проблема мотивации в поведении.

**Abstract.** The article presents a study of the psychological characteristics of deviations teenagers alternatively behavioral problems. We consider the idea of the nature of occurrence of a given behavior and the results of empirical research in her confirmation.

**Key words:** deviant behavior, misalignment of mental development, deviant behavior, the psychological characteristics of exceptional behavior, addictive behavior, harmonious behavior, the problem of motivation in behavior.

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер. Поведение человека обусловлено не только внешними факторами со стороны социума, но и врожденными психологическими детерминантами, либо развитыми нравственно-этическими началами – одним словом, психологическими факторами. Поэтому подход к определению причин девиации, как варианта отклонения в поведении, со стороны психологических парадигм дает наиболее четкую картину мотивов, которые служат источником данного поведения. По мнению Е.С. Романовой, научный потенциал вуза зависит ... от характера целей и содержания решаемых задач [1-28]. Тем самым разрешение

проблем лежащих в основе мотивов данного поведения, может послужить предотвращение данного поведения в дальнейшем.

Целью данной статьи являлось рассмотрение психологических особенностей девиаций подростков как вариант отклонения в поведении

*Психологические особенности девиаций подростка.*

Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам, проблеме социализации [2-128].

В связи с кризисом общества объективно возрос интерес к проблеме отклоняющегося поведения, что и обусловило необходимость более тщательного исследования причин, форм, динамики девиантного поведения, способов коррекции, профилактики и реабилитации.

Поскольку отклоняющееся поведение – это форма поведения личности, то ему присущи все основные свойства человеческого поведения. В психологии термин поведение используется для обозначения вида и уровня активности человека. Поведение есть процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, выражающийся в форме внешних действий и поступков.

Первые проявления отклоняющегося поведения наблюдаются в детском и подростковом возрасте в виде несбалансированности психических процессов, нарушения социализации, а также в виде уклонения от нравственного и этического контроля над собственным поведением.

Причинами отклоняющегося поведения являются такие факторы, как относительно низкий уровень интеллектуального развития, незавершенность процессов формирования личности, негативное влияние семьи и ближайшего окружения, зависимость детей и подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций, мотивации [4-85]. Давая характеристику детей подросткового возраста, у которых возникли отрицательные аффективные переживания, отметим, что у них возникают соответствующие формы поведения: повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость заторможенность,

эмоциональная неустойчивость. Неадекватные реакции ребенка, в свою очередь, вызывают ответные действия окружающих, подросток как бы находит оправдание своим не успехам, видя причину этого не успеха не в себе, а в окружающих людях, обстоятельствах. Другими словами, неадекватная реакция позволяет ребенку не допустить в сознании наличия у себя слабости, неумения, несостоятельности, что приводит к аффекту неадекватности. Рассмотрим подробнее содержание трех вариантов.

1. Нервно-психические особенности подростков с явлениями психической неустойчивости. Неустойчивые личности описываются под разными названиями: безвольные, слабовольные, повышено-внушаемые, с неустойчивым настроением, реактивно-лабильные. По уровню расстройств поведения подростков с явлениями психической неустойчивости исследователями выделены две подгруппы.

У подростков первой подгруппы уровень нарушения поведения был расценен как непатологический. Основным мотивом их поступков являлась эмоция удовольствия, стержневыми интересами – игровые. Интеллектуальные интересы выражены недостаточно.

Подростки второй подгруппы выступали с психопатическими признаками органической неполноценности. Выраженность нецеленаправленности в учебной деятельности являлась ведущим признаком. Нарушения поведения носили здесь значительно более выраженный характер: вспыльчивость, конфликтность. Аффективные разряды, сопровождающиеся вегетативно-сосудистой реакцией, часто заканчивались церебростеническими явлениями (головной болью, резкой слабостью).

2. Нервно-психические особенности подростков с явлениями повышенной аффективной возбудимости. Феномен подросткового возраста связан с революцией, как биологической, так и психологической. Первая характеризуется эндокринной перестройкой, вторая – явлениями аффективной возбудимости со склонностью к взрывчатости и агрессии, которая не редко является причиной срывов социальной адаптации, в том числе и правонарушений.

3. Нервно-психические особенности подростков с расторможенностью влечений. Проявление влечений, относящихся к психосексуальным, в современной подростковой психиатрии рассматривается в рамках возрастной нормы и не расценивается как патология. Формирующееся сексуальное влечение может проявляться в аффективных агрессивных реакциях, направленных на соперников, на лиц, унижающих подростков в глазах объекта влечения, в демонстративных реакциях с целью привлечь к себе внимание.

В ряде случаев наблюдаются влечения, отличающиеся извращенностью: не мотивированная агрессия с жестокостью, склонность к бродяжничеству и т. д. Тяжелые формы патологических влечений: импульсивные побег, кражи, склонность к правонарушениям (делинквентное поведение); способствуют злоупотреблению алкоголем, наркотиков, что для подростков постепенно становится непреодолимым.

По характеру, степени тяжести основного синдрома и его месту в общей клинической картине в этой группе подростков выделены две подгруппы: подростки, у которых расторможенность влечений отличалась патологической непреодолимостью и доминировала в нарушениях поведения; подростки, у которых расторможенность влечений возникла по механизму реакции имитации.

Девиантное поведение – всегда связано с каким – либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности, распространенным в обществе или группах нормам, правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям. Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения. Девиантное (отклоняющееся) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией. Девиантным называют поведение, которое не соответствует нормам и ролям. При этом одни ученые в качестве эталона «нормы» предпочитают экспектации (ожидания) соответствующего поведения, а другие – аттитуды (эталонные,

образцы) поведения. Девиантными, по мнению ряда ученых, могут быть не только действия, но и идеи, взгляды.

Существенные признаки девиантного поведения:

- Несоответствие общепринятым или официально установленным социальным нормам (статистический критерий нормально все, что встречается не реже 50%; 2-3% по обе стороны нормы имеют выраженные нарушения поведения, 20% - небольшие отклонения).

- Поведение и личность его проявляющая имеют негативную оценку со стороны людей.

- Наносит ущерб личности или окружающим

- Характеризуется в основном как стойко повторяющееся.

- Рассматривается в пределах медицинской нормы

- Имеет выраженное возрастное-половое и индивидуальное своеобразие. Термин девиантное поведение может применяться к детям не младше 5 лет, а в строгом смысле - не младше 9 лет.

Девиантность может выражаться в мягких несоответствиях общественным нормам, а именно в форме чрезвычайно индивидуализированного мышления, поведения; и в различных формах социальной патологии (пьянство, проституция, наркомания и т.д.). Такого рода отклонения дезорганизуют общественную систему, подрывают ее основы, наносят ущерб самой личности.

Отдельные исследователи девиантным называют и антидисциплинарное поведение и относят к нему ситуационно обусловленные поведенческие реакции: агрессивность, самовольное и систематическое отклонение от учебной или трудовой деятельности, бродяжничество, попытки суицида, пьянство.

Характеристиками нормального и гармоничного поведения являются: сбалансированность психических процессов и специфических средств решения универсальных проблем адаптации и механизмов защиты, а также самореализация (на уровне характерологических особенностей), ответственность и совестливость (на личном уровне) [3-139]. Также как норма поведения базируется на этих составляющих индивидуальности,

так и аномалии и девиации основываются на их изменениях, отклонениях и нарушениях.

Целью настоящего исследования было выявление того, что у подростков с отклонением в поведении, снижена активность в обыденной жизни. Предметом исследования были психологические механизмы и особенности развития аддиктивной личности, активность которой носит избирательный характер. В тех областях жизни, которые, пусть временно, не приносят человеку удовлетворение, вырывают его из мира эмоциональной стагнации (бесчувственности), он может не проявлять активность для достижения каких бы то ни было целей.

*Методы и методики исследования.* Для определения принадлежности испытуемых к типам отклоняющегося поведения личности были использованы следующие методики:[6- 54].

- выявление внешних и внутренних мотивов обучения - методика О.И. Павлюк, направленная на установление основной направленности мотивации учения, силы, устойчивости: интерес к содержанию предмета, к способам работы, к способам учебной деятельности (внутренние мотивы); избегание плохих отметок и связанных с этим неприятностей (внешние мотивы);

- определение положительных и отрицательных эмоций по отношению к школе – методика В.В. Гагай, направленная на выявление представления подростков о школе, а так же уровня положительных и отрицательных эмоций ученика по отношению к школе;

- изучение умения достигать цель в условиях помех – методика Г.А. Урунтаевой, направленная на выявление у подростка умения работать при помехах при выполнении однообразной не интересной деятельности;

- оценка волевой активности. Метод обобщения независимых характеристик – авторская методика Т.А. Шиловой, направленная на определение сформированности волевой активности, исследование волевых качеств, несущих активизирующую и тормозящую функции (целеустремленность, инициативность, выдержка, дисциплинированность).

Был использован качественный метод анализа документов, включавший в себя рассмотрение личных дел испытуемых. Так же использовались организационные, психодиагностические

опросники для выделения характера отклонений поведения. Кроме того, использовались методы статистической обработки данных: коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ ),  $t$ -критерий Стьюдента, угловой критерий Фишера ( $\phi$ ). Для определения принадлежности испытуемых к группам с отклонениями в поведении. Полученная информация была обобщена и представлена в качестве дополнения к анкетированию.

Методики психодиагностики показали возможность их использования для решения воспитательных и коррекционных задач у подростков, имеющих отклонения в поведении.

Исследование проводилось на базе Туголесского детского дома Московской области в три этапа. В первый период осуществлялась апробация диагностических приемов, выбор методик, адекватных изучению учащихся с разными проявлениями отклонений в поведении. На втором этапе исследования осуществлен психодиагностический анализ полученных данных с целью разработки теоретической модели типологии отставаний в обучении на основе типов рассогласования. И третий этап включал разработку и апробацию развивающе-коррекционных программ с целью снятия или смягчения неблагоприятия у подростков с отклонениями в поведении. Всего в исследовании было охвачено триста подростков, имеющих, по отзывам учителей более или менее выраженные отклонения в поведении.

В процессе экспериментального исследования результаты диагностики по каждому из выделенных критериев сопоставлялись с результатами успешности в учебной деятельности и поведении подростков. Оценка успешности показателей учения и поведения осуществлялась по десятибалльной шкале учителями, воспитателями на основе метода обобщения независимых характеристик. Всего в процессе исследования каждый подросток, участвовавший в эксперименте, получил по 10 оценок во всех сериях эксперимента.

*Результаты исследования.* Результаты перечисленных и частично описанных методик заносились в психологический паспорт личности подростка и являлись основанием к определению необходимости проведения развивающей или коррекционной работы по преодолению разных видов рассогласований в психическом развитии [5- 58]. По результатам

исследования выявлено, что отклоняющееся поведение наблюдается у 53% испытуемых. Сравнение критериев принадлежности подростков к аддиктивным типам личности показало, что у них выделяются следующие психологические особенности: сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций; скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством; внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами; стремление говорить неправду; стремление обвинять других, зная, что они невиновны; стремление уходить от ответственности в принятии решений; стереотипность, повторяемость поведения; зависимость; тревожность.

Основными, в соответствии с имеющимися критериями, особенностями подростка со склонностью к аддиктивным формам поведения является рассогласование психологической устойчивости в случаях обыденных отношений и кризисов. В норме, как правило, психически здоровые дети легко («автоматически») приспосабливаются к требованиям обыденной (бытовой) жизни, не так тяжело переносят кризисные жизненные ситуации. Они, в отличие от лиц с разнообразными аддикциями, стараются избегать кризисов и волнующих нетрадиционных событий.

Классическим антиподом аддиктивной личности выступает обыватель – человек, живущий, как правило, интересами семьи, родственников, близких людей и хорошо приспособленный к такой жизни. Именно обыватель вырабатывает устои и традиции, становящиеся общественно поощряемыми нормами. Он консервативен по своей сути, не склонен что-либо менять в окружающем мире, старается исключить риск до минимума и гордится своим «правильным образом жизни». В отличие от него аддиктивной личности, напротив, претит традиционная жизнь с ее устоями, размеренностью и прогнозируемостью, когда «еще при рождении знаешь, что и как произойдет с данным человеком». Предсказуемость, заданность собственной судьбы является раздражающим моментом для аддиктивной личности. Кризисные же ситуации с их непредсказуемостью, риском и выраженными аффектами являются для них той почвой, на которой они обретают

уверенность в себе, самоутверждение и чувство превосходства над другими. У аддиктивной личности отмечается феномен «жажды острых ощущений», характеризующийся побуждением к риску, обусловленным опытом преодоления опасности.

У подростка существует шесть видов «голода»: голод сенсорной стимуляции; голод по признанию; голод по контакту и физическому поглаживанию; сексуальный голод; структурный голод, или голод по структурированию времени; голод по инцидентам.

В рамках аддиктивного типа поведения каждый из перечисленных видов голода обостряется. Подросток не находит удовлетворения чувству голода в обыденной жизни, стремясь снять дискомфорт стимуляцией тех или иных видов деятельности. Он пытается достичь повышенного уровня сенсорной стимуляции, отдавая приоритет интенсивным воздействиям: громкому звуку, резким запахам, ярким изображениям; признанию неординарности поступков (в том числе, сексуальных), заполненности времени, событийности. Из вышесказанного следует, что основным в поведении девиантной личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной жизнью, склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний даже ценой серьезного риска и неспособность быть ответственным за что-либо. Нарушения поведения, его отклонения от общепринятых норм являются основным проявлением данной склонности в подростковом возрасте.

Таким образом, можно сделать вывод о значимости исследований отклоняющегося поведения у подростков, поскольку эти исследования позволяют раскрыть процесс возникновения и формирования девиантного поведения. В результате проведенного исследования получены данные о том, что объективно и субъективно плохая переносимость трудностей повседневной жизни, постоянные упреки в неприспособленности и отсутствии жизнелюбия со стороны близких и окружающих формируют у девиантных личностей «комплекс неполноценности». Однако, такой временно возникающий «комплекс неполноценности» оборачивается гиперкомпенсаторной реакцией. От заниженной самооценки, навешиваемой окружающими, подростки переходят сразу к завышенной, минуя адекватную. Появление чувства

превосходства над окружающими выполняет защитную психологическую функцию, способствуя поддержанию самоуважения в неблагоприятных микросоциальных условиях – условиях конфронтации личности с семьей или коллективом. Чувство превосходства зиждется на сравнении «серого обывательского болота», в котором находятся все окружающие и «настоящей свободной от обязательств жизни» девиантного подростка

### **Литература**

1. Романова Е.С. Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. – 2010 том 1, №2, С. 28-42.
2. Казаренков В. И. , Казаренкова Т.Б. Молодежь в высшей школе: проблемы социализации / Комплексные исследования личности: методология, теория, практика // Науч. ред. С.И. Кудинов. – 2012, №4(52), С. 128-133
3. Кудинов С.И. Кудинов С.С., Кудинова И.Б. Самореализация личности как предпосылка проявления толерантности // Акмеология – 2014. С. 138-144.
4. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков // Системная психология и социология. - 2012 том 1, №1, С. 85-90.
5. Шилова Т.А. Социально-психологическая реабилитация аддиктивной личности подростка. - М.: МГУССТИ, 2004. - 72 с.
6. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112с.

А.М. Тютченко  
(ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ  
РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ  
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье речь идет о социально-психологических факторах развития культуры взаимоотношений студентов на занятиях по безопасности жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** фактор, социально-психологические факторы, развитие, культура взаимоотношений, студент, занятия, безопасность жизнедеятельности.

**Abstract.** The presented article is devoted to the social and psychological factors of students interrelation culture development at the life safety lessons.

**Key words:** factor, social and psychological factors, development, interrelation culture, student, lessons, life safety.

В современных условиях проявляется такая тенденция как повышение агрессивности населения, что в ряде случаев прослеживается и в студенческой среде. Поэтому преподаватели, психологи, социальные педагоги, родители студентов должны постоянно уделять внимание решению проблемы агрессивности, развитию культуры взаимоотношений обучающихся.

Одной из дисциплин, на которой можно активно формировать культуру взаимоотношений школьников, является безопасность жизнедеятельности. *Безопасность жизнедеятельности (БЖД)* – область знаний, в которой изучаются опасности, угрожающие человеку, закономерности их проявлений и способы защиты от них.

Главная цель курса БЖД сейчас – воспитание культуры безопасности. Культура безопасности включает также и развитие культуры взаимоотношений школьников.

В современных условиях на развитие культуры взаимоотношений школьников влияет множество социально-

психологических факторов. *Под фактором* понимается момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении. *Культура взаимоотношений* есть интегральная сущностная характеристика морально-психологического климата развития личности студента в условиях вуза. В практике воспитательной работы в вузе формирование культуры взаимоотношений предполагает обучение студентов сотрудничеству, взаимопомощи и т.д.

*Социально-психологические факторы* включают в свой состав информирование преподавателем студентов. Этот фактор обуславливает психологический климат коллектива обучающихся. Этот фактор определяется также стилем руководства занятием. К социально-психологическим факторам развития культуры взаимоотношений относятся и факторы группового поведения, в частности: сработанность коллектива группы; морально-психологическая сплоченность: наличие норм взаимопомощи и взаимоподдержки; межличностная совместимость: психологическая готовность студентов сотрудничать друг с другом; целеустремленность и демократичность: эти факторы задаются преподавателем и зависят от его позиции по отношению к группе; продуктивность и удовлетворенность результатами труда.

Качество учебы группы – самый важный фактор работы обучающихся, ось всех внутригрупповых отношений. Определяющим фактором является культура безопасности жизнедеятельности обучающихся в вузе, в которой выделяют такие компоненты как общая атмосфера доброжелательства и деловитости; атмосфера причастности каждого студента к конечным результатам обучения; забота о качестве учебной деятельности обучающихся. Содержание социально-психологических факторов эффективного обучения определяет биосоциальная совместимость учащихся, рассматриваемая в трех аспектах: духовно-нравственном; психологической совместимости характеров; совместимости социотипов.

Исследователи обращают внимание и на такой фактор как социально-психологические параметры окружения, в котором развивается ребенок, (семья, учителя, группы сверстников).

В настоящее время различные аспекты данной проблемы рассматривают в своих трудах многие авторы, в частности, Е.С. Романова, Л.И. Бершедова, Л.В. Макшанцева [4. С. 26-34]; Л.Ю. Еремина [2, с. 61-71]; В.И. Казаренков, Е.М.Рангелова, Т.Б. Казаренкова [3. С. 5-12]; С.И. Кудинов, Н.Б. Шкопоров, Р.И. Деревянко [5]; Т.А. Шилова и Г.В. Харитоновна [6. С. 152-155]; Н.Н. Волкова [1. С. 28].

На занятиях преподаватель зачастую строит изложение материала с использованием следующих принципов: ты знаешь, как действовать, а другой может не знать; ты здоров и можешь спасти себя и другого, а он может находиться в беспомощном состоянии. Преподавателю на занятиях по БЖД следует готовить юношей и к военной службе, что поможет в последующем сформировать соответствующую культуру взаимоотношений, сознательно соблюдать воинскую дисциплину, действовать по завету А.В. Суворова: «Сам погибай, а товарища выручай!», который всегда претворялся в жизнь российскими военными служащими.

Таким образом, на занятиях по безопасности жизнедеятельности преподаватель может развивать культуру взаимоотношений студентов, снижая тем самым уровень агрессивности между отдельными обучающимися, нормализуя обстановку. Преподаватель в своей деятельности должен учитывать вышеназванные социально-психологические факторы, влияющие на процесс развития культуры взаимоотношений студентов.

### **Литература**

1. *Волкова Н.Н.* Комплексный подход как методологическая основа исследования проблем молодежи // Современные проблемы теории и практики преподавания социальных и гуманитарных дисциплин по направлениям подготовки бакалавриата. – М.: Издательство «Перо», 2014.

2. *Еремина Л.Ю.* Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание Научно-практический журнал. – 2011. – № 4 (II).

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

4. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание Научно-практический журнал. – 2013. – № 7 (I).

5. Современные психотехники: история и теория активных методов обучения: учебное пособие / [сост.]: Кудинов С.И., Шкопоров Н.Б., Деревянко Р.И.: – Тольятти, 2011. – 188 с.

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

**И.В. Седова, С.И. Кудинов (РУДН, Москва, Россия)**

### **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема эмоционального выгорания у педагогов. Приводятся результаты эмпирического исследования, характеризующие разные стадии эмоционального выгорания в зависимости от уровня проявления ответственности педагогов.

**Ключевые слова:** личность, эмоциональное выгорание, педагог, ответственность, переменные, уровни, фазы, компоненты, факторы.

**Abstract.** The article discusses the problem of burnout among teachers. Results of empirical studies that characterize different stages of burnout, depending on the level of accountability of teachers.

**Key words:** personality, emotional burnout, teacher, responsibility, variables, levels, phases, components, factors.

Анализ литературы позволяет отметить, что в современных психологических исследованиях при изучении эмоционального

выгорания выделяются три основных подхода описывающих процесс возникновения данного явления на отдельных уровнях, существующих автономно и независимо друг от друга: индивидуальный, межличностный и организационный. Профессиональная педагогическая деятельность устроена так, что профессиональное выгорание специалиста можно рассматривать в контексте каждого подхода. С позиций индивидуального подхода основными причинами возникновения выгорания выступают такие как: диссонанс между высоким уровнем профессиональных притязаний и не успешностью деятельности; повышенная чувствительность к социальным раздражителям; гипертрофированное чувство социальной справедливости, высокая сензитивность и др. С точки зрения интерперсонального подхода основные предпосылки эмоционального выгорания заключаются в дисгармонии отношений между работниками и реципиентами, что подчеркивает важность межличностных взаимодействий в возникновении выгорания. В данном случае это отношения между учителем и другими учителями; учителем и администрацией; учителем и учениками; учителем и родителями. И наконец, организационный подход в качестве основных источников выгорания выдвигает факторы и условия профессиональной среды, такие как: обширный фронт работы, рутинность, суженная область контактов, отсутствие самостоятельности в работе и ряд других. Все выше перечисленные причины профессионального выгорания в той или иной степени характерны для учительского труда.

Опираясь на данные предпосылки, мы выдвинули предположение о том, что одной из причин, а часто основной, может выступать завышенная личностная ответственность педагогов. Вопреки тому, что имеющиеся научные работы по проблеме ответственности в основном раскрывают взаимосвязь данного свойства с успешностью деятельности

В эмпирическом исследовании приняли участие учителя средних образовательных школ со стажем работы от 5 до 15 лет. Всего исследованием было охвачено 134 человека, из них 57 мужчин и 77 женщин.

В качестве основных методик в исследовании использовались экспертная оценка, бланковый тест

ответственности, тест-суждений ответственности личности и экспресс шкальная оценка ответственности, разработанные А.И. Крупновым, и методика эмоционального выгорания Бойко.

На первом этапе обработки эмпирических данных были проанализированы результаты, полученные по ответственности. Прежде всего данные полученные по трем методикам были сопоставлены между собой, а также с экспертной оценкой. В качестве экспертов выступили работники администрации школы, заместители директоров по учебной работе и родители. Экспертам предлагалось на шкале отметить условный уровень ответственности каждого педагога.

Итак, в ходе обработки данных было установлено, что по всем четырем методикам высокий уровень ответственности зафиксирован у 42 педагогов и у 39 человек выявлен низкий уровень данного свойства личности. У остальных респондентов отмечен либо средний уровень, либо несовпадение результатов по разным методикам. В дальнейшем исследовании приняли участие только 81 человек.

На следующем этапе эмпирического исследования были изучены особенности эмоционального выгорания у педагогов с низким и высоким уровнями личностной ответственности см.табл.1. Данные таблицы указывают, что педагоги с высоким уровнем ответственности в большей степени подвержены синдрому эмоционального выгорания, а, следовательно, профессиональной деформации личности. Так у данной группы респондентов со сформировавшимся синдромом отмечается эмоциональный дефицит (18б.), эмоциональная отстраненность (16б.), личностная отстраненность (19б.), психосоматические психовегетативные нарушения (14б), эмоциональная отстраненность (20б), «загнанность в клетку" (19б.), тревога и депрессия (22б.)

**Таблица 1.**

**Распределение выраженности показателей СПВ по группам ответственности у учителей**

<b><u>Высокий уровень ответственности</u></b>	
15 человек из 42	сформировавшаяся фаза СПВ
26 человек из 42	фаза СПВ на стадии формирования
1 человек из 42	фаза СПВ не сформировалась
<b><u>Низкий уровень ответственности</u></b>	
2 человек из 39	сформировавшаяся фаза СПВ
9 человек из 39	фаза СПВ на стадии формирования
28 человек из 39	фаза СПВ не сформировалась

Иными словами, эти педагоги проявляют безучастность к происходящим событиям, не интересуются проблемами учащихся и коллег их не радуют какие-либо школьные коллективные мероприятия. Они испытывают перенапряжение, постоянную усталость, апатию, раздражительность, у них отмечается бессонница, быстрая утомляемость, головные боли. Находятся в постоянном напряжении, испытывают тревогу, находятся в депрессии. Работа для них является вынужденной необходимостью. Они практически не реализуются в своей профессиональной деятельности. У педагогов, находящихся на стадии формирования синдрома эмоционального выгорания отмечается "Загнанность в клетку" (12б), тревога и депрессия (14б.), переживание психотравмирующих обстоятельств (11б), неадекватно – избирательное эмоциональное реагирование (12б.), эмоционально – нравственная дезориентация (10б.), расширение

сферы экономии эмоций (15.6), редукция профессиональных обязанностей (14б.), эмоциональная отстраненность (10). Уровень выраженности симптомов указывает на то, что эти респонденты перенапряжены, чувствуют свою усталость. Они не успевают в срок и качественно выполнять свою работу, но высокий уровень их ответственности обязывает их к этому, что приводит к тревоге, напряжению, срывам и стрессам. Они уже не испытывают положительных эмоций от своих профессиональных достижений. Работа становится не в «радость». Они не ставят перед собой высоких целей и не стремятся к достижению социально значимых результатов.

Таким образом, указанные связи подтверждают выдвинутое предположение о взаимосвязи эмоционального выгорания и ответственности личности педагогов.

#### **Литература**

[1] Кудинов С.И. Психологическая характеристика ценностно-смысловой структуры различных типов проявления ответственности/ Прикладные исследования психологии личности: сборник научных трудов. – Вып. 1. – Тольятти: ТГУ, 2009. С. 84-97.

[2] Кудинов С.С. Самореализация личности педагогов с разным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельности// Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - 2013.-№.1.-С.19-28.

[3] Кудинов С.И. Деформация социального статуса учителя как фактор обуславливающий развитие синдрома профессионального выгорания/ Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2013. – С. 606-610.

О.Б. Михайлова (РУДН, Москва, Россия)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация.** Автор статьи доказывает, что развитие инновационного потенциала личности в подростковом и юношеском возрастах невозможно без таких социально-психологических основ, как гражданская и профессиональная идентичность. В заключении сформулированы основные направления развития инновационности в практике современной высшей школы.

**Ключевые слова:** юношеский возраст, патриотизм, гражданственность, гражданская идентичность, инновационный потенциал личности, инновационность.

**Abstract.** The author of the article proves that personal innovation potential development in adolescents and young people is impossible without such social and psychological foundations as civic and professional identity. In the conclusion the basic ways of innovativeness development in contemporary higher education experience are defined.

**Key words:** adolescence, patriotism, civic consciousness, civic identity, innovation potential in a personality, innovativeness.

На развитие личностных качеств огромное влияние оказывает система образования, личность преподавателя, культура образовательного пространства, в которое молодой человек погружается в период самых значимых изменений своего образа. Рассматривая инновационность как совокупность личностных качеств, мы считаем, что наиболее благоприятными периодами для формирования данных качеств является юношеский возраст. Главную роль в системе развития инновационности в высшем образовании играет стратегия и тактика учебно-воспитательного процесса. Последние два десятилетия общеобразовательная система в России делала акцент на развитие когнитивных компонентов познавательной деятельности личности.

В конце XX - начале XXI вв. в российском образовании акцент был сделан на интеллектуальный прогресс личности, но без сопровождения воспитательных технологий. В итоге внедрения данных педагогических "инноваций" мы получили новое поколение молодых людей, которые многое знают, многое умеют, но, смею предположить как практик образования, часть из них совершенно не готова или демонстративно не желает реализовать свой интеллектуальный потенциал во благо общества.

Воспитание свободной, прогрессивной личности, не обремененной стереотипами и предрассудками, способной на созидательный труд для своего Отечества - одна из ведущих задач современной психологии юношества. Решение связано с реконструкцией дидактического процесса, в результате которого молодые люди обладали бы способностью полноценной самореализации своего интеллектуального потенциала, были уверены в перспективах своего развития, а современные практики образования помогли не только в освоении многочисленных знаний, но и в развитии личностного потенциала юношества.

В настоящее время значимым для управления развитием потенциала человеческого капитала в поликультурном обществе является не только формирование адекватного этнического самосознания, которое скорее дифференцирует, а не объединяет социальные группы по этническому признаку. Особую значимость приобретают психолого-педагогические технологии развития самосознания принадлежности определенному социальному сообществу, основанному на гражданской, организационной (или корпоративной) и профессиональной видах идентичности.

Гражданская идентичность является частью социальной идентичности и отражает представления личности о принадлежности к государственному образованию, структурам гражданского общества, а так же к представлениям о самих государственных образованиях и структурах, их оценки индивидом и его праве выбора, оставаться в их составе или их покинуть [2]. Современными приоритетами в развитии созидательной личности являются патриотизм и гражданственность результатом которых являются гражданская, коллективная и профессиональная виды социально-

психологической идентичности. Именно данные составляющие социальной идентичности наиболее актуальны для создания ценностно-мотивационных условий самореализации инновационного потенциала молодежи в кросс-культурном социальном пространстве.

Патриотизм, таким образом, основанный на вере молодых людей в перспективу личностного развития в государственном масштабе и реализации своего потенциала в России, выступает не только как нравственная основа личностного становления, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, но, прежде всего, как сложный процесс поиска и установления оптимальных отношений человека с самим собой, своим государством, этносом и поликультурным сообществом.

Инновационную активность можно определить, на наш взгляд, как такое деятельное, созидательное отношение человека к миру, к другим людям, в котором субъект выступает как носитель и «проводник» прогрессивных ценностей (норм, принципов, идеалов), способный к внедрению актуальных практических идей и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию управленческих решений во благо развития своей страны [1].

Для активизации инновационной деятельности студентов необходимо побуждение их к совместным учебным действиям, взаимному обучению, экскурсиям, участию в групповых проектах и дискуссиях, внедрению творческих занятий. Безусловно, инновационность студента начинается с инновационности преподавателя. Для активизации инновационной деятельности учащихся должны повсеместно внедряться модели организации инновационного обучения, названная «ситуацией совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов» [3].

В качестве основных технологий развития инновационности может выступать практика интерактивного обучения и стратегия организации самостоятельной работы студентов. Такое обучение позволяет "здесь и сейчас" дать обучающимся оценку их действий, результатов и их последствий, а также получить информацию о необходимости внесения дополнений и изменений в методическое обеспечение учебного процесса. Обратная связь с обучающимися может быть реализована на основе фиксации положительного опыта или

рекомендаций изменений в позитивном конструктивном плане с помощью кумулятивной промежуточной оценки результатов обучения.

Основными психологическими основами интерактивного обучения являются, во-первых, реальная совместная деятельность обучающихся и обучающихся на всех этапах образовательного процесса; во-вторых, использование опыта обучающихся; в-третьих, широкое применение различных интерактивных форм и методов, работающих в атмосфере живого общения. В частности, к таким формам организации обучения относятся: творческие мастерские, проектные семинары, разбор деловой документации, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные ситуации, мастер-классы и решение кейс-ситуаций [3].

Погружаясь в условия интерактивного обучения, студенты участвуют в процессе организованного саморазвития своих будущих коллег, помогая им в анализе их личных профессиональных затруднений и потребностей. Таким образом, создаётся возможность для реального профессионального взаимодействия, в ходе которого способность к личностному саморазвитию формируется посредством функции социального взаимодействия.

Для создания психолого-педагогических технологий сопровождения становления инновационности личности в высшей школе важно провести ряд теоретических и особенно эмпирических исследований в следующих направлениях: 1) разработка диагностического инструментария и критериев уровня развития инновационных качеств в юношеский период развития; 2) изучение динамики развития инновационности мышления у студентов; 3) выявление связей ценностно-мотивационной активности и инновационности личности; 4) определение полоролевых особенностей проявлений инновационности у студентов.

Исследование проблем и перспектив развития инновационности личности связано с рядом гипотез, поиск и подтверждение которых предстоит реализовать в последующих научных проектах.

### **Литература**

1. Михайлова О.Б. Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика.-2012.-№4.- С.35-44.
2. Михайлова О.Б. Роль гражданской и профессиональной идентичности в становлении инновационного потенциала личности //Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 22-25.
3. Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова.- Москва: РУДН, 2014.-168 с.

**Г.Н. Каменева (РУДН, Москва, Россия)**

### **К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема агрессивности личности с точки зрения системно-функционального подхода изучения свойств личности А.И. Крупнова.

**Ключевые слова:** агрессивность, агрессивное поведение, системно-функциональный подход, свойство личности, студенты, этнопсихологические исследования.

**Abstract.** The article reviews the matter of aggressiveness of a personality from a point of view of systemic-functional approach by A.I. Krupnov.

**Key words:** aggressiveness, aggressive behavior, systemic-functional approach, personality characteristic, students, ethnopsychological researches.

В наше время каждый человек, так или иначе, сталкивается с различными трудностями и проблемами. Причины этих проблем могут быть самыми разными: разлады в семье, проблемы со здоровьем, сложности в учебе, но результат обычно один и тот же – проявление агрессии и агрессивность. Стоит отметить, что к феномену агрессивности человечество проявляло интерес уже

издавна, и сейчас эта проблема является одним из главных предметов научно-практических исследований. Актуальность данного вопроса очевидна: в условиях глобализации, рассматривая причины возникновения агрессивности, очень важно выделять этнопсихологические особенности этого явления.

До сих пор феномен агрессивности достаточно трудно поддается изучению, в силу многообразия факторов ее проявления. Вследствие этого, многие проблемы остаются нерешенными и требуют дальнейших исследований.

На сегодняшний день в науке отсутствует однозначная трактовка понятия «агрессивности», что вполне объяснимо сложностью и многообразием форм проявления данного феномена. Авторы определяют данный феномен по-разному, некоторые считают, что агрессивность является свойством личности, личностный фактор, который выражается в готовность человека к агрессивным действиям, направленным на другого [1,9]. Также агрессивность трактуется как ситуативная или личностная склонность к разрушительному поведению [6], или как сложная психологическая характеристика личности. Е.В. Змановская полагает, что агрессивность человека и его склонность к агрессивному поведению существенно детерминируется особенностями его индивидуального развития.

Мы предлагаем изучать проблему агрессивности с точки зрения системно-функционального подхода, предложенного А.И. Крупновым [2,3,4,5,7,8]. Следовательно, мы понимаем под агрессивностью системно-функциональное свойство личности, которое выражается в готовность к агрессивным действиям.

С точки зрения данного подхода каждое свойство личности, в том числе и агрессивность, является целостным образованием, состоящем из содержательно-смыслового и инструментально-динамического компонентов.

Как отмечает Крупнов А.И. эти компоненты и их составляющие находятся в закономерных отношениях, при этом каждый из них выполняет специфическую функцию, т.е. образуют «функциональную систему».

Агрессивность, с точки зрения системно-функционального подхода включает в себя следующие компоненты: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный,

динамический, эмоциональный, регуляторный-волевой и рефлексивно-оценочный.

Стоит обозначить основные исследования агрессивности, реализованные в рамках системно-функционального подхода: А.Б. Крючковой было проведено исследование с целью выявления связи различных переменных агрессивности со свойствами темперамента учащихся школ [5]; Т.В. Нечепуренко проведено исследование, в котором были выявлены гендерные различия в структуре агрессивности студентов [7].

Мы предлагаем рассматривать специфику агрессивности личности с точки зрения этнопсихологического аспекта, что не достаточно изучено в современной науке. Актуальность подобных исследований состоит в недостаточной изученности психологических особенностей агрессивности студентов из различных стран, обучающихся в одном вузе, живущих в одном городе (временно или постоянно); в том, как сказывается агрессивность представителей разных национальностей на общении между ними.

В последние годы в обществе прослеживаются яркие вспышки агрессивного поведения со стороны молодежи. Необходимо в свою очередь исследовать этнические составляющие подобных ситуаций, поскольку происходят массовые столкновения между группами представителей различных национальностей.

Апonte Сагбини А. в 2011г. провела исследование, направленное на выявление различий и сходств в психологической структуре и особенностях проявления агрессивного поведения колумбийских и российских студентов. В результате подтвердились предположения, что агрессивность обусловлена некими этнопсихологическими особенностями, поэтому выраженность переменных и психологическая структура агрессивности российских и колумбийских студентов могут отличаться, особенно ярко различия могут проявляться в когнитивной и эмоциональной сфере.

С помощью t-критерия Стюдента не были обнаружены статистически значимые различия между российскими и колумбийскими студентами. Это свидетельствует о том, что у российских и колумбийских студентов обнаруживается общность

в проявлениях агрессивности. Однако можно заметить, что на уровне тенденции есть различия по переменным социоцентричность, экстернальность и физическая агрессия. Есть тенденция на то, что социоцентричность и физическая агрессия выше выражена у колумбийских студентов, экстернальность у российских.

Далее данные были подвергнуты дисперсионному анализу, для того чтобы выявить влияние национальности на каждую переменную агрессивности. Результаты дисперсионного анализа подтверждают влияние фактора национальности на социоцентричность и физическую агрессию. Помимо этого национальность также оказывает влияние на переменные: субъектность и вербальная агрессия.

Результаты исследования агрессивности азербайджанских и российских студентов в своем исследовании представила Баширова Ф [2].

В результате проверки значимости различий в проявлениях агрессивности азербайджанцев и русских были выявлены некоторые специфические особенности.

В отличие от русских азербайджанцы обладают высокой выраженностью: агрессивного поведения, побуждаемого стремлением показать свою силу и власть (эгоцентричность); понимания агрессивности как генетически обусловленной черты характера (осведомленность); агрессивности, помогающей быстрее достигать поставленных целей, добиваться большого успеха в осуществлении планов (предметность); агрессивности, помогающей сохранять дистанцию в межличностных отношениях, защищаться от оскорблений (субъектность); агрессивности как необходимого и адекватного типа поведения, являющегося средством достижения целей (интернальность); агрессивного поведения почти всегда зависящего от внешних обстоятельств и от поведения других людей (экстернальность); физической агрессии (азербайджанцы в большей мере, чем русские могут ударить другого человека в критической ситуации; могут дать сдачу на удар; применяют силу для защиты своего достоинства; могут выражать гнев стуком по столу); вербальной агрессии (азербайджанцы в большей мере способны высказать человеку, который их раздражает, все, что думают о нем; позволяют себе

говорить на высоких тонах, повышать голос при споре). Азербайджанцы в проявлении агрессивности в большей степени, чем русские проявляют как личностные (азербайджанцы в большей степени, чем русские проявляют свое неумение скрывать негативное отношение к другим; неумение сдерживать свой гнев и ярость), так и операциональные трудности (агрессивность азербайджанцев больше, чем русских проявляется во вспыльчивости, потере контроля над собой, своими действиями и словами при злости; желании отомстить за обиду).

Практическая ценность подобных исследований заключается в том, что изучая агрессивность с этнопсихологической точки зрения, раскрывается специфика агрессивности каждого народа. Это помогает лучше понять специфику особенностей проявления поведения личности во взаимодействии с разными народами. На основе исследования этнопсихологических особенностей проявления агрессивности в дальнейшем можно разрабатывать для каждой групп специальную психокоррекционную программу по профилактике и снижению агрессивного поведения студентов.

#### **Литература**

6. *Берковиц Л.* Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2011.

7. *Каменева Г.Н. Баширова Ф.Р.* Психологические особенности агрессивности азербайджанских и русских студентов // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психологии и психологии личности. Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва, РУДН, 2013, с.160-164.

8. *Крупнов А.И. Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН. – М.: РУДН, 2014, с.9-30.

9. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств//Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». -2006. -№ 1. -С. 63-73.

10. *Крючкова А.Б.* Психологические особенности агрессивности старшеклассников // Вестник Российского университета дружбы народов Серия «Психология и педагогика» 2010, № 3.

11. *Левитов Н.Д.* Психическое состояние агрессии// Вопросы психологии. – 1972. — № 6.

12. *Нечепуренко Т.В.* Гендерные различия в проявлениях агрессивности студентов: Автореф. Дисс. ...канд. психол. наук. – М.: РУДН, 2009.

13. *Новикова И.А., Панчехина Н.Н.* К проблеме соотношения личностных черт и этнических стереотипов студентов многонационального вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 29-35.

14. *Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. - № 5.

**Л.С. Степанян (ЕГУ, Ереван, Армения)**

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

**Аннотация.** Исследованы психологические и психофизиологические предикторы развития профессионального стресса у менеджеров среднего звена. Выявлены отрицательные корреляции между показателями профессионального стресса и удовлетворенностью трудом и уровнем функционального состояния.

**Ключевые слова:** профессиональный стресс, удовлетворенность трудом, функциональное состояние, менеджеры, нервно-психическая устойчивость.

**Abstract.** The investigated the psychological and psychophysiological determinants of professional stress' development among middle managers. There was a negative correlation between professional stress and job satisfaction and the level of functional state.

**Ke ywords:** professional stress, job satisfaction, functional status, management, neuro-psychological stability.

Глобальные социальные, экономические и политические трансформации, происходящие в современном обществе способствуют увеличению интенсивности и разнообразия стрессогенных факторов, являющихся детерминантами различных профессиональных и личностных деформаций, в том числе и развития различных негативных психических состояний. Негативным воздействиям стрессогенных факторов окружающей действительности подвержены в большей степени работники специальностей типа «человек-человек», в частности, менеджеры разного звена. Современные условия функционирования менеджеров характеризуются эмоциональной и информативной перегрузкой, приводящей к снижению порога восприятия стрессогенных ситуаций, что приводит к развитию различного рода стрессовых состояний. В ряду стрессовых состояний значимое место занимает профессиональный стресс. Согласно Н.В. Самоукиной, причинами профессионального стресса являются дефицит времени, неопределенность ситуации, конфликтные отношения с коллегами и руководством, реальные проблемы делового общения и т.д. [3]. В то же время, Л.Б. Забелова выделяет средовые и личностные факторы развития профессионального стресса [1]. Согласно данным Касл и др. факторами, предопределяющими развитие профессионального стресса являются показатели удовлетворенности трудом, в частности, достижениями в работе, содержанием работы и т.д. [2]

Учитывая значимость профессионального стресса в эффективности и продуктивности трудовой деятельности менеджеров, а также недостаточную разработанность проблемы профессионального стресса у менеджеров разного порядка актуальным является изучение психофизиологических, личностных и профессиональных предикторов формирования и развития профессионального стресса в управленческой деятельности.

На основании вышесказанного, мы предположили, что на развитие профессионального стресса влияют как личностные особенности менеджеров, так и их психофизиологические и профессиональные детерминанты.

*Целью* нашего исследования является выявление психофизиологических и психологических предикторов развития профессионального стресса у менеджеров среднего звена.

Для достижения цели были выдвинуты следующие *задачи*:

1. определить уровень развития и структурные особенности профессионального стресса у менеджеров среднего звена,
2. диагностировать уровень функциональных и психических состояний,
3. определить уровень и структуру удовлетворенности трудом,
4. выявить связи между развитием профессионального стресса, показателями удовлетворенности трудом и психофизиологическими особенностями менеджеров.

*Объектом исследования* является профессиональный стресс менеджеров среднего звена.

*Предметом исследования* является влияние личностных и психофизиологических особенностей личности на развитие профессионального стресса.

В исследовании участвовали 36 менеджеров среднего звена 30-40 лет обоего пола со стажем работы 5-10 лет. Для решения поставленных задач в исследовании были использованы метод тестирования и психофизиологический метод регистрации функциональных состояний.

С целью диагностирования уровня функциональных состояний, с помощью устройства УПФТ 1-30 «Психофизиолог» была осуществлена регистрация простой зрительно-моторной реакции и электрокардиограммы. На основании этих методов вычислялся уровень функционального состояния и психофизиологических возможностей.

Для определения уровня профессионального стресса был использован тест Л.Б. Забеловой «Профессиональный стресс», для определения уровня нервно-психической напряженности – тест «Ваша психическая устойчивость». Уровень и структура удовлетворенности трудом определялись с помощью теста определения уровня удовлетворенности трудом А. Батрашова.

Полученные данные подверглись корреляционному анализу по статистической программе SPSS 19.0

Проведенный корреляционный анализ между исследуемыми характеристиками выявил тесную отрицательную корреляционную взаимосвязь ( $p \leq 0,05$ ,  $r = -0,327$ ) между показателем удовлетворенности условиями труда и организационными факторами из группы А теста «Профессиональный стресс».

Нами было выявлена также отрицательная корреляционная взаимосвязь между фактором «перегрузка и временной прессинг» группы В теста «Профессиональный стресс» (специфичные факторы профессиональной деятельности) и интегральным показателем удовлетворенности трудом ( $p \leq 0,01$ ,  $r = -0,420$ ). Выявлена также достоверная положительная корреляция между уровнем нервно-психической напряженности и уровнем профессионального стресса ( $p \leq 0,01$ ,  $r = 0,429$ ). Достоверные корреляционные взаимосвязи выявлены также между показателями функционального состояния исследуемых и нервно психической устойчивостью ( $p \leq 0,05$ ,  $r = -0,320$ ). Показатель функциональных состояний отрицательно коррелировал с интегральным показателем удовлетворенности трудом ( $p \leq 0,001$ ,  $r = -0,524$ ). Между остальными исследуемыми показателями достоверных взаимосвязей обнаружено не было.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что профессиональный стресс менеджеров среднего звена в основном обусловлен специфическими факторами возникновения негативных психических состояний, в частности, дефицитом и перегрузкой времени, ролевыми конфликтами. В то же время показана зависимость развития профессионального стресса от текущего функционального состояния.

#### **Литература**

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во моск.псих.-соц инст., Воронеж, 2004, 752 стр.
2. Касл С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде. В кн. «Психология труда и организационная психология. Хрестоматия» (под ред. А. Б. Леоновой и О. Н. Чернышевой). М., Радикс, 1995. 569 стр.
3. Самоукина Н.В. Управление персоналом. Российский опыт. СПб.: Питер. 2003. С. 57-69.

Н.Д. Корчалова, И.Е. Осипчик  
(БГУ, Минск, Беларусь)

### ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>5</sup>

**Аннотация.** В данном тексте речь идет о визуализации образования как обоюдно обусловленном процессе трансформации визуальной культуры и образования в момент их соприкосновения в пространстве образования. Ставится вопрос о прагматических следствиях этого процесса для позиции преподавателя.

**Ключевые слова:** визуальная культура, визуализация образования, образовательная прагматика.

**Abstract.** In this text we are talking about visualizing of education as mutually due to the process of transformation of visual culture and education in the time of their contact in the space of education. Raises the question of the pragmatic consequences of this process for the position of the teacher.

**Keywords:** visual culture, visualization of their education, educational pragmatics.

В последнее время тема визуально ангажированного образования набирает популярность среди исследователей высшей школы. Визуализация культуры как новый модус ее существования, совместное и одновременное сосуществование различных типов культуры (в том числе в образовательном пространстве) требуют своего осмысления гуманитарными

---

<sup>5</sup> Текст подготовлен в рамках Научно-исследовательского проекта «Трансформация социокультурной идентичности молодежи в процессе инновационного развития белорусского общества» в рамках государственной программы научных исследований «Гуманитарные науки как фактор развития белорусского общества и государственной идеологии» («История, культура, общество, государство») на 2011-2015 гг. (Республика Беларусь).

науками, принятия решений и разработки средств для агентов образовательных практик.

Мы полагаем, что визуализация образования может быть понята как тотальная визуальная реинтерпретация образовательных практик. Речь не идёт о поглощении образования визуальной культурой, наступление которой рассматривается рядом культурологов как свершившийся факт [3]. Скорее мы имеем дело с более сложно организованной ситуацией, в которой активными агентами выступают и культура, и образование.

Рассматривая взаимоотношения между образованием и культурой с точки зрения ставших уже классическими теорий социологии образования, мы могли бы предположить, что образование выполняет функцию проводника от культуры к индивиду, обеспечивая его инкультурацию (социализацию), или, иными словами, выступает посредником между культурой и человеком [2]. Обладая собственной сложной механикой, образование, тем не менее, оказывается в своей действенности и результативности подчинено доминирующим в культуре значениям и практикам.

Пансоциологическому взгляду на образование противостоит панпедагогический подход, который утверждает безразличие образования к используемому им содержанию и его тотальную способность производить собственные учебные эффекты вне зависимости от культурной специфики предметного содержания [4]. В этом случае содержание обучения, извлекаемое из наличной культуры, выступает посредником между индивидом и образованием. Этот подход фиксирует важную особенность образования — осуществлять преобразующую работу по отношению к фактически любому объекту, попадающему в поле его действия. Иными словами, образованию отказывается в нейтральной позиции к какому-либо культурному содержанию, в работе с ним по принципу «как-оно-есть».

Мы предлагаем иной взгляд на взаимоотношения образования и визуальной культуры, который предполагает как активную трансформацию культурных содержаний образовательной механикой, так и трансформацию образовательных практик вследствие проникновения в них визуальных объектов. Эти отношения могут быть поняты как

обоюднoпосреднические, нелинейно обуславливающие-обусловленные. Такое понимание позволяет рассматривать любые попытки установления связей между теми или иными аспектами этих отношений как обладающие локальной значимостью, неоднозначные, неустойчивые, обратно детерминированные и т. д. Воспользовавшись формулой американских исследователей образования. Мы можем повторить: «Это переход [в понимании – прим. авт.], который меняет все» [1. С. 359].

Возникающие вследствие этого понимания изменения касаются фактически всех уровней, сфер, субъектов и практик, конституирующих образовательное пространство. Мы полагаем, что это понимание производит эффект новизны в отношении всех его элементов, что, как следствие, придает им принципиально экспериментальный характер. Это означает, что экспериментирование становится как способом существования визуально ангажированного образования, так и так и его продуктом.

В связи с тем, что данный текст мы строим, занимая в образовании педагогическую позицию, то локальной реинтерпретации мы может подвергнуть именно ее. В указанном контексте преподаватель ограничивает себе в праве эксперта в содержании (будь то культурно соотнесенное содержание или содержание учебной деятельности). В возможности понимать и управлять ситуацией он уравнивается в правах со студентами, не исключено что вплоть до полной инверсии позиций преподавателя и студентов. Можно предположить, что в обозначенном выше образовательном контексте наиболее продуктивной может быть принципиальная неготовность преподавателя в интерпретации учебного (предметного) содержания.

Участие преподавателя в коммуникации может быть направлено не на поиск правильного ответа и не на достижение коммуникативного согласия, а на производство и поддержание многообразия, а также на редукцию попыток подчинения коммуникации однозначным квалификациям и однополюсному центрированию.

Мы полагаем, что работа с прагматическими следствиями визуализации образования, в том числе из ракурса педагогической позиции, требует создания собственного созвездия средств

(интеллектуальных, прагматических и иных), что позволило бы более точно производить квалификацию этого процесса и участвовать в нем.

### **Литература**

1. *Барр Р., Тагг Дж.* От преподавания к учебе: новая парадигма высшего образования // Теоретические вопросы образования: хрестоматия / Сост., под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. Минск: БГУ, 2013. С. 333–359. URL:

<http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104685/1/%D0%91%D0%B0%D1%80%D1%80.pdf>

2 *Бурдые П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.

3. *Вульф К.* Номо рiктор или возникновение человека из воображения // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2008, № 1.

4. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Университет, 1999.

**Л.И. Бершедова, Э.Н. Рычихина**  
(МГПУ, Москва, Россия)

### **СИСТЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ОСНОВА САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА**

**Аннотация.** Результативность самостоятельной работы в высшей школе повышается при ее системной организации, что способствует в итоге самосовершенствованию и самореализации творческого потенциала студента.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, системный подход, личность студента.

**Abstract.** The effectiveness of student's unsupervised work will increase when organized with a systematic approach, and will lead to self-improvement and self-actualization of the students, and will show their creative potential.

**Key words:** unsupervised work, systematic approach, student's individuality.

В современной системе высшего образования одной из ведущих задач выступает воспитание креативно мыслящих специалистов, обладающих высоким творческим потенциалом, способных работать в условиях инновационной среды и динамично обновляющихся знаний и технологий. Для современного высшего образования характерна направленность на создание условий, которые обеспечивают профессиональную и социальную мобильность обучаемого, формируют кадровую элиту общества и, в целом, повышают конкурентоспособность личности, основанную на ее свободном развитии. Особая роль в этом процессе отводится самостоятельной работе студентов. Однако практика нашей работы в вузе свидетельствует о достаточно низкой продуктивности этого вида деятельности студентов, что приводит к трудностям обучения в целом и в значительной степени снижает его качество. Это положение, на наш взгляд, связано с недостаточно развитой у студентов субъектной активности, социальной ответственности, способности к самостоятельному принятию решений, постановке и реализации целей. Поэтому важным фактором развития самосовершенствования и самореализации студента выступает системная организация самостоятельной работы как в процессе аудиторных занятий, так и вне их. Активизация самостоятельной деятельности предполагает формирование у студентов широкого спектра знаний, умений, навыков организации и управления процессами мыслительной и трудовой деятельности путем использования креативно-инновационных методов преподавания. Приоритетное выделение в новых стандартах ценностно-нравственного и системообразующего значения образования в социокультурной модернизации российского общества определяется как одна из стратегических линий его перспективного развития, что означает необходимость ориентации современного профессионального процесса обучения на завтрашний день. Системная организация самостоятельной работы выступает основой саморазвития, самоорганизации и самореализации личности студента.

Наше понимание системной организации самостоятельной работы базируется на ряде оснований.

Во-первых, приоритетно-доминирующее значение самостоятельной работы в учебно-профессиональной подготовке будущих специалистов предполагает обогащение и расширение ее форм, видов, методов, инициирующих познавательную, творческую, субъектную, личностную активность будущих профессионалов. Ведущим в организации самостоятельной работы становится не столько оптимизация ее отдельных видов, сколько создание условий высокой активности, творческой свободы, креативности, социальной ответственности, ценностной настроенности по отношению к себе и другим людям. Особое значение в повышении качества высшего образования приобретают вопросы процессуального и технологического обеспечения самостоятельной работы, многосторонне учитывающие индивидуальные интересы, способности и склонности студентов. Внедрение интерактивных форм аудиторных занятий, творчески ориентированных внеаудиторных форм самостоятельной работы создают необходимые условия для проявления творческо-креативной свободы и субъектной инновационной активности студентов.

Во-вторых, фактором интенсификации профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе выступает построение учебно-профессиональной деятельности студентов по образцу совместной, что предполагает специфическую форму субъект-объект-субъектного взаимодействия, которое в данном случае рассматривается в качестве необходимой «единицы» психологического анализа совместной деятельности. Сотрудничество и партнерство преподавателей и студентов в условиях такой деятельности базируются на соавторстве, сотворчестве, предполагают высокий уровень активности участников образовательного процесса, разнообразие их отношений, порождаемых процессом достижения общности целей, широким спектром мотивов. Позиция преподавателя в этих условиях позволяет глубоко проникать в механизм взаимоотношений и оказывать целенаправленное воздействие на процессе формирования интегральной субъектности личности студентов. Реализация в совместной

деятельности на аудиторных занятиях интерактивных методов обучения, наиболее соответствующих личностно-ориентированному подходу, включение творческих форм самостоятельной работы в систему внеаудиторной подготовки способствует актуализации у студентов постоянного и последовательного «открытия себя», открытие для себя новых возможностей, что является творческим актом самого человека. В этом процессе, по С.Л.Рубинштейну, происходит восхождение к «принципу самодеятельности как принципу развития человека» [2. С. 151].

В-третьих, важнейшим условием реализации реформационных требований профессионального образования выступает готовность педагогического коллектива к работе в новых условиях. Переход на уровневую систему обучения, вариативность учебных программ, вызывают необходимость формирования преподавательских команд. Такие объединения профессионально подготовленных специалистов необходимы для коллективной работы в интересах эффективной реализации поставленных в федеральных государственных образовательных стандартах целей, формирования новой модели современного выпускника вуза. [1] Создание педагогической команды будет способствовать реализации синергетического эффекта, что в итоге позволит получить максимальный результат для самореализации и самосовершенствования студентов в процессе освоения образовательной программы в высшей школе. Для формирования команды педагогов представляется целесообразным создание системы методической подготовки педагогических работников с целью освоения новых позиций и работы в единой системе взаимодействия между собой в процессе реализации основной образовательной программы.

В-четвертых, существенным в процессе системной организации самостоятельной работы студентов является психологическое сопровождение самостоятельной работы на основе организации системы консультирования и психодиагностики. Участие психолога и его деятельность направлены на оказание психологической помощи тем, кто в силу тех или иных индивидуально-психологических особенностей испытывает затруднения в реализации целей и задач

самостоятельной познавательной деятельности. Практика взаимодействия с психологом способствует осмыслению индивидуальных возможностей, активизации внутренних усилий, выявлению динамики личностно-профессионального развития, стимуляции самопознания, самопонимания, саморазвития, самообразования. Такая психологическая работа выступает особым источником знаний студентов о себе, своем внутреннем мире, открывает новые горизонты творческого и личностного потенциала.

Самостоятельная работа студентов, таким образом, не является синонимом индивидуальной работы, напротив, выступает основой сотворчества всех субъектов учебного процесса - студента, преподавателя и студентов между собой, что позволяет им в итоге самосовершенствоваться и самореализовываться.

#### **Литература**

1. Бершедова, Л. И. Разнообразие современных функций преподавателя высшей школы [Текст] / Л. И. Бершедова, Э. Н. Рычихина // Инновации в образовании. – 2014. - № 12. – С. 74 – 81.
2. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1997. – 189 с.

**О.В. Одинцова (МГУДТ, Москва, Россия)**

#### **К ПРОЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы диагностики познавательных способностей. Рассмотрены характеристики стилей мышления и возможности их определения по поведенческим признакам.

**Ключевые слова:** мышление, познавательная сфера личности, стили мышления, познавательные способности.

**Abstract.** The paper discusses the problems of the diagnosis of the cognitive abilities. The characteristics of the thinking styles and their possible definitions by the behavioral signs are considered.

**Key words:** thinking, cognitive sphere of personality, thinking styles, cognitive abilities.

Профессиональная деятельность требует постоянного принятия решений разного уровня сложности и ответственности. Способность принимать решения – основа профессионального успеха человека. Поэтому в профотборе и в профориентации очень востребованы методы диагностики познавательной сферы личности будущих профессионалов.

Невозможно измерить непосредственно способность к мышлению, выбору оптимального поведения или способность к обучению. Уровень интеллекта, определяемый с помощью тестов, указывает лишь на наличие у человека определенного потенциала, который может реализоваться в большей или меньшей степени, в зависимости как от условий жизни, так и от мотивации самого человека. Вопреки распространенному мнению, стандартные тесты интеллекта не имеют большой ценности для отбора специалистов, так как само получение высшего образования требует, как правило, коэффициента интеллекта не менее 100 (по крайней мере, для того, чтобы хорошо учиться). Для профессионала важен не просто уровень интеллекта, а профессиональный стиль мышления, то есть не просто способность решить сколько-то более или менее стандартных задач за определенное время, а особенности подхода к профессиональным задачам, особый взгляд на мир.

В когнитивной психологии используется понятие «*стиль мышления*» (или «интеллектуальный стиль»), в котором отражен тот факт, что все люди могут думать по-разному об одном и том же. Под стилем мышления понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей. В отличие от количественного подсчета IQ, важнейшая отличительная черта качественного подхода – признание равноценности всех стилей мышления. Стили мышления не зависят от уровня развития интеллекта, по крайней мере, в диапазоне интеллектуальной «нормы».

А. Харисон и Р. Брэмсон создали типологию *когнитивных* стилей мышления, знания о которых поможет специалисту или

руководителю научиться находить общий язык с «трудными» людьми и эффективнее влиять на них, развивать сильные и слабые стороны интеллекта, сделать его более мощным и эффективным, стать более точными и объективными в восприятии, понимании и оценках того, что говорят и делают другие люди. На основе исследований были даны психологические характеристики стилей мышления.

*Синтетический стиль.* По существу, синтезировать – значит создавать что-то качественно новое и оригинальное из вещей или идей, которые сами по себе подобными качествами не обладают. Синтезаторы — всегда интеграторы. Они ищут способ «совместить несовместимое» в новой комбинации. Обладатели синтетического стиля чувствительны к противоречиям в рассуждениях других, питают повышенный интерес к парадоксам и конфликтам идей. Характерные черты поведения, позволяющие с большой вероятностью предположить, что человек является Синтезатором, состоят в том, речь его эффектна, но осложнена и включает много вводных слов. Он высказывает много интересных идей, но не любит их отстаивать, ему интереснее опровергать идеи, причем как чужие, так и свои. Синтезатор высказывает уместные и продуктивные идеи и находит «узкие места» или возможности, которые не видят другие.

*Идеалистический стиль* характеризует ассоциативное мышление. Идеалисты – это люди, которые, прежде всего, обладают широким, иногда парадоксальным, взглядом на вещи, склонны к интуитивным, глобальным оценкам и не утруждают себя детальным анализом проблем с опорой на полное множество фактов и формальную логику. С другой стороны им характерен повышенный интерес к человеческим целям, потребностям, мотивам и ценностям. Идеалисты сходны с Синтезаторами в том, что не расположены концентрироваться на точных цифрах и сухих фактах. Различие же между ними – в разных подходах к разрешению противоречий. Идеалисты склонны верить, что разногласия и споры можно уладить. Конфликт кажется им непродуктивным. Идеалистам нравится, когда их воспринимают как открытых, заслуживающих доверия, оказывающих поддержку и помогающих другим, т. е. полезных людям. Чтобы удовлетворить их запросам, человек должен и работу выполнять

качественно и вести себя в соответствии и их образцом.

Непосредственный личный опыт для людей с *прагматическим стилем* – их главный и единственный критерий правильности или неправильности идей, решений, поступков, жизни в целом. Прагматики выделяются среди остальных склонностью к поиску новых способов удовлетворения своих и чужих потребностей, используя лишь те материалы и информацию, которые лежат у них под рукой. Им не свойственно запрашивать дополнительные средства и информацию, ресурсы, а тем более – резервы. Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру и обладают способностью улавливать спрос и предложение в самом широком смысле этих слов. В решении всех вопросов они предпочитают простые и ясные идеи. Они могут относительно легко и быстро менять свою точку зрения, соглашаться с партнерами, или изменяющимися обстоятельствами, так как считают, что цели можно достичь разными путями. Поэтому они могут производить впечатление неискренних лицемерных приспособленцев.

*Аналитический стиль* состоит в поиске наилучшего пути решения любой задачи. Представителей аналитического стиля отличает логическая, методичная, тщательная (с акцентом на детали) и осторожная манера решения проблем. Аналитики больше всех других ориентированы на теорию, но когда им говорят об этом, они часто удивляются, не соглашаются, а иногда и обижаются. Однако за тем вниманием, которое они уделяют объективным фактам, кроются интерес и глубокие знания теории. Они склонны видеть мир логичным, рациональным, упорядоченным и предсказуемым. Аналитики ценят знания, серьезно относятся к обучению и с самого детства усваивают множество теорий, которые помогают им объяснять события и наводить порядок в окружающей среде. Они уважают авторитеты, не любят менять свои взгляды и пристрастия и пытаются регулярно применять усвоенные теоретические знания. Аналитики затрачивают много сил на добывание информации. Гордятся своей компетентностью, в смысле знания и понимания всех сторон любой ситуации. Внешнее поведение Аналитика обычно суховатое, сдержанное, холодное, закрытое и формализованное. Поэтому с ним бывает трудно общаться. Говорит Аналитик, как

правило, ровно, не громко, сдержанно, но твердо. Его речь обычно правильная и может казаться заготовленной заранее. Аналитик не любит лишних разговоров, легкомысленных шуток. Поскольку все его решения, в том числе деловые, тщательно обдуманы, приняв решение, он тверд и даже упрям, но не любит отстаивать это решение и спорить. В случае конфликта он может просто уйти.

*Реалистический стиль* характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуации в целях достижения определенного результата. Проблема для Реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным, и хотят это нечто исправить. В отличие от Прагматиков с их склонностью к экспериментированию, Реалисты хотят вести дела безошибочно, обоснованно. Реалисты испытывают потребность контролировать ресурсы и результаты, они склонны приходиться в раздражение от чрезмерно детального анализа. Реалисту лучше всего удаются текущие неотложные дела, которые можно сделать немедленно, опираясь на конкретные обозримые факты. В напряженных и, тем более, конфликтных ситуациях Реалист может быть резким, властным, высокомерным и упрямым.

Как в любой психологической классификации «чистые» типы встречаются редко. Однако, каждый человек имеет тенденцию быть ближе к тому или иному стилю мышления.

Таким образом, диагностика особенностей познавательной сферы личности весьма актуальная для профессиональной ориентации студентов высших учебных заведений.

### **Литература**

1.Одинцова О.В., Рамендик Д.В. Психодиагностика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 224 с.

2.Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / Под ред. Г.Никифорова и др. – СПб, 2001.

**С. Фронцковяк**  
(Гданьски университет, Гданьск, Польша)

### **СТЫД И САМООЦЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу поддержки формирования чувства полноценности и высокой самооценки в образовательном процессе. Особое внимание уделяется взаимосвязи стыда и самооценки.

**Ключевые слова:** самооценка, чувство полноценности, чувство неполноценности, стыд, гордость

**Abstract.** The main issue of the presented paper is forming low or high self-esteem during education process. One of the most important element of this process is the feeling of 'shame'

**Key words:** Self-esteem, high self-esteem, low self-esteem, shame, proud

Понятие чувства собственной полноценности является темой часто обсуждаемой не только психологами, оно вызывает интерес также среди исследователей из таких научных дисциплин, как: социология, философия, педагогика. Они внушают, что современные индивиды постоянно стремятся к высокой самооценке. Нынешние реалии заставляют нас участвовать в непрерывной гонке за идеальной, ничем не испорченной версией самого себя, ожидают ряда успехов на каждом поле. А что, если мы не идеальны? Как это влияет на восприятие собственного "я" и самооценку в глазах того, кто является самым строгим критиком, которым мы сами являемся в отношении самих себя? Самооценка влияет, прежде всего, на психическое, эмоциональное состояние, на состояние здоровья, но тоже регулирует наше поведение, устанавливая тем образом общую позицию, которую мы представляем перед собой. Самооценка является тогда выражением нашего восприятия самих себя. Это обобщенная позиция в отношении к себе сильно влияет на наше настроение, социальное и личное поведение. Однако, чтобы индивид мог провести самооценку, необходимо самосознание, состоявшееся из

суждений и мнений, которыми индивид обладает о самом себе.. Суждения и мнения связаны главным образом с физическими, психическими и социальными качествами данного человека. Тогда уже в самом начале можем констатировать, что одним из главных элементов, от которого зависит широко понимаемое качество жизни индивида, его внутренняя гармония и чувство удовольствия. Кроме того, оно образует отношения с другими. От самооценки зависит то, каким способом мы воспринимаем окружающий нас мир.

Для нас, как педагогов, главное то, что самооценка и чувство своей (не)полноценности формируется прежде всего в детстве и в юношеском возрасте. И здесь огромное значение имеет понимание учителями последствий их поведения в отношении учеников. Бывает, что свою школьную стратегию учитель строит на основе чувства стыда, которое вызывает у учеников, чтобы их дисциплинировать. Каковы могут быть эффекты этой стратегии, для формирования высокой/низкой самооценки, я постараюсь представить ниже.

*Чувство стыда как фактор формирования самооценки.*

Чувство стыда остается в тесной связи с самооценкой, так высокой, как и низкой. В случае людей, которым характерно положительное отношение к самим себе, стыд на много чаще будет приобретать форму осознанного стыда, менее вредного, что в итоге помогает избежать опасной спирали негативных эмоций. Высокая (положительная и стабильная) самооценка позволяет лучше понять себя, акцептовать некоторые свои слабости и пороки, поощряет к предпрятии действия, не опасаясь поражения и осуждения. Чувство собственного достоинства выраженное в высокой самооценке несомненно является признаком уважения к себе, умения назначить здоровые границы так в межличностных отношениях, как и в отношении к своим собственным ожиданиям.

В 1956 году был проведен Саломоном Ашем эксперимент по конформистскому поведению. Анализ этого эксперимента провел затем Т.Й. Шеффа [9], который ссылаясь на теорию эмоций, считает, что люди с низкой самооценкой, т.е. такие, которые подвергаются созданию негативной самооценки, значительно чаще ощущают стыд чем гордость. А это приводит к патологическому ощущению стыда и входу в рекурсивную

спираль негативных эмоций. Сильное чувство своей полноценности и позитивная картина самого себя не обозначает, что люди, которые ими обладают, не испытают чувства стыда. Для них тоже стыд является болезненным и трудным опытом, однако они выражают в значительно большей степени осознанные эмоции, что позволяет им вести себя в психически здоровом плане, т.е. на много менее вредном чем у людей с низкой самооценкой.

Слишком часто испытываемое чувство стыда, а также такое, которое ведет к частым руминациям о нем, является выражением чувства своей неполноценности, низкой самооценки. Такие люди часто воспринимают данное событие неадекватно к ситуации. Это связано со сверхчувствительностью и деформированной картине своего эго [1.С..247]. Из проведенных исследований вытекает, что комплекс неполноценности наблюдается у 15% психически здоровой популяции. Согласно наблюдениям Алфреда Адлера этот комплекс вездесущий в нашей психике, отсюда у некоторых людей могут появляться мысли о своей неспособности к решению жизненных задач [2]. У этой группы людей, чувство неполноценности не требуется в конкретной ситуации, чтобы оно могло возникнуть. Уже само воображение о такой ситуации вызывает не положительные эмоции. Поэтому люди с низкой самооценкой очень часто подвергаются представлению о своей безнадежности, непригодности, о том что они хуже других. Они на много чаще ощущают стыд вместе с его негативными последствиями. В реальной ситуации (хотя воспринимаемой субъективно) поражения наблюдаются у этих людей сильные эмоции стыда, которые чаще всего ведут к приостановлению предпринятых действий, к отступлению и агрессии, которая может превратиться в форму автоагрессии.

По мнению Шеффа, люди по натуре стремятся к завязыванию и поддержке отношений с другими. Большое значение имеют общественные связи, которые создавшись, становятся за одно мотивацией к их поддержке [8]. Своеобразный символический интеракционизм отлично описывает постоянную интеракцию между индивидами, в которых сознание данного индивида является медиум для чтения информации, которые он получает от других людей. На этой основе формируется картина

самого себя, которая влияет на чувство полноценности. Осознанность связей с другими и позитивных отношений стимулирует к поискам и к созданию необходимых межличностных умений, без потери своего отличия. На этой основе создается представление о том, что думают и как оценивают нас другие. Стремление к созданию связей требует построения под других, но не теряя своего "я". Шарл Кули, который первым обратил внимание на эмоции стыда и гордости, которые регулируют поведение индивидов, особенно заботы о связь с другими, становясь тем самым чем-то в роде эмоционального этикета, которое люди придают физиологическим возбуждениям, находясь в ситуации постоянного мониторинга самого себя. Отраженное сознание монтируется с помощью чувств стыда и гордости, которые являются реакцией на представления индивида о думках, суждениях и мнению других. Они таким образом являются также определителем повреждения или закрепления социальных связей. В этой концепции стыд является противоположностью гордости. Появляется в момент повреждения связей и мотивирует человека к ее возобновлению путем применения разных техник, с целью редуцировать чувство стыда [10]. Повреждение связей – это неприятное чувство, которое вызывает дискомфорт. Человек, который нашелся в такой ситуации старается скрыть свое смущение, а это, в свою очередь, к тому, что оно может быть подавленный или преувеличенный.

Люди с низкой самооценкой, в ситуации вызывающей чувство стыда, будут применять разные оборонительные стратегии [6]. Принятие неправильной стратегии для редуцирования стыда, с целью сохранить картину своего «Я» ведет к деформации действительности, избежания ее, кроме того вызывает целый ряд деструктивных форм поведения [5]. Частый опыт стыда может вести к нежеланным симптомам, таким как, одержимость на самих себе: такие люди постоянно думают, как они были восприняты в ситуации маленькой даже неудачи и непрерывно возвращаются к ней думками. Это ведет к внутреннему напряжению, неуверенности в разных общественных ситуациях, оно может проявляться в виде постоянной контроля/наблюдения за поведением других людей, которое воспринимается как возвратная реакция на свое собственное поведение, т.е. постигается как

признак акцептации или ее отсутствия. Человек применяющий эту стратегию излишне зависит от норм, стандартов, связанных с внешним видом, модой, словарём, правилами поведения. Люди, которые проявляют предрасположение к ощущению стыда, часто попадают в ловушку представления фальшивой картины «Я», от которой им потом тяжело отступить [1]. В итоге патологического ощущения стыда появляется чувство одиночества, связанное с чувством изоляции, отличия, отсутствием компетенции и желаемых черт [11].

Стыд и стратегии переработки этого чувства в положительную сторону должны быть включены в программы обучения будущих учителей. Дело в том, чтобы они, используя устаревшие методы преподавания и проверки знаний учеников (и студентов), не старались вызвать чувство стыда, а если заметят учеников с тенденцией к излишнему ощущению стыда, должны поддержать здоровую, осмысленную реакцию на это чувство.

#### Литература

1. Andre Ch., *Niedoskonali, wolni, szczęśliwi*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.
2. Adler A. *Sens życia* PWN
3. Ash S., *Studies of independence and conformity: A minority of against a unanimous majority*, Psychological Monographs, 70, 1956, s. 1-70.
4. Brown J.D., Marshall M.A., *Self-esteem and emotions: Some thoughts about feelings*, Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 2001, s.574-584.
5. Crocker J., the cost of seeking self-esteem; *Jurnal of Social Issue* 58, 2002, s. 597-615.
6. Czub T., *Wstyd i strategie obrony przed wstydem*. (w:) Orlik P., *Magma uczuć* Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2005, s. 377-400.
7. Lewis M., *Self-conscious emotions*; Handbook of emotions, Guilford, New York 1993, s. 563-574.
8. Schaff T., *Microsociology: Discourse, emotion, and social strukture*; The University of Chicago Press, Chicago 1990.

9. Sheffa T.J., *Shame and conformity: The deference-emotion system*, American Sociological Review, 53, 3, 1988.

10. Turner J. H., Stets J. E., *Teoria wstydu Thomasa Scheffa: Socjologia emocji*, PWN, 2009 s.174-185.

11. Watson D., i In. *Global self-esteem In relation to structural models of personality and affectivity* „Jurnal of Personality and Psycholgy 83, 2003, s. 185-197.

**Т.М. Бабаев, А.М. Калинова  
(РУДН, Москва, Россия)**

### **ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АГРЕССИВНОСТИ И АГРЕССИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В обыденной жизни такое понятие, как «агрессия», имеет широкое распространение в качестве обозначения насильственных действий над отдельной личностью или группой лиц. Такие действия порицаются обществом и наказываются органами власти. Под понятием «агрессия» объединяются различные поведенческие формы: клевета, негативные шутки, а также насильственные действия. Изучение феномена агрессии в психологии привело к возникновению большого количества концептуальных схем и подходов.

Классификация, построенная по принципу признания или отрицания возможностей контроля и сдерживания агрессии (Т.Г. Румянцева), выделяющая: теории, связанные с «истощением и отводом спонтанно проистекающей агрессивной энергии»; теорией физиологического контроля за агрессией; теории социального контроля и сдерживания агрессии.

Классификация, основанная на оценке социальной приемлемости (А.А. Реан), в рамках, которой выделяется этико-гуманистический подход, трактующий агрессию как поведение, противоречащее позитивной сущности личности, и эволюционно-генетической, рассматривающий ее как целесообразную форму поведения, способствующую адаптации и выживанию [8].

Т.Н. Курбатовой (опираясь на представления Б.Г. Ананьева) осуществлен структурный анализ агрессии, в основе

которого выделены три уровня: индивидуальный (связан с природной основой, защитой себя, потомства, имущества и

т.д.), субъектно-деятельностный (связан со стремлением к достижению цели и реакций на угрозу, проявляется в привычном стиле поведения), личностный (связан с мотивационной сферой, самосознанием, проявляющийся в предпочтении насильственных средств для реализации своих целей).

Новый нетрадиционный подход к трактовке агрессии осуществлен в исследовании О.Ю. Михайловой, в котором агрессия выступает как одна из поведенческих стратегий активного разрешения неудовлетворяющей субъекта ситуации, формирующаяся на основе поисковой активности. Будучи уже сформирована, она проявляется как самостоятельная форма поведения, хотя включает в себя и в дальнейшем элементы поисковой активности, сохраняя тем самым признаки своего происхождения [8]. В последнее время намечается тенденция к исследованию феномена агрессивности как сложного явления, формирующегося под влиянием не только биологических (например, хромосомные аномалии) и социальных (стиль воспитания в семье), но также и психологических факторов, к которым относятся: когнитивные (определенный способ восприятия стимулов), эмоциональные (эмоции злости, гнева, мотивирующие агрессивные действия), волевые (уровень контроля за эмоциональными реакциями и поведением в целом), на основе которых, складывается соответствующая модальность агрессивности: конструктивная или деструктивная, что позволяет диагностировать уровень социализации свойства агрессивности формирующейся личности (Е.В. Ольшанская).[8].

Почему люди проявляют агрессию, какие меры необходимо принять, чтобы избежать подобного рода поведения? Эти вопросы занимали умы человечества на протяжении многих столетий и рассматривались с точки зрения философии и религии.

В 20-21 веках данная проблема стала предметом систематического научного исследования, но не на все вопросы найдены ответы. Считается, что когда человек не обижен и не ущемлен, то он не злится. Такое чувство, как злость, ослепляет человека – это опасная вещь, которая может нанести ущерб другому живому существу. Качества агрессии носят явную и

скрытую форму: ярость, гнев; пассивность; страх; сознательный уход от любого рода деятельности; скука; депрессия; сарказм, унижение другого человека, грубые шутки; эгоцентризм; гордыня.

Существует множество подходов, проливающих свет на данную проблематику, в частности, психоаналитический подход. В своих ранних работах Зигмунд Фрейд утверждал, что любое поведение проистекает из инстинкта жизни, энергия которой направлена на сохранение этой самой жизни. Здесь агрессия рассматривалась в качестве реакции на разрушение импульсов либидо, а агрессивность, по мнению Фрейда, носит врождённый характер [6].

Этнологический подход. Этнолог Лоренц придерживался эволюционного подхода к расшифровке понятия агрессии. Согласно его учению, истоки агрессии нужно искать в инстинктах живых существ. Лоренц считал, что данный инстинкт развился в ходе филогенеза, под влиянием биотических и абиотических факторов окружающей среды.

Охотничья гипотеза Адри. Он говорил о том, что в результате естественного отбора и борьбы за существование появился новый вид, вид охотников, которые нападали на особей других видов с целью выжить и дать жизнь своему потомству. Именно эта охотничья «природа» и составляет базис человеческого агрессивного поведения.

Однако у представителей социальной психологии существует иной подход к изучению агрессии и агрессивности: по их мнению, существуют определённые группы открытого и закрытого типов, в которых агрессивное поведение является одобряемым качеством, позволяющим представителю такой группы занять высокое положение в структуре такого сообщества. Чаще всего такое явление наблюдается в тех социальных группах, в которых отсутствует определённая цель коллективной деятельности, уступая место ложным ценностям [2].

Понимание агрессии и агрессивности можно достигнуть лишь при обращении внимания на определённые факторы и условия, которые спровоцировали появление данной формы поведения. Акты агрессивного поведения усваиваются и закрепляются через непосредственное участие в ситуациях, побуждающих к агрессии [5].

Во все времена агрессия играла одну из важнейших ролей в процессе выживания отдельной особи. Такой акт поведения рассматривался как процесс социализации и приобщения к группе. Агрессивность как черта личности проявляется при непосредственном контакте с другими людьми. Данное свойство может проявляться в качестве недоброжелательного отношения, выражающегося в вербальной форме, а также в применении грубой физической силы. Учёные выделяют целевую и инструментальную агрессию. Первый вид представляет собой инструмент, при помощи которого будет достижима преследуемая цель. Стоит также учесть существующие формы агрессии: устойчивая, неустойчивая, личностная и ситуативная. Под ситуативной агрессивностью понимается ее эпизодическое проявление, а под личностной - наличие у субъекта соответствующей индивидуальной черты поведения, выступающей в любое время и в любом месте, где для этого складываются подходящие условия [7]. Агрессивность обладает такими характеристиками, как качественная и количественная. Являясь свойством личности, она имеет определённую степень выраженности: отсутствие и процесс развития. У каждого индивида агрессивность выражается индивидуально, исходя из его личностных особенностей. Однако и полное отсутствие данного свойства личности может привести к отстранённости, а излишнее проявление может повлиять на развитие и облик личности, что может привести к конфликтным ситуациям. Агрессивность человека напрямую связана с половыми гормонами, что приписывает данное свойство к физиологии.

Многие учёные считают, что агрессия есть следствие фрустрации, когда человек испытывает негативные эмоции, выражающие гнев и даже ярость, вследствие неосуществления поставленных личностных задач. Указывая на причины агрессии, нужно отметить, что агрессия весьма неоднородна, как это может показаться на первый взгляд. Учёными было выделено несколько типов агрессии. Отмечают спонтанную и реактивную агрессию, инструментальную и враждебную, а также экспрессивный тип.

Существуют определённые формы агрессивных реакций, такие как, нападение, то есть применение физической силы против другого человека или группы лиц; Косвенная агрессия, когда

отсутствует применение физической силы, но используются язвительные и колкие шутки. Вербальная агрессия выражается через такие формы, как угрозы и крик. Негативизм – особая форма проявления агрессивного поведения, направленная против вышестоящих руководящих лиц. Может носить пассивный и активный характер. Существуют также особые формы негативных реакций. К ним относятся подозрительность и обида.

Агрессию также следует классифицировать по механизму возникновения, который чаще всего зависит от личностного субъективного восприятия отдельного индивида различных ситуаций, от того, каким способом он сможет достичь намеченной цели с помощью агрессивного поведения. К таким формам можно отнести: намерение, основанное на приписывании индивидом враждебных или мирных мотиваций; удовлетворение, которое получает наносящий психологический или физический вред индивид, наблюдая за страданиями того, кому наносится удар.

Самооценка – наиболее важный показатель. К примеру, Если у субъекта было задето чувство собственного достоинства, то свою агрессию он направит на восстановления внутреннего дисбаланса при помощи акта возмездия. Из выше сказанного можно рассмотреть цикл развития агрессивности: возникает внутреннее отклонение от нормы и происходит, как следствие, действие механизмов, компенсирующих такие отклонения. Каждый человек относится к любому проявлению агрессии весьма негативно, при этом, не выделяя какие-то конкретные свойства, а захватывая всё понятие целиком. Однако это вовсе не правильно. Исследователи отмечают, что агрессия – неотъемлемая составляющая каждой личности как биологического существа. Она является активным актом выражения негативных эмоций, проявляющихся через причинение физического или психологического ущерба другому человеку, группе лиц или предмету. Основным показателем агрессии является гнев, без него невозможен сам процесс выражения негативного отношения. В настоящее время всё большее внимание привлекает подростковое деструктивное поведение. Специалисты на протяжении многих лет занимаются изучением причин негативного поведения человека. По мнению Э. Фромма существует оборонительная агрессия, помогающая выживанию человека, и деструктивная,

целенаправленное причинение вреда жизни и здоровью человека агрессия. Такого рода агрессивность требует срочного применения мер по предотвращению подобного поведения.

Ведущими специалистами в данной области составлена основная типология агрессивного поведения. По направленности на объект выделяют: 1) внешнюю агрессию, когда человек наносит физический вред окружающим его людям, а также портит их имущество; 2) внутреннюю агрессию, выражающуюся в форме словесных обвинений и претензий.

По причине появления бывает: 1) реактивная - (как ответная реакция человека на какой-либо внешний раздражитель); 2) спонтанная – (непредсказуемое проявление агрессии под действием накопленных внутренних переживаний).

По форме проявления отмечают: 1) вербальную (словесную); 2) физическую; 3) экспрессивную (мимика, жесты)

По целенаправленности: 1) инструментальная агрессия как средство по достижению цели; 2) целевая (в качестве умышленного причинения вреда здоровью другого человека)

По открытости проявлений существует: 1) прямая агрессия – применение физической силы. 2) косвенная агрессия – действия, направленные окольным путем на другое лицо, хоть как-то связанное с обидчиком (например, когда несправедливо наказанный учителем школьник бьет учительского любимчика) или ни на кого не направленные (бросание предметов на пол, топанье ногами) [3].

Данная типология весьма разнообразна, различные виды агрессии могут не только проявляться в едином своём признаке, но и вытекать один из другого, образуя сложный поведенческий акт.

Теоретически проанализировав литературу зарубежных и отечественных авторов по психологии, можно сделать определённые выводы. Агрессия есть целенаправленный акт поведения, направленный против человека или группы лиц, с целью причинения психологического или физического вреда. Агрессия всегда носит негативный характер и воспринимается людьми отрицательно. Многими учёными были разработаны теории, объясняющие причины агрессии и указывающие на её истоки. Наиболее известны: теория врождённого инстинкта З. Фрейда; эволюционная догма, рассматривающая агрессию в

качестве врождённого механизма, присущего всем живым существам; теория фрустрации-агрессии Долларда, в которой отмечалась мысль о возникновении агрессии как следствия фрустрации при невыполнении намеченных задач и поставленных целей. Также большое значение имеет теория об агрессии как социальном явлении, возникшем в процессе научения. Данная теория гласит, что наиболее ясное понимание агрессивного поведения, возможно, достигнуть только при учёте путей усвоения данного поведения, при наличии факторов, повлиявших на проявление агрессии, а также при выявлении условий, при которых агрессивное поведение было закреплено до уровня установки личности. Однако при всём обилии и многообразии появившихся взглядов и исследований в западной и отечественной психологии остаются неразработанными многие аспекты проблемы агрессии и агрессивности человека. Не существует единой теории, проливающей свет на причины возникновения агрессии и агрессивности, каждое направление исследует лишь какую-то определённую сторону данной проблематики.

Дав теоретическое обоснование таким понятиям, как агрессия и агрессивное поведение, важно обратить внимание на причины и истоки данного явления, а также на условия формирования агрессивности у русских и африканских студентов.

#### **Литература**

1. *Авдулова Т.П.* Агрессивный подросток / Т.П. Авдулова. - М.: Академия, 2008. – 128 с.
2. *Платонова Н.Б.* Агрессия у детей и подростков/ Н.Б. Платонова. – Спб.: Речь, 2004г. – 336 с.
3. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика/ А.М.Прихожан; под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. - М.: Флинта, 2000. – 198 с.
4. *Реан А.А.* Психология детства. – Спб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 272 с.
5. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков. - М.: Флинта, 2000. – 96 с.
6. *Фрейд З.* Психоанализ и детские неврозы. – СПб.: Речь, 1997. – 295 с.

7. *Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - М.: Наука, 2002 – 192с.

8. *Челепева Л.Н.* Агрессивность и особенности самосознания личности подростка. Автореферат дисс. на соискание уч. ст. к. псих. н. Краснодар, 2001.- с.3.

**Г.С. Кожухарь (МГППУ, Москва, Россия)**

### **СООТНОШЕНИЕ ФОРМ АГРЕССИИ И СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Аннотация.** В статье рассматривается взаимосвязь разных форм агрессии и стратегий совладания в контексте социально-психологического подхода. Показано, что студенты с разным уровнем агрессии и враждебности достоверно различаются степенью проявления стратегий совладания. В свою очередь, применение определенных совладающих действий позволяет прогнозировать снижение агрессии и враждебности.

**Ключевые слова:** агрессия, враждебность, стратегии совладания, ассертивные действия, студенты-психологи, система образования

**Abstract.** In this article, the interrelation of different forms of aggression and coping strategies in a context of the socially psychological approach is considered. It is shown that students with different level of aggression and hostility authentically differ with degree of coping strategies. In turn, some of coping actions were the predictors of aggression and hostility decreasing.

**Key words:** aggression, hostility, coping strategies, assertive actions, psychology-students, an education system

Проблема агрессии как антисоциальной формы поведения и возможности ее снижения посредством повышения частоты использования просоциальных стратегий взаимодействия между людьми является высоко актуальной в системе образования. Особую значимость она приобретает в процессе обучения студентов-психологов, поскольку от них, как будущих профессионалов, зависит трансляция полученных знаний, умений и навыков, в частности, в школьной среде, где, в последние годы,

по мнению учителей, агрессия становится главной проблемой взаимоотношений учащихся. Агрессивное поведение в образовательных учреждениях представляет собой деструктивный фактор, который не только отрицательно воздействует на успешное завершение образовательного процесса, но также и имеет негативное воздействие на обществе в целом.

Кроме того, агрессия имеет негативную взаимосвязь с академической успеваемостью студентов [4], следовательно, понижение ее уровня является одним из способов воздействия на успеваемость как одним из важных критериев овладения профессией. Проявление агрессии напрямую связано с социальными навыками, с уровнем развития коммуникативной компетентности личности.

Подчеркнем, что мы исследуем данную проблему в рамках социально-психологического подхода, поэтому агрессию мы анализируем как социальное поведение, проявляющееся в разных формах. Также мы используем стратегический подход к совладающему поведению С. Хобфолла, который рассматривает его с социальной точки зрения, подчеркивая различия стратегий совладания на уровне социальной активности [3]. Его модель предлагает три критерия для классификации стратегий совладания: (а) просоциально – асоциальное измерение, показывающее, насколько люди активны с точки зрения социального взаимодействия в процессе достижения своих целей; (b) пассивно – активное измерение, которое отражает усилия, направленные на решение проблемы в противоположность их избеганию; (с) прямое – косвенное измерение, которое позволяет понять, насколько личность пытается разрешить проблему непосредственно или опосредовано, привлекая других людей.

В исследовании приняли участие 63 студента-психолога, обучающихся на 3 и 4 курсе вуза в возрасте от 19 до 21 года (54 девушек и 9 юношей). Были использованы две диагностических методики: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого) [2], а также опросник SACS «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла (адаптация Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой) [1].

В данной работе мы поставили два исследовательских вопроса: во-первых, на какие стратегии совладания оказывает влияние индекс агрессии и враждебности, во-вторых, какие из стратегий совладания позволяют предсказывать проявление агрессии и враждебности у студентов-психологов. С целью ответа на эти вопросы были использованы, соответственно, дисперсионный анализ и множественный регрессионный анализ (программа SPSS, v. 22).

Результаты дисперсионного анализа позволили заключить, что все виды совладающих действий изменялись под влиянием индекса враждебности, в то время как индекс агрессии оказывал влияние практически на все стратегии совладания, кроме как на поиск социальной поддержки и импульсивные действия. Таким образом, степень выраженности стратегий совладания достоверно отличалась у студентов с разным уровнем индекса враждебности и агрессии (для индекса агрессии, как отмечалось, помимо совладающих действий, связанных с поиском социальной поддержки и импульсивными действиями).

Результаты множественного регрессионного анализа позволили выявить, что снижение агрессии возможно прогнозировать в случае уменьшения агрессивных действий, повышении частоты использования осторожных действий, а также при более редком применении манипуляций в социальных контактах (Таблица 1).

*Таблица 1. Коэффициенты для зависимой переменной «Индекс агрессии».*

Модель 4	Бета	t	Знач.
(Константа)		4,188	,000
Агрессивные действия	,521	5,591	,000
Осторожные действия	-,300	-3,729	,000
Манипулятивные действия	,238	2,543	,014
Вступление в социальный контакт	,181	2,202	,032

Предикторами индекса враждебности выступили такие стратегии совладания как агрессивные действия, поиск социальной поддержки, импульсивные действия (Таблица 2). Понижение враждебности у обследованных студентов-психологов возможно

осуществить при снижении агрессивных действий, повышении частоты поиска социальной поддержки и снижении импульсивного реагирования на стрессовую ситуацию.

*Таблица 2. Коэффициенты для зависимой переменной «Индекс враждебности».*

Модель 3	Бета	t	Знач.
(Константа)		2,228	,030
Агрессивные действия	,340	3,072	,003
Поиск социальной поддержки	-,314	-2,897	,005
Импульсивные действия	,240	2,180	,033

Отметим, что в нашей выборке у студентов преобладала вербальная агрессия, что совпало с результатами, например, исследования проявления разных видов агрессии у румынских старшеклассников [4].

Следует подчеркнуть, что такая важная активная просоциальная и прямая стратегия как ассертивные действия, оказалась положительно взаимосвязана с состояниями, порождающими агрессивное поведение: с раздражением ( $r = 0,298$   $p \leq 0,05$ ) и с негативизмом ( $r = 0,291$   $p \leq 0,05$ ), а также, соответственно, с индексом враждебности ( $r = 0,261$   $p \leq 0,05$ ). Мы расцениваем данный факт как позитивное явление, свидетельствующее о том, что студенты способны конструктивно преодолевать сложные ситуации, порождающие в межличностном взаимодействии такие негативные состояния и отношение.

В целом, уровень выраженности агрессии и враждебности оказался у студентов-психологов в пределах нормы, что адекватно выбранной профессии, а результаты дисперсионного и корреляционного анализа позволили в очередной раз подтвердить известный факт: чем ниже уровень агрессии, тем более просоциальные и конструктивные способы совладания в сложных жизненных ситуациях выбирают студенты.

При выборе стратегий совладания человеку необходимо учитывать свои субъективные ощущения, осознавать цели своего поведения, принимать во внимание все особенности ситуации, но, когда речь идет о студентах-психологах, выбор профессии обязывает их предпочитать просоциальные стратегии поведения. К

сожалению, студенты используют ассертивное поведение реже, чем многие другие стратегии совладания. Полученные результаты могут быть использованы для разработки новых программ развития навыков конструктивного взаимодействия (прежде всего, ассертивного поведения) в межличностном общении для студентов-психологов с учетом выявленных закономерностей.

В перспективе, предполагается продолжить исследование, увеличив выборку и введя новые факторы, такие как интрагрупповой статус студента в учебной группе и его личностные черты, связанные с общением.

#### **Литература**

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.
2. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. М.: Эль-фа, 1996.
3. *Hobfoll, S.E., Dunahoo, C.L., Monnier, J., Hulsizer, M.R., & Johnson, R.* (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the Lone Ranger had Tonto. *Anxiety, Stress, Coping: An International Journal*, 1998, V. 11(2), P. 37–65.
4. *Potirniche N., Enache R.G.* Social perception of aggression by high school students *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, V. 127. P. 464-468.

**Л.А. Петросян (ГАУ РА, Ереван, Армения)**

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье обсуждаются результаты исследования мотивации будущих специалистов в учебной деятельности. В исследовании приняли участие магистранты Академии государственного управления РА. Исследованием выявлены психологические особенности мотивации магистров, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса будущих специалистов.

**Ключевые слова:** мотивация, учебная деятельность, магистратура, знания, навыки, профессия.

**Abstract.** In this article is discussed the results of research of future professional's motivation in education activate. In the research adopted part masters student of academy public management. The way of research was identified psychological particularity of motivation of master students, which must be considered in organization of educational process of future specialists

**Key words:** motivation, educational activities, magistracy, knowledge, skills, profession.

В современных условиях в системе образования происходят глобальные изменения, создаются новые учебные программы, совершенствуются методы обучения. Несмотря на это в системе высшего образования все еще остаются неразрешенные вопросы и, в частности, в системе обучения магистров.

При подготовке будущих управленцев необходимо учитывать тот факт, что проблема эффективного управления персоналом зависит от развития профессиональных навыков и психологических качеств работников. Образование в области менеджмента непосредственно реагирует на повышение производительности труда и инновации в сфере деятельности специалиста, способности и навыки которого должны соответствовать этому [4]. Данная проблема может быть решена с помощью поиска методов, которые побуждают сотрудников к заинтересованной и эффективной работе. Мотивация трудовой деятельности может быть представлена в виде психологического сложного конструкта, который определяет степень активности поведение специалиста. Исследователи отмечают, что трудовая мотивация отображается в трех коррелированных условиях: заинтересованность в результатах труда, удовлетворенность работой, и в-третьих, это уровень преданности работника[2]. Во время обучения будущие менеджеры приобретают множество профессиональных навыков. Тем не менее, опыт показывает, что только профессиональных навыков не достаточно для эффективной работы. В настоящее время одной из всеобщих образовательных задач является развитие мотивации в профессиональной деятельности. В психологической литературе

отмечается, что мотивация может быть как внутренняя, так и внешняя [1]. Опыт показывает, что внешняя мотивация действует только на короткое время. Вместо этого, внутренняя мотивация может быть активной в течение всего процесса профессионального развития. Таким образом, мотивация управленческой деятельности может быть сформирована в период обучения, одновременно, завися от определенных личностных качеств. Обнаружение профессиональной мотивации будущего менеджера может позитивно повлиять на развитие учебной мотивации. Кроме того, использование психологических методов во время обучения способствует подготовке мотивированных менеджеров.

Исследование было проведено в Академии Государственного управления РА. Целью исследования было выявление мотивационных компонентов магистрантов. В исследовании приняли участие 32 студента магистратуры ГАУ РА. Использовались следующие методики: методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса и методика изучения мотивации обучения в вузе Т. Е. Ильина. Первая методика выявляет уровень мотивации успеха личности, при этом выделяются низкий уровень мотивации успеха от 1 до 10 баллов, средний уровень мотивации успеха от 11-16 баллов, умеренно высокий уровень мотивации от 17-20 баллов и слишком высокий уровень мотивации свыше 21 баллов[3]. Методика изучения мотивации обучения в вузе включает три шкалы: приобретение знаний (максимальный балл -12,6), овладение профессией (максимальный балл -10), получение диплома (максимальный балл 10) [1].

Анализ результатов показал, что средний показатель мотивации успеха у магистрантов 17,2 бала, что означает, у них умеренно высокий уровень мотивации успеха. Можно сказать, что магистранты умеренно ориентированные на успех и предпочитают средний уровень риска. Анализ результатов оценки учебной мотивации показал, что у магистрантов выше показатели приобретения знаний( $x=8,67$ ). Это свидетельствует о том, что магистранты стремятся приобрести знания и проявляют любознательность. А средние показатели овладения профессией(5,75) и получения диплома(5,7) по шкале теста не высокие. Такие результаты свидетельствуют о том, что у

магистрантов в учебном процессе приобретение знаний не сочетается с овладением профессией. Из этого можно предположить, что у магистрантов еще не сформированы реальные представления о профессии. Одна из причин может быть та, что в исследовании приняли участие первокурсники, у которых еще идет процесс формирования реальных представлений о профессии. Важно отметить, что у магистрантов показатель получения диплома не высокий. Это означает, что они усваивают знания не формально, не стремятся только на овладение диплома. Обобщая результаты исследования, можно заключить, что у магистрантов мотивация к достижению успеха находится на умеренно высоком уровне, который можно повысить специальными средствами. У магистрантов выше мотивация приобретения знаний, они стремятся приобрести знания, но приобретения знаний не сочетается с овладением профессией.

Учитывая результаты наших исследований, можно сказать, что учебная мотивация у студента магистратуры формируется на основе различных аспектов учебной деятельности, то есть из содержания, формы и специфики организации учебной деятельности. Здесь нужно учитывать и индивидуально-психологические особенности и цели студентов, которые могут и не совпадать с целями обучения. В учебном процессе нужно создать механизмы повышения мотивации студентов. Один из таких механизмов может быть такая комплексная организация учебного процесса, где большое место отводится практическим занятиям и навыкам. С помощью специальной формы практических занятий (тренинги) у будущих специалистов сформируются реальные представления о своей профессии. В организации учебного процесса будущих специалистов важную роль играет преподаватель вуза, кто с помощью различных комплексных методов и способов может воздействовать на студента, способствуя формированию внутренней мотивации.

#### **Литература**

1. Ильин Е. П., Мотивация и мотивы, СПб.: Питер, 2003.- 375 с.
2. Психология труда: учебник /под ред. А. В. Карпова, 2-е изд., М.: Изд. Юрайт, 2011. - 350с.

3. Розанова В.А., Психология управления, М., М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интел-Синтез", 1999. - 352 с.

4. [Richard Hall](#), [Renu Agarwal](#), [Roy Green](#), (2013) "The future of management education in Australia: challenges and innovations", Education & Training, Vol. 55 Iss: 4/5, pp.348 - 369

**М.М. Карнелович**  
(ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь)

### **К ПРОБЛЕМЕ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ СО-БЫТИЯ ПЕДАГОГА С ДРУГИМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** В статье раскрыты психологические характеристики субъектности педагога, определяющие степень самодетерминации его со-бытия с другими в образовательном процессе. Представлены эмпирически выявленные уровни развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** самодетерминация, субъектность педагога, потенциалы субъектности педагога, уровни развития субъектности педагога.

**Abstract.** In the article the most important teacher's subjectivity characteristics such as factors of his self-determination with other subjects in the educational process is considered. The levels of teacher's subjectivity development at the initial stages of their professional work are revealed.

**Key words:** self-determination, teacher's subjectivity, teacher's potentials of subjectivity, levels of teacher's subjectivity development.

Проблема педагогической деятельности и ее субъекта активно разрабатывается в отечественной и зарубежной психологии. Однако открытыми и до сих пор нерешенными остаются вопросы, связанные с проблемой ухода молодых педагогов из сферы образования. Профессиональное обучение оказывается для многих студентов малоэффективным процессом, не способствующим становлению их субъектности – интегративного свойства личности, детерминирующего событие педагога с другими в мире и

образовательном процессе. Степень активного и творческого овладения педагогической деятельностью (а не просто приспособления к ней) и возможность «укоренения» выпускников вузов в социокультурное пространство учреждений образования всех типов мы связываем с уровнем развития психологических характеристик субъектности педагога, начинающего свой профессиональный путь.

Субъектность педагога рассматривается нами как интегративное свойство его личности, детерминирующее со-бытие с другими в мире и образовательном процессе, проявляющееся в потенциалах – деятельностном, коммуникативном и самосознания – и определяющее возможность их реализации с пользой для учащихся, общества и самого себя. Субъектность выпускника педагогического вуза раскрывает внутренние детерминанты подлинного авторства профессиональной деятельности, проявляющееся в самостоятельном и осознанном выборе пути саморазвития, построении перспектив своего развития в трудовой деятельности и профессии на протяжении всей жизни, осуществляемых через рефлексию, осмысление и выбор ценностей и смыслов своей педагогической деятельности.

Высокий уровень развития профессиональной субъектности определяет успешное вхождение, «самостояние» начинающего педагога в рамках выбранной профессии, возможность не просто адаптироваться к требованиям деятельности, но «творить» самого себя как профессионала, управлять деятельностью и своим профессионально-личностным развитием.

На теоретическом уровне анализа совокупности потенциалов педагога нами описаны критерии оценки уровня развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности. В эмпирическом исследовании на основании выделенных критериев были определены уровни развития субъектности педагогов. Выявленные уровни были классифицированы как: псевдо-субъектный (ПСУ) (первая группа, 13,2 % педагогов); субъектно-неустойчивый (СНУ) (вторая группа, 34,4 % педагогов); субъектно-адаптивный (САУ) (третья группа, 41 % педагогов); субъектно-творческий (СТУ) (четвертая группа, 11,4 % педагогов).

Эмпирически раскрыты статистически значимые различия в показателях *деятельностного потенциала* педагогов групп ПСУ, СНУ, САУ и СТУ:

– у педагогов группы СТУ мотивация общей активности в профессиональной деятельности статистически достоверно выше в сравнении с аналогичным показателем у педагогов групп САУ ( $U = 60, p \leq 0,0001$ ), СНУ ( $U = 213,5, p \leq 0,0001$ ) и ПСУ ( $U = 59, p \leq 0,0001$ ). Мотивация творческой активности у педагогов САУ достоверно ниже в сравнении с педагогами СТУ ( $U = 925, p \leq 0,0001$ ) и достоверно выше в сравнении с педагогами группы СНУ ( $U = 979, p \leq 0,0001$ ). Мотивация общественно ценной деятельности – достоверно выше у педагогов группы СТУ в сравнении с аналогичным показателем педагогов групп САУ ( $U = 721, p \leq 0,0001$ ), СНУ ( $U = 557, p \leq 0,0001$ ) и ПСУ ( $U = 145,5, p \leq 0,0001$ );

– ответственность достоверно выше у педагогов группы СТУ, чем у педагогов групп САУ ( $U = 239, p \leq 0,0001$ ), СНУ ( $U = 39, p \leq 0,0001$ ) и ПСУ ( $U = 0, p \leq 0,0001$ ); у педагогов группы СТУ – ниже, чем у педагогов группы САУ ( $U = 3084, p \leq 0,0001$ ), и выше, чем у педагогов группы ПСУ ( $U = 54, p \leq 0,0001$ );

– внутренний контроль у педагогов группы СТУ достоверно выше, чем у педагогов групп САУ ( $U = 553,5, p \leq 0,0001$ ), СНУ ( $U = 55, p \leq 0,0001$ ), ПСУ ( $U = 0, p \leq 0,0001$ ); у педагогов группы СТУ – ниже, чем у педагогов САУ ( $U = 1766, p \leq 0,0001$ ) и выше, чем у педагогов группы ПСУ ( $U = 217, p \leq 0,0001$ );

– рефлексия выбора у педагогов группы САУ достоверно ниже, чем у педагогов группы СТУ ( $U = 691,5, p \leq 0,0001$ ), и выше, чем у педагогов групп СТУ ( $U = 4648, p \leq 0,001$ ) и ПСУ ( $U = 8,5, p \leq 0,0001$ ).

Проанализированы статистически значимые различия в показателях *потенциала самосознания* педагогов с разным уровнем развития субъектности:

– общая рефлексия у педагогов группы ПСУ достоверно ниже, чем у педагогов групп СТУ ( $U = 590,5, p \leq 0,0001$ ), САУ ( $U = 493,5, p \leq 0,0001$ ) и СТУ ( $U = 118,5, p \leq 0,0001$ ); у педагогов группы САУ – выше, чем у педагогов группы СТУ ( $U = 4648, p \leq 0,001$ );

– у педагогов группы СТУ самопринятие статистически достоверно ниже, чем у педагогов групп САУ ( $U=1586$ ,  $p \leq 0,05$ ) и СНУ ( $U=1257$ ,  $p \leq 0,01$ ); самоуважение – выше в сравнении с таковым у педагогов группы ПСУ ( $U=503,5$ ,  $p \leq 0,05$ ); ценности самоактуализации, – выше, чем у педагогов групп САУ ( $U=1443$ ,  $p \leq 0,01$ ), СНУ ( $U=1270$ ,  $p \leq 0,01$ ) и ПСУ ( $U=515,5$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Выявлены также различия в показателях *коммуникативного потенциала* педагогов с разным уровнем развития субъектности:

– у педагогов СНУ в сравнении с педагогами ПСУ статистически достоверно ниже показатели симбиотической ( $U = 1503$ ,  $p \leq 0,01$ ) и группоцентрической ( $U = 1072$ ,  $p \leq 0,0001$ ) ориентаций и выше показатель гуманистической установки к учащимся ( $U = 1292$ ,  $p \leq 0,001$ ). У педагогов группы САУ достоверно выше, чем у педагогов СНУ, выраженность гуманистической ( $U = 4726$ ,  $p \leq 0,001$ ), группоцентрической ( $U = 5147$ ,  $p \leq 0,01$ ) установок к Другому и готовность принятия духовных ценностей ( $U = 5147$ ,  $p \leq 0,01$ ). У педагогов группы САУ достоверно ниже риск развития эгоцентрической ориентации в сравнении с педагогами группы ПСУ ( $U = 1907$ ,  $p \leq 0,05$ ), у педагогов группы СТУ одноименный показатель ниже, чем у педагогов ПСУ ( $U = 457$ ,  $p \leq 0,01$ );

– мотивация общения в жизнедеятельности у педагогов группы СТУ статистически достоверно выше, чем у педагогов групп СНУ ( $U=975$ ,  $p \leq 0,0001$ ), а у педагогов САУ – ниже, чем у педагогов группы ПСУ ( $U=1956$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, выделенные уровни развития субъектности педагога отражают континуум возможностей самодетерминации бытия педагога с другими в мире и образовательном процессе, от меньшей степени авторства – к большей. Псевдо-субъектный уровень отражает низкий уровень самодетерминации, не обеспечивающий возможности «выйти за пределы бытия», при котором со-бытие педагога детерминировано внешними факторами при низких показателях развития потенциалов как внутренних факторов детерминации; субъектно-неустойчивый уровень – уровень неустойчивой самодетерминации со-бытия педагога с другими, обусловленной наличием как факторов внешней, так и внутренней детерминации при ведущей роли первой из них; субъектно-адаптивный – уровень устойчивой

самодетерминации, обусловленной наличием как факторов внутренней, так и внешней детерминации, степень влияния которых относительно одинакова; субъектно-творческий – уровень высокой степени самодетерминации, обусловленной высокими показателями развития характеристик потенциалов – внутренних факторов детерминации со-бытия педагога с другими.

#### **Литература**

*Карнелович М.М.* Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности / М.М. Карнелович // Психология обучения. – 2013. – № 6. – С. 81–90.

**Т.В. Курраева (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)**

### **МОТИВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗРЕЛЫМИ ЛЮДЬМИ**

В период государственной реорганизации ряда общеобразовательных учреждений, очевидна актуальность проблемы профориентационной поддержки специалистов взрослого и зрелого возраста, особенно в связи с сокращением должностей. Включенность всех активных граждан в профессиональную деятельность, их профессиональная самореализация влияют на развитие гражданского общества в целом. Целью государственной политики является создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации граждан, а также, качественное развитие потенциала взрослого населения для интеграции в инновационном процессе развития страны. Современный мировой социально-экономический кризис высветил проблемы в организации профессиональной ориентации общества. Очевидно, что состояние современного рынка труда в России в настоящее время подвержено влиянию политических событий и социально-экономических влияний. Имеется ряд инновационных идей и подходов в работе по профориентации, однако в настоящее время не существует целостной системы профориентационной работы при выборе профессиональной деятельности зрелыми людьми.

Отсюда целью настоящего исследования явилось создание мотивационной модели выбора профессиональной деятельности зрелыми людьми.

Выбор профессии в зрелом возрасте – это психологически сложный шаг, но в тоже время и более обдуманый, который в перспективе сможет принести большую удовлетворенность в жизнь индивида и большую перспективность самореализации и самоактуализации. Данной проблемой занимались ряд ученых: М.М. Абдуллаева, В.П. Бондарев, П.А. Гостева, Е.А. Климов, Ю.А. Кореляков, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, С.А. Минюрова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.С Романова, Б.Н. Рыжов. По мнению Е. С. Романовой «процессы профессионального становления личности в связи с их высокой социальной значимости постоянно находятся в фокусе общественного внимания» [2, 43].

Шилова Т.А. отмечает, что «процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностной ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала», а также, что «не только познание, но и осуществление себя формирует самосознание человека, его «внутреннее-Я», его мотивацию» [7, 528].

В виду различных личностных мотивов профессиональной деятельности ее результаты труда разные. Система мотивов личности, ее профессиональная компетенция и необходимые качества являются неразделимыми слагаемыми профессионализма. Рыжов Б.Н. рассматривает мотивацию как системную формацию личности, имеющую характер механизма ориентации деятельности индивида. «Механизмы развития социальной системы закреплены на уровне личности человека» [5, 6]. Отличают системологический анализ мотивации теоретические критерии, указывающие на ее дуализм, который присущ различным видам информационных систем, первичной – биологической и социальной. «Учитывая это, можно выделить два основных типа мотивации: биологический, имеющий целью развитие вида «человек» и собственно социальный, имеющий целью развитие генеральной социальной системы – цивилизации. Б.Н. Рыжов предложил системно-психологическую теорию

мотивации, в которой для определения индивидуального мотивационного профиля исследуемых предложено использовать тест системного профиля мотивации СПМ [4, 10].

Психология зрелого человека рассматривается на основании системообразующих принципов психологии. Рыжов Б.Н.: «Использование системного анализа психологических явлений открывает ряд новых возможностей». Прежде всего, принцип фазовой смены типов системодинамики (от интенсивного развития до диссипации), а также использование системной классификации типов мотивации. Б.Н. Рыжов отмечает, что «при этом динамика мотивационных тенденций выступает в качестве важнейшего показателя жизненной трансформации личности и ее диспозиции в окружающем мире» [4, 45].

Исследование в рамках метода системного анализа мотивационной стратегии личности позволяет сделать выводы о том, какие приоритеты и каким образом человек расставляет в своей деятельности на протяжении всей своей жизни, и какие психические проявления с их физиологическими детерминантами выявляются. Важно рассмотреть в процессе данного исследования особенность мотивационной модели в ракурсе ее применения в условиях психологических показателей личности: адаптивность, психическое благополучие и дееспособность личности. Самоактуализация является тем видом мотивации, который в наибольшей степени определяет содержание психически регулируемой активности. [4, 15] А. Маслоу рассматривал самоактуализацию не только как конечное состояние, но и как процесс выявления и реализации своих способностей. «Говоря о самоактуализации, я имею в виду стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенций. Это стремление можно назвать стремлением к идеосинкразии, к идентичности» [6, 34]. С точки зрения системного анализа в психологии самоактуализация представляет собой социальный вид мотивации.

В.И. Казаренков, отмечает, что «профессионализация, социализация и самореализация личности определяет значимость межличностного и межкультурного взаимодействия» [1, 53].

Е.С. Романова отмечает, что «успешное профессиональное самоопределение личности, с одной стороны, является важным для

общества и государства в целом, с другой стороны, является значимым фактором успешной жизнедеятельности самого человека. Человек, выбирая профессию, находит свое место в производственных отношениях общества. В выборе профессии выступают в своем оптимальном сочетании личные и общественные интересы. Правильный выбор указывает на сформированность личности, склонностей и способностей человека, на понимание им своих индивидуальных особенностей, знание мира профессий» [3, 52] Для таких целей отобраны методики: методики Макнартленда «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой); «Матрица выбора профессии» Г.В. Резапкина; Соционика; Профессиограммы; Тест системного профиля мотивации СПМ.

Выбор профессии в зрелом возрасте представляет высокие психологические потрясения в связи с чем важно предложить мотивационную модель, позволяющую нивелировать дистресс вызываемый необходимостью смены профессиональной сферы.

Необходимость внедрить на системном уровне помощь и поддержку данной возрастной категории граждан, чтобы продуктивность работоспособного населения возрастала, а личностные фрустрирующие факторы, связанные с выбором профессиональной деятельности в зрелом возрасте, предупредить и преодолеть. По мнению Т.А. Шиловой, «преобладающий тип поведения в в ситуации фрустрации и личностные особенности требуют наиболее детального исследования»[9,11].

Комплексный подход к решению проблем психологического и социального сопровождения зрелых людей в их профессиональном самоопределении необходима составляющая адаптации и интеграции личности зрелого человека в общество с измененной социально-экономической парадигмой.

### **Литература**

1. Казаренков В.И. Межкультурное взаимодействие в высшей школе.// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы, 2013, С. 53-508.
2. Романова Е. С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. Т. 1. № 1 С. 43–57

3. Романова Е.С. Макшанцева Л.В. Антропологические аспекты в психологических исследованиях по профориентации// Вестник МГПУ 2012, №3(21). С.49 – 144
4. Рыжов Б.Н. Основы системной психологии. // Системная психология и социология 2010, № 1. С.6 – 43
5. Рыжов Б.Н. Системная периодизация развития.// Системная психология и социология 2012, №5. С.5 – 140
6. Чельшева Ю.В. Психологическое сопровождение образовательного процессе в ВУЗе. Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012 №2(4). С56-58
7. Шилова Т.А. Взаимосвязь самооценки и профессионально-педагогической направленности личности педагога. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы// Материалы IV Международной научно-практической конференции. Научный редактор В.И Казаренков. Москва, 2013. 528-532-805с
8. Шилова Т.А. Адаптация и саморегуляция психических состояний личности студентов-психологов. /Науч. ред. В.И . Казаренков. - М.:РУДН, 2011.С.9-14.

**М.А. Вареник (РУДН, Москва, Россия)**

### **СВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ СУБЪЕКТА**

**Аннотация.** В статье раскрывается связь креативности с эмоциональным состоянием субъекта. Представлены основные методы регуляции эмоциональных состояний.

**Ключевые слова:** эмоциональное состояние, основные методы, креативность.

**Abstract.** The article reveals the relationship of creativity to the emotional state of the subject. The basic methods of regulation of emotional States.

**Key words:** emotional state, basic methods, creativity.

Вопрос о роли эмоций в интеллектуальной и особенно творческой деятельности неоднократно возникал при изучении процесса получения нового знания индивидом. При этом роль эта

далеко не всегда считалась положительной. Скорее, напротив, в течение длительного времени достаточно распространенным было мнение о том, что в познавательном процессе эмоции играют негативную роль. Целенаправленно созданное положительное настроение приводит к повышению результатов выполнения упражнений, требующих гибкого решения проблем, включая упражнения, в которых необходимо добиться оптимального взаимовыгодного результата, что требует значительного исследования вариантов.

Методы регуляции эмоциональных состояний весьма разнообразны. Основными критериями классификации эмоциональной регуляции по Ю.В. Миловой являются: 1) удовлетворение/неудовлетворение значимой потребности; 2) решение/не решение проблемы как источника неудовлетворения потребности; 3) отреагирования/не отреагирование эмоции [Милова Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций // Вопросы психологии. – 2010. - № 3. – С. 77-89].

*Эмоциональное отреагирование.* 1. Решение проблемы – поиск выхода из критической ситуации, выработка плана действий и его осуществление в виде конкретных активных действий, направленных на преодоление стрессора. 2. Арттерапия, использующая восприятие и создание художественных произведений и включающая музыкотерапию, библиотерапию, сказкотерапию, терапию изобразительным искусством, кинотерапию, танцевальную терапию. Субъект идентифицирует себя с героями художественного произведения, их эмоциональными переживаниями или эмоциональными переживаниями автора, сопереживает им и тем самым достигает эмоционального отреагирования. Арттерапия позволяет дать конструктивный выход отрицательным эмоциям, выразить, объяснить и переработать подавленные переживания, говорить о своих чувствах с другими людьми [Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 2006. – С. 354]. 3. Плач, в котором естественным образом выражается печаль и горе. Если человек хронически запрещает себе плач и рыдания, сдерживая их посредством произвольного сокращения диафрагмы, он не освобождается от своей печали, не может покончить с ней; он даже не может ясно вспомнить, какая потеря

вызывает его печаль. 15 минут плача хватает, чтобы разрядить избыточное напряжение [Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с].

4. Осознание и переживание эмоций. Понимание своих чувств помогает человеку осознать свои потребности, решать свои проблемы и жить удовлетворенной жизнью. Чтобы избавиться от нежелательных чувств, нужно принять их, выразить и тем самым разрядить:

- а) Осознание телесных ощущений, поз, мышечных напряжений, выражения лица.
- б) Посещение художественной галереи с последовательным сосредоточением на каждой картине и вызываемой ею эмоции.
- в) Завершение неоконченных дел и осознание избегаемых эмоций, воспринимаемых как нежелательные.
- г) Использование скуки и грез для осознания своих вытесненных потребностей. Следует осознать скуку как результат утраты эмоции интереса к явлениям внешнего мира и табуирования эмоциональных переживаний и видов деятельности, считающихся нежелательными.

5. Вербализация эмоций. Проговаривание, описание вслух или письменно своих эмоциональных переживаний и вызвавших их причин в общении с другим человеком, группой людей или самим собой. Вербализация эмоций означает, что выражение чувств не указывает на факты, связанные с другим человеком и не обвиняет его, что вызывает протест у второй стороны, а констатирует факт наличия некоего эмоционального состояния у субъекта, существующего само по себе, с которым невозможно поспорить. Возможны следующие приемы вербализации эмоций:

- 1) Последовательное воспроизведение эмоциогенной ситуации в воображении и проговаривание всех возникающих при этом мыслей вслух.
- 2) Техника «пустые стулья». Субъект ведет диалог с собственными эмоциональными переживаниями, которые представляет воображаемый собеседник на пустом стуле. Он поочередно выступает то от имени собственной позиции, то от имени своего чувства.
- 3) Техника «Я-сообщение». Сообщение партнеру начинается с местоимений «Я», «Мне», «Меня», далее называются испытываемые эмоции, описывается поступок партнера, способствующий появлению названных эмоций, и, наконец, в позитивной форме перечисляются просьбы, пожелания или требования к партнеру.
- 4) Написание писем, стихов, рассказов.
- 5)

Техника дебрифинга, предназначенная для эффективного выражения отрицательных эмоций, возникающих в супружеских и внесемейных межличностных отношениях. Дебрифинг предполагает ежедневное общение партнеров друг другом, в ходе которого они обсуждают важные для них вопросы, в том числе и интимные. В ходе такой беседы каждый партнер рассказывает о том, что произошло за день. б) Отреагирование страха: а) техника наводнения – погружение в реальную устрашающую ситуацию в течение 1-1,5 часов и переживание страха до его уменьшения или исчезновения; б) парадоксальная интенция – целенаправленное и преувеличенное осуществление неуспешного поведения, вызывающего страх.

*Эмоциональная трансформация.* Это когнитивные техники, направленные на изменение мыслей, убеждений, образов, возникающих по поводу эмоциогенных событий, без изменения их причин. В затруднительных жизненных ситуациях, в которых невозможны практические действия, можно использовать следующие словесные способы поведения, направленные на проработку проблемы. 1) Позитивная переоценка критической ситуации и оппонента: а) переосмысление негативного события, обнаружение в нем достоинств, удач и выгод; б) положительное изменение восприятия оппонента, понимание его мотивов, нахождение среди них одобряемых; в) высмеивание эмоциогенного события и/или оппонента, представление их в смешном и нелепом виде; г) оценка негативного события как справедливой платы за совершенные или предполагаемые действия; д) акцентирование позитивных последствий своей проблемы для других людей. 2) Альтернативная интерпретация трудной ситуации: а) снижение значимости проблемы, ослабление своей мотивации, снижение уровня притязаний; б) выбор других целей или способов достижения цели на случай неудачи, усвоение новых навыков; в) поиск материальной, эмоциональной, информационной помощи, в том числе, обращение к религии; г) сравнение себя с другими людьми, находящимися в худшем положении; д) воспоминание о своих успехах в других областях; е) сравнение реального исхода события с придуманным намного худшим его вариантом. 3) Мысленное погружение в угрожающую ситуацию: а) десенсибилизация – мысленное представление

пугающих ситуаций в порядке нарастания интенсивности в сочетании с релаксацией; б) техника взрыва – представление страшной ситуации в течение 1-1,5 часов без релаксации, переживание интенсивного страха до его ослабления; в) декатастрофизация – воображение самого худшего исхода будущей угрожающей ситуации, оценка его вероятности и представление способов ее разрешения.

*Эмоциональное подавление:* 1) Регуляция посредством другой эмоции, внимания и мышления. Человек прикладывает сознательные усилия, чтобы активизировать эмоцию, противоположную переживаемой в данный момент, и тем самым ее подавить или снизить ее интенсивность. 2) Отвлечение. С помощью волевых усилий сознание направляется на размышления о посторонних объектах и ситуациях, а не об эмоциогенных обстоятельствах. К отвлечению относятся грезы и сон, уход из эмоциогенной ситуации, избегание оппонента и конфликтных ситуаций, питье воды, рассматривание окружающей обстановки и т.п. 3) Переключение. Сознание направляется на какое-нибудь интересное дело (чтение книг или периодической печати, просмотр фильмов или телепередач, компьютерные игры, хобби и др.) или на обдумывание предстоящей деятельности. 4) Моторная регуляция, физическая разрядка. Осуществление физической активности, снижающей интенсивность эмоционального переживания с помощью быстрых размашистых, интенсивных движений (секс, спорт, полезная физическая работа, физические игры, ходьба пешком, танцы). 5) Релаксация. Мышечное расслабление, наступающее в результате произвольных усилий. Включает медитацию, прогрессивную мышечную релаксацию, аутогенную тренировку, самовнушение, визуализацию, регуляцию дыхания, принятие душа/ванны, счет до десяти, улыбку, смех, шутки и т.п. 6) Защитные механизмы. Например, рационализация как снижение значимости эмоциогенного события путем придания ему меньшей ценности; проекция как перенос собственных отрицательных эмоций, первоначально направленных против себя, на других людей; формирование реакции, когда социально неодобряемая эмоция сменяется на противоположную. 7) Употребление психоактивных

веществ (алкоголя, наркотиков, антидепрессантов, транквилизаторов).

Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что наиболее распространенным способом эмоционального регулирования является эмоциональное подавление в силу сложившегося в обществе отношения к эмоциям как отрицательному психическому явлению, требующему сдерживания, вытеснения, запретному для открытого выражения. Эмоциональное подавление не требует специального обучения в отличие от эмоционального отреагирования и эмоциональной трансформации. Большинству людей трудно использовать эмоциональное отреагирование, поскольку относящиеся к нему техники и приемы противоречат традиционным социальным стереотипам и требуют немалого мужества в противостоянии им. Поэтому считаем необходимым осуществлять знакомство и обучение приемам эмоционального отреагирования и эмоциональной трансформации посредством психологического просвещения в процессе: преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях; индивидуального и группового психологического консультирования и психотерапии; издания популярной психологической литературы; терапии психосоматических заболеваний.

#### **Литература**

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. –СПб.: Питер, 2010.
2. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2011.

**Н.С. Байнэ (БГУ, Россия, Улан-Удэ)**

#### **Порог активности как личностная детерминанта готовности к риску сотрудников полиции: психолого- педагогический аспект**

**Аннотация.** Статья посвящена постановке проблемы взаимосвязи готовности к риску и порога активности сотрудников полиции с рассмотрением психолого-педагогического аспекта, под которым подразумевается психологическая подготовка.

**Ключевые слова:** риск, готовность к риску, порог активности, корреляционный анализ, «сельские» служащие-буряты, «городские» служащие-буряты, психологическая подготовка.

**Abstract.** The article is devoted to the interaction of the risk readiness and threshold activity viewed from the psycho-pedagogical points under which we mean psychological training.

**Key words:** Risk, risk disposition, activity threshold, correlation analysis, rural policemen-buryat, urban policemen-buryats, psychological training.

В настоящее время перед работниками полиции встают все более трудные задачи, выполнение которых связаны с риском. В деятельности сотрудников органов внутренних дел он присутствует постоянно, что и отличает их деятельность от других профессий. К этим условиям и должен быть готов сотрудник полиции.

Готовность к риску, как понятие, рассматривается отечественными и зарубежными исследователями в различных аспектах: как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта (Петровский А.В.); как устойчивые качества индивида и ситуативные факторы трудовой задачи, по отношению к которым складывается такая готовность (Котик М.А.); как составляющую «храбрости» (Вайнцвайг П.); как склонность к поиску сильных ощущений (Айзенк Г.).

А.Г. Шмелев отмечает, что анализ склонности/ готовности к риску, как черты характера, имеет важное значение для психологического прогнозирования процессов принятия решений в ситуации неопределенности, что является особенно актуальным в ежедневной деятельности сотрудников полиции. Тем самым, актуальной становится проблема выработки методов диагностики таких качеств, как скорость принятия решения, а также готовность к совершению реальных действий. Скорость принятия решения и готовность к совершению действия, как отмечают А.В. Петровский и Т.Л. Романова, определяются активностью самого человека [6]. Т.Л. Романова вводит понятие «порог активности», под которым подразумевается степень трудности/легкости совершения поступков: решительность в действиях, стремление к

постоянной активности или, наоборот, к пассивности, к замкнутому образу жизни.

В нашем экспериментальном исследовании приняли участие сотрудники полиции вневедомственной охраны республики Бурятия в количестве 445 человек. В нашу задачу входило выявить взаимосвязь готовности к риску с ее личностной детерминантой как порог активности. Готовность к риску диагностировалась по методике изучения готовности к риску Г. Шуберта (RSK-25), порог активности выявлялся по методике Т.Л. Романовой «Шкала порога активности».

Результаты исследования готовности к риску и порога активности сотрудников полиции выявили, что высокая готовность к риску связана с низким порогом активности, а низкая готовность к риску связана с тенденцией повышения порога активности. При проведении корреляционного анализа полученных экспериментальных данных выявлено, что готовность к риску имеет отрицательную корреляционную взаимосвязь с порогом активности ( $r=-0,17$ ,  $p=0,0002$ ), т.е. чем выше уровень готовности к риску, тем ниже уровень порога активности. Иными словами, сотрудник полиции с высокой готовностью к риску более решителен в действиях, стремится к постоянной активности, имеет активную жизненную позицию, более уверен в себе. Сотрудник полиции с низким уровнем готовности к риску более склонен к пассивности, к замкнутому образу жизни, к переживаниям и тревоге, более инертен и замкнут.

Недостаточная степень развития готовности к риску, под которой понимается личностное качество, обеспечивающее потенциальную и практическую реализацию возможности субъекта к успешной деятельности в сложных условиях с неопределенным исходом, а также низкий уровень активности (т.е. высокий порог), понимаемый как пассивная жизненная направленность субъекта, могут оказывать негативное влияние как на психоэмоциональное, так и на физическое состояние сотрудника полиции, т.е. создают состояние не готовности сотрудника к эффективному реагированию в ситуациях, связанных с риском. В связи с этим проблема формирования данных качеств приобретает особую актуальность, что требует рассмотрения в психолого-педагогическом аспекте, под которым подразумевается

психологическая подготовка сотрудников полиции. В ходе психологической повышается уровень готовности к риску и снижается порог активности, т.е. повышается сама активность.

Психолого-педагогический аспект проблемы также целесообразно рассмотреть и в этнокультурном контексте, связав традиционное воспитание, профессиональную деятельность и подготовку сотрудников полиции-бурят: в национальной психологии «сельских» служащих-бурят традиционно наиболее ярко отражены такие поведенческие характеристики как исполнительность, беспрекословное подчинение страшим, конформность, терпеливость во взаимоотношениях, сдержанность [2]. В тоже время, этнопсихологически, эти же особенности «городских» бурят-служащих могут оказаться несколько ослаблены в силу более сильного давления на процессы ассимиляции, так как принятые в традиционных бурятских семьях стереотипы поведения в условиях городского воспитания также могут быть несколько размытыми. Иными словами, можно предположить, что активность поведения, активная жизненная позиция у «городских» служащих-бурят может быть выражена ярче, чем у «сельских» служащих-бурят, что в свою очередь определяет такую поведенческую и личностную характеристику, как готовность к риску. При рассмотрении взаимосвязи готовности к риску и порога активности, с учетом различий в воспитании «городских» и «сельских» служащих-бурят, можно предположить, что «сельские» служащие-буряты менее готовы к риску, чем «городские». При проведении пилотажного исследования влияния психологической подготовки на готовность к риску и активность у «сельских» и «городских» служащих-бурят было обнаружено, что после психологической подготовки уровень готовности к риску и порог активности в обеих группах уравнились. Таким образом, более глубокое изучение проблемы как в теоретическом, так и в экспериментальном плане создаст психолого-педагогические предпосылки для формирования профессионально значимых качеств сотрудников полиции.

### **Литература**

1. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску - М., 1997. – 254 с.

2. Крысько В.Г. Этническая психология. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2003. – 592 с.
4. Марьин М.И. Профессиональная психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел: Методическое пособие. – Махачкала: ГУК МВД России, МВД Республики Дагестан, 2003. – 172 с.
5. Пашукова Т.И. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: Учеб. Пособие. – М. – 1996. – 427 с.
6. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
7. Психология. Словарь/ под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Ренн О. Три десятилетия исследования риска: достижения и новые горизонты//Вопросы анализа риска. 1999. т. 1, №1. – с. 80-100

**С.С. Шарапов (РосНОУ, Москва, Россия)**

### **ВЛИЯНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу влияния стресса на повседневную деятельность студентов и педагогов, результаты воздействия и пути его преодоления в условиях современного мира.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, стрессор, образование, свойство личности, саморегуляция.

**Abstract.** The article analyzes the impact of stress on daily activities of students and teachers, effects and ways to overcome it in the conditions of the modern world.

**Key words:** stress, stressor, education, personality trait, self-control.

Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации на современном этапе, характеризующемся высокой изменчивостью окружающей обстановки, необходимостью обработки обильных потоков информации и принятием оперативных решений, предъявляет повышенные требования к психическим свойствам личности студентов и педагогов ВУЗов. Одним из таких качеств является стрессоустойчивость.

Как правило, студенты подвергаются стрессу при сдаче экзаменов и подготовке к ним, а также при совмещении работы с учебой, нарушении режима отдыха и бодрствования. Ситуации испытаний (экзамен, практика и т.п.) не являются внезапными, поскольку их время проведения обычно известно, и студенты имеют возможность подготовиться к воздействию стресса. Такая подготовка позволяет лицам с низким уровнем стрессоустойчивости избежать развития дистресса, негативно влияющего на психологическое здоровье личности, а помимо этого и на успеваемость, мотивацию к обучению, творческую активность.

Для преодоления возникающих стрессовых состояний следует выбирать соответствующие направления поведения в зависимости от времени проявления стресса (накануне испытания, во время и после его завершения). На данный момент специалистами предлагается огромное множество методик, но единая теоретическая основа и технологии формирования стрессоустойчивости у студентов в настоящее время недостаточно проработаны. Поэтому учащиеся до сих пор продолжают испытывать влияние стресс-факторов в процессе учебной деятельности.

С другой стороны и преподаватели ВУЗов в современных условиях, связанных с реорганизацией системы образования, требованиями к их качествам и компетентности, устойчивости к перегрузкам, также испытывают серьезные влияния стресса.

Стрессогенность деятельности педагога возникает из особенностей педагогического труда, характеризующегося субъект-субъектными отношениями, высокой эмоциональной насыщенностью труда, когнитивной сложности учебно-воспитательного процесса. Для успешного преодоления ситуаций

стресса в частности помогает справляться высокое общее интеллектуальное развитие преподавателя. Помимо этого на высокий уровень стрессоустойчивости влияют профессиональные умения педагога (творческая деятельность, грамотная речь, педагогический такт, рефлексия и др.).

Стресс в педагогической деятельности связан с большим количеством требований, предъявляемых студентами, их родителями, руководством, надзорными органами. В связи с этим возникают стрессовые ситуации, происходящие в результате множества профессиональных задач и проблем, требующих быстрого решения в условиях ограниченного времени и дефицита информации, а также в неожиданных ситуациях. Преподаватель с высоким уровнем стрессоустойчивости воспринимает новые проблемные ситуации с творческой позиции, пытается найти способы разрешить ее, а не как стрессовые, угрожающие его деятельности.

Длительный и интенсивный стресс в деятельности преподавателя высшей школы имеет свойство накапливаться. При постоянных стрессовых нагрузках у педагога изменяются уровни адекватности восприятия происходящего, оценки угрозы и характер реакции на нее. Без своевременной профилактики подобных состояний «накопление» стресса может привести к эмоциональному выгоранию педагога.

Поскольку стрессоустойчивость не врожденное свойство личности, то повышение ее уровня в большой степени связано с уровнем развития навыков саморегуляции и релаксации.

**Е.А.Ковалёва, Н.Ч.Костюк**  
(ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

### **ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье отражены некоторые аспекты развития творческой личности дошкольника. Авторами предложена методика развития познавательной и эмоциональной сферы, как компонентов творческой личности.

**Ключевые слова:** познавательная сфера, эмоциональная сфера, продуктивная деятельность, творческая личность.

**Abstract.** This article discusses some aspects of the development of the of the creative personality preschool children through productive activities. The authors suggest methodic of development of a cognitive and emotional spheres as components of a creative personality.

**Key words:** cognitive sphere, emotional sphere, productive activity, creative personality.

Особенностью современного этапа общественного развития является ориентация педагога на формирование творческой личности, которая выступает носителем прогресса, залогом устойчивого поведения человека в различных стрессовых ситуациях. Первоначальной ступенью в развитии творческой деятельности человека является детское творчество, развитие которого играет важную роль в становлении личности ребёнка, развитии его способностей, потребностей, мотивов поведения. Дошкольный возраст является периодом интенсивного развития творческих способностей детей. Креативная личность формируется в творческой деятельности в виде продукта творчества. Поэтому мы охарактеризовали продуктивную деятельность – как средство самореализации, самоактуализации и саморазвития личности в процессе деятельности, несущей в себе качественный творческий характер, которая преобразует ранее существующий или создаёт новый оригинальный продукт творчества.

Ссылаясь на исследование В.С.Леднева, В.Т.Чепиков выделяет следующие стороны личности: опыт личности, функциональные механизмы психики и типологические свойства. В свою очередь стороны личности включают в себя основные компоненты: знания, продуктивные и репродуктивные способности деятельности. Таким образом, личность является сложным целостным социально-психологическим образованием [4, 20].

Доказано, что универсальными возможностями для развития творчества ребенка обладает его активная деятельность, имеющая продуктивный характер (П.Р. Атутов, А.В. Хуторской, Л.А. Парамонова, М.В. Крулехт, В.Б. Хозиев и др.). Такая

деятельность способна интегрировать разнообразные виды художественной и иной предметно-практической деятельности, позволяющие ребенку создавать свой личный мир знаний и опыта, свой лично значимый творческий «продукт».

В тоже время эмоциональная сфера как важнейшая составляющая творческой личности остается на периферии в образовательно-воспитательном процессе. Исследования в области эмоциональной сферы К. Изарда, А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина, П.М. Якобсона, Т.М. Грабенко подчеркивают, что умение понимать и принимать свои эмоции, эмоции других людей, быть ответственным за выражение своих эмоций в обществе позволит ребенку конструктивно разрешать любые проблемы [2]. Так, творческий процесс сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, которые в свою очередь способствуют возникновению и развитию творческой деятельности.

Учитывая данные психолого-педагогические исследования, нами была разработана программа, базирующаяся на классических представлениях об эмоциональной сфере в области отечественной и зарубежной психологии.

В этом смысле нам близка позиция Т.М. Грабенко, И.А. Михаленковой где они: во-первых, принимают точку зрения С.Л. Рубинштейна, К. Изарда, Р.Леопера, Р. Май, которые утверждают, что научение через переживание (как в личностном, так и в социальном плане) не менее, а может быть, и более важно, чем накопление информации. Во-вторых: принимают за основу теорию дифференциальных эмоций К. Изарда, где особое значение приобретают, так называемые, базальные эмоции[1].

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить наиболее рациональные виды продуктивной деятельности, обеспечивающие творческое развитие детей дошкольного возраста. Так, на базе педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы был открыт Образовательный Инновационный центр, где проводились занятия для дошкольников, включающие в себя как виды художественного творчества и современного дизайна, направленные на развитие эмоциональной и познавательной сферы, как компонентов творческой личности.

На начальном этапе овладения детьми различными видами художественного творчества мы использовали технологические игры, сопровождающие процесс складывания моделей из бумаги педагогом с одновременным обучением детей техническим приёмам. Технологический замысел игры предполагает обучение навыкам конкретной практической деятельности в игре, сюжетная основа и технические приёмы которой известны детям. В работе с детьми мы использовали игры-сказки, направленные на формирование определённых навыков складывания. Содержание технологических игр и игр-сказок постепенно усложнялось. В ходе экспериментальной работы детям предлагались задания проблемного характера, направленные на формирование способов конструирования [3, с.141]: задания, требующие переноса знакомых способов работы без изменения их структуры (т.е. прямой перенос) задания, предполагающие комбинирование или трансформацию усвоенных способов, использования их в новой ситуации (трансформированный перенос).

С целью развития эмоциональной сферы нами был проведён цикл занятий по песочной терапии, побуждающий ребёнка к творчеству через переживание различных эмоций, проигрывание этих эмоций в песке и на песке. В основе программы мы использовали высказывание Т.М. Грабенко: «Есть внутренний Король у каждого из нас и в своем королевстве он имеет главных и важных слуг - эмоции: «Интерес», «Удовольствие», «Удивление», «Радость», «Печаль», «Гнев», «Отвращение-презрение», «Стыд», «Вина», «Страх», чтобы эти слуги не захватили королевство есть Королева – «Королева Мера» [1, с.140].

В качестве оборудования, необходимого для работы, явились: юнгианская песочница, набор мини-фигурок, световой стол.

Первый этап «Знакомство» реализовывался через цикл игр, для которых необходимо создание специальной среды с использованием психотерапевтической песочницы. На этом этапе детям предлагался цикл игр «Знакомство с песком», в рамках которого стоит весь процесс работы: «Знакомство с миром эмоций и Внутренним Королем» [1]

Второй этап «Знакомство со слугами-эмоциями»: «Радость», «Грусть» [1]. На третьем этапе «Привилегированная особа - Интерес» детям предлагается работа на световом столе, показываются основные, доступные приемы рисования песком на световом столе и предлагается тема для рисования «Интересная поляна», «Интересная морская рыбка», «Ученый лев» «Интересный слуга у своего Короля». Включение светового стола в работу с эмоциями позволяет ребенку не только обратиться к своим эмоциональным переживаниям, но и воплощать их в различные образы и трансформировать их. Так, трансформируя свои эмоциональные переживания, в продуктивную деятельность ребенок включает его активно в творческий процесс.

Таким образом, использование разнообразных форм и методических приёмов продуктивной деятельности способствует, на наш взгляд, творческому развитию личности ребенка дошкольного возраста.

#### **Литература**

1. Грабенко, Т.М., Михаленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. Учебно-методическое пособие / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – М.; СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
3. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование. – М.:1999. – 230с.
4. Чепиков В.Т. Педагогика. – М.: Новое знание, 2003. – 173с.

**А. Перельгина (РУДН, Москва, Россия)**

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ В РАМКАХ ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА**

**Аннотация.** В статье ставится задача рассмотреть путем эмпирического исследования, насколько средства массовой информации влияют на мнения и выбор позиции граждан в конфликтных политических ситуациях.

**Ключевые слова:** информация, информационная война, СМИ, журналистика, влияние, конфликт.

**Abstract.** According to the empirical evidence, could be clearly said how the media influence the opinions and position choice of citizens in the selection of political conflict situations.

**Key words:** information, information warfare, media, journalism, influence, conflict.

Термин «информационная война» появился не так давно, однако весьма часто употребляется СМИ, политическими деятелями и простыми обывателями. Научного определения данный термин пока не приобрел, однако в среде интернет ресурсов можно найти следующее определение: «Воздействие на гражданское население и (или) военнослужащих другого государства путём распространения определённой информации»; «Целенаправленные действия, предпринятые для достижения информационного превосходства путём нанесения ущерба информации, информационным процессам и информационным системам противника при одновременной защите собственной информации, информационных процессов и информационных систем» [6].

Стоит отметить, что данное воздействие весьма активно использовалось на протяжении веков. Чаще всего этими приемами пользовались политическая элита. По мнению большинства, в наше время СМИ активно используют данные методы воздействия на окружающих людей, в частности на население определенной страны. Нами было решено провести исследование, целью которого было подтвердить или опровергнуть существование информационной войны. Мы взяли три статьи, написанные в разных странах (Россия, Украина и США). Из статей были убраны какие-либо ссылки на авторов, наименование изданий и любые другие пометки, определяющие страну, в которой была написана статья. Все статьи носят политический характер и рассматривают факт присоединения автономной Республики Крым к России. Список статей:

1. Издание - «The New York Times»; дата - 17 марта 2014 года; автор - Maxim Trudolyubov; название - «Putin's 'honest

Brokers'». Испытуемым статья представлена на русском и английском языках.

2. Издание - газета «День»; дата 17 апреля 2014 года; автор - Никита Горенко; название - «Крымское «правовое» зазеркалье». Испытуемым статья представлена на русском, английском и украинском языках.

3. Издание - «Комсомольская правда»; дата - 16 марта 2014 года; автор - Анастасия Новикова; название - «Украинский кризис». Испытуемым статья представлена на русском и английском языках.

Всего испытуемых было 75 человек, по 25 в каждой. Испытуемым были представлены три статьи, после прочтения которых он заполнял бланк, состоящий из следующих вопросов: ФИО; Возраст; Страна проживания /место рождения; Национальность; Пол; Какая из статей наиболее правдоподобно написана?; В какой из статей автор грамотно выражает свои мысли и свою точку зрения?; Какая статья отражает или схожа с мнением ваших друзей и знакомых по данному вопросу?; Какая из статей отражает или схожа с вашим мнением по данному вопросу?; Какая из статей вам понравилась больше?

Гипотеза заключалась в том, что представители определенных стран, отвечая на вопросы, будут выделять статью, написанную в их стране.

Результаты исследования оказались ожидаемыми, большинство представителей определенного региона выбирали статью, написанную в их стране. На вопрос №6 и № 7, 44% испытуемых из США выделили первую статью, на восьмой вопрос - 80% испытуемых, на девятый 68%, а на десятый - 64%. Испытуемые из США так же часто выбирали статью №2, в особенности отвечая на первые два вопроса. Столь большая разница в показателях между первыми двумя вопросами и последующими, обосновывалась тем, что в статье № 2 существуют доказательства в виде интервью с местным населением, что делает ее более правдоподобной. Так же у статьи №1 и №2 схожие позиции, что порой затрудняло выбор испытуемых. Статью №3 выбирали от 8% до 12% испытуемых из США.

Результаты испытуемых из России показали следующее, 68% в шестом вопросе выбрали статью № 3, в седьмом 52%

испытуемых, в восьмом - 88%, а в девятом и десятом - 84%. В данном случае разница в показателях между первыми двумя вопросами и остальными, обосновывается опять же тем, что испытуемые иногда выбирали статью № 2, поскольку фрагменты интервью говорили им о ее правдоподобности.

Теперь рассмотрим результаты испытуемых из Украины. Стоит отметить, что опрос проводился интерактивно (через интернет). 56% испытуемых отметили статью №2 в шестом вопросе, 76% в седьмом вопросе отметили вторую статью, 68% в восьмом, 56% в девятом и десятом. Стоит отметить, что весьма часто испытуемые из Украины выбирали статью № 1. Учитывая, что она носит схожий информационный характер, можно сказать, что испытуемые так же подвержены влиянию СМИ.

Рассмотрев все три случая и проанализировав результаты в каждой группе испытуемых, выявилось, что представители из США чаще выбирали статью №1, написанную и изданную в США, представители из России чаще выделяли статью написанную и изданную в России, испытуемые из Украины также чаще выделяли статью изданную и написанную на (в) Украине. Все три случая подтвердили нашу гипотезу, поскольку предпочитали информационный источник, произведенный в их стране. Данные показатели свидетельствуют, что люди весьма подвержены влиянию предоставляемой им информации и склонны соглашаться с ней, а так же выдавать представленное мнение за свое.

### **Литература**

1. Александрова Т., Севицкий В.Г. Психологические аспекты влияния средств массовой информации, Министерство образования республики беларусь, Международный гуманитарно-экономический институт, факультет социально-политических дисциплин, кафедра психолого - педагогических дисциплин (курсовая работа)

2. Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И. История мировой журналистики. Москва – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2003.

3. Поляков Ю. Информационная безопасность и СМИ. – М., 2009.

4. Сидоренко И.В. Тренинг влияния ипротивостояние влиянию.-СПб.: Речь, Санкт - Петербург, 2003.

5. Цвик В.Л. Введение в журналистику. М., 2000.

**В.С. Тархова (РУДН, Москва, Россия)**

### **К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ УСПЕШНОСТИ**

**Аннотация.** Рассмотрена проблема понимания успешности разными науками: философией, социологией, лингвистикой, культурологией. Кратко охарактеризован междисциплинарный подход к исследованию феномена успешности. Обозначены особенности раскрытия понятия «успешность» в психологии.

**Abstract.** The problem of understanding successfulness in different sciences (philosophy, sociology, linguistics, cultural studies) is considered. The interdisciplinary approach to studies of successfulness is briefly described. The disclosure of the notion "successfulness" in psychology is discussed.

**Ключевые слова:** успешность, представления об успешности, междисциплинарный подход.

**Key words:** successfulness, concepts of successfulness, interdisciplinary approach.

Представления об успешности задают направление развития личности, ее самореализации, ее деятельности в целом.

Во многих странах мира (США, Германия, Японии и др.) успешность является одной из наиболее значимых социальных установок, критерием оценки как специалиста в своей области, так и личности в целом, важным мотивом самоактуализации [2].

Успешность – сложный междисциплинарный феномен, который не так давно стал предметом интереса разных наук: философии, социологии, лингвистики, культурологии, психологии. Углубленное изучение успешности обнаруживает неоднозначность данного понятия.

Общие представления об успехе и успешности имеют глубокие корни в русской лингвокультуре. Как отмечает в своей работе Атюнина В.С., «успешность» происходит от лексемы «успенье» (смерть, кончина) и в христианской традиции

обозначает переход из одного состояния (физического, социального или материального) в другое (духовное) [1]. Применительно к современному пониманию данного феномена можно говорить об «успешности» как о росте (карьерном, профессиональном) и совершенствовании (нравственном, ценностном).

Проанализировав определения понятий «успех» и «успешность», которые предлагают толковые словари русского языка, можно выделить следующие их характеристики: с одной стороны, это достижение результата и обладание мастерством в определенном деле; с другой стороны – оценка этих достижений окружающими (близкими или социумом), признание, приобретение некоего статуса. Следует отметить, что подобное толкование успешности актуально и для многих современных исследований.

В социологии успешность рассматривается как составляющая эффективного имиджа. Основной акцент социологи делают на изучении, формировании и раскрытии образа социального успеха. В рамках данного подхода в основу создания имиджа ложится социально-обоснованная модель поведения, а потребности человека реализуются с учетом образа желаемого социального успеха [5].

Современный философско-психологический подход к определению феномена «успешность» сближается с понятиями личностный рост, самореализация, самоактуализация, самоудовлетворенность, личностная, индивидуальная и профессиональная компетентность, система регуляции социального поведения [3].

В рамках интегративного подхода к исследованию успешности Мальгина Ф.Л. рассматривает данную категорию как процесс личностного развития с выделением промежуточных социально-обозначенных и одобряемых обществом этапов. К ним можно отнести: внешние критерии - выбор жизненного пути, получение образования и профессии, продвижение по служебной лестнице, наличие продуктов деятельности, удовлетворяющую социальную жизнь, и внутренние ощущения и состояния - удовлетворение от деятельности и общения, соответствие гендерных и социальных установок личности, состояние

физического и душевного комфорта, адекватное состояние психического здоровья, аутентичность, зрелость и отсутствие невротических комплексов. Таким образом, автор определяет успешность как процесс целенаправленного личностного развития, который обладает динамикой, имеет определенные критерии, поддерживается мотивацией изменений в ближайшем окружении и не вредит личности [4].

Шумихина А.В. в своей работе отмечает, что понятие успешности в психологической литературе на сегодняшний день точно не определено. Зарубежные и отечественные психологи, говоря об успешности, как правило, используют понятие “успех”. Автор приходит к выводу, что успешность личности складывается из следующих компонентов: переживание ситуаций успеха (Ф. Хоппе, К. Левин, Д. Мак-Клелланд, Е.А. Серебрякова); осознанность своих способностей и компетенций и владение способами, обеспечивающими высокий результат в достижении поставленных целей (А. Бандура, Л.А. Мальц, А.М. Федосеева); оценка результата как успешного самостоятельно или на основе суждений окружающих [6].

На данный момент в психологии категория успешности чаще всего применяется к различным видам деятельности и/или разным сферам жизни личности: карьера, общение, семейные отношения и т.д. Также исследуются смежные данному феномену понятия: образ успешного человека (Атюниной В.С.), уровень притязаний личности (Шумихиной А.В.), представления о жизненном успехе (Галюк А.Д.) и т.д.

В рамках психотерапевтического подхода успешность рассматривается как проблема самоактуализации и самоидентичности, а также как проблема формирования индивидуальной стратегии жизни и адаптации к различным внешним условиям (К.А. Абульханова-Славская, Ф.Е. Василюк, В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, В.Н. Мясищев, Э. Эриксон и др.).

Таким образом, успешность следует рассматривать как интегрированную характеристику, как направленность личности, которая обеспечивается сложным структурным комплексом, включающим мотивацию, типологические особенности личности, самоорганизацию и саморегуляцию, самоотношение,

совершенствование ресурсных возможностей, осознание и стремление к самореализации [3]. Но необходимы дальнейшие психологические исследования в данном направлении для комплексного анализа феномена, более глубокого понимания его содержания, уточнения категориального аппарата, а также для раскрытия представлений самой личности об успешности и способах ее достижения.

### **Литература**

Атюнина, В.С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности / Монография. - Хабаровск. - 2007. - 196 с.

Киселева Наталья Леонидовна. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя : Дис. канд. пед. наук : 13.00.08 : Курск, 2002, 187 с.

Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода / Известия Томского политехнического университета. 2009. Т. 314. No 6.

Мальгина Л.Ф. Исследование категории успешности / Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей / под ред. Волохонской М. С., Микляевой А. В. // Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – МО: СВИВТ, 2012. – С. 80-88.

Мальц Л.А., Федосеева А.М. Психологические критерии жизненной успешности студентов педагогического ВУЗа. <http://imek.org/?q=node/1230>

Шумихина А.В. Притязания личности как фактор успешности ее деятельности // Социально-гуманитарное знание: междисциплинарный подход. Материалы конференции. – Ростов-на-Дону: Институт управления, бизнеса и права, 2006. С. 261-266.

**М.В. Гридунова (РУДН, Москва, Россия)**

### **МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЗАПАДНОЙ НАУКЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются модели межкультурной компетентности, широко обсуждаемые в западной

науке. Обоснована необходимость более глубокого изучения межкультурной компетентности, в том числе во взаимосвязях с личностными характеристиками.

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность, коммуникативная компетентность, межкультурная коммуникация.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of several intercultural competence models, widely discussed in the Western science. The necessity for a more in-depth study of the intercultural competence and its correlations with personal characteristics is justified.

**Key words:** intercultural competence, communicative competence, intercultural communication.

Сегодня межкультурная среда становится полем взаимодействия специалистов различных областей, заинтересованных в повышении собственной межкультурной компетентности (МКК) как необходимого условия эффективности профессиональной деятельности. Несмотря на то, что межкультурная компетентность как интегральное качество личности характеризует скорее сформировавшегося специалиста, предпосылки развития МКК возникают уже в юношеском возрасте. Так, на этапе получения высшего образования перед личностью могут вставать задачи, требующие для своего решения достаточно высокого уровня межкультурной компетентности. Например, для общения с иностранными студентами и преподавателями в многонациональных университетах, для участия в международных конференциях, для проведения совместных исследований с иностранными коллегами необходимо уметь выстраивать конструктивный диалог. Поэтому на фоне стремительно разворачивающихся глобализационных процессов проблема подготовки компетентных в межкультурном общении специалистов приобретает особую актуальность в высшей школе. Очевидно, что решение поставленной задачи невозможно без исследования МКК и теоретического осмысления полученных результатов. Так как изучение МКК является молодым направлением в науке и более разработанным на Западе, мы решили, в первую очередь, обратиться к опыту зарубежных коллег.

Впервые термин «коммуникативная компетентность» использовал американский ученый Н. Хомский [2], подразумевая практическое применение языка. О недостаточности лингвистической компетентности для полноценного общения высказался Д. Хаймс, настаивая на том, что речь должна быть не только лексически и грамматически правильной, но также адекватной социокультурному контексту ситуации общения [4]. Продолжили развивать идею Д. Хаймса ученые – интеркультуралисты (от англ. «intercultural competence»), рассматривавшие проблему компетентности в связи с обучением иностранному языку, как правило, английскому. Среди них особую известность приобрел М. Байрам со своей пятикомпонентной моделью межкультурной коммуникативной компетентности («intercultural communicative competence»), включающей 1) установку на любознательность и открытость, готовность пересмотреть недоверие в отношении чужой культуры и убеждения в отношении собственной; 2) знания о социальных группах, их деятельности в родной стране и стране собеседника, а так же об общих принципах межличностного взаимодействия; 3) умения интерпретировать факты и события другой культуры, способность объяснять их и соотносить с явлениями своей культуры; 4) способность овладевать новыми знаниями о культуре и использовать их в условиях реального общения; 5) культурная осведомленность, политическая грамотность, способность на основе четких критериев оценивать процесс, результат и перспективы деятельности человека в родной и чужой стране [1].

Несколько позже Б.Д. Рубен, следуя бихевиористическим принципам, предложил разделять *знание* о том как вести себя компетентно в межкультурном общении, и само компетентное *поведение*. «Межкультурная компетентность» по Рубену представляет собой совокупность способностей действовать в соответствии с потребностями, возможностями, целями, ожиданиями собеседника и своими собственными: способность выражать уважение и позитивное отношение к другим, способность отвечать в безоценочной форме, способность распознавать разные способы интерпретации окружающего мира, способность поставить себя на место другого, способность проявлять гибкость, способность управлять общением (начинать и

заканчивать общение в зависимости от нужд собеседника), способность реагировать на новые и двусмысленные ситуации с минимальным внешним дискомфортом [5].

Широкоизвестная североамериканская динамическая модель межкультурной сензитивности Дж. М. Беннета, кодируемая аббревиатурой DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity), описывает, каким образом человек реагирует на культуральные различия, и как эти реакции меняются с течением времени. DMIS включает шесть стадий: три этноцентрические (отрицание различий, защита, минимизация различий) и три этнорелятивистические (принятие различий, адаптация, интеграция) [5]. Вместе все стадии иллюстрируют процесс развития межкультурной компетентности.

Модель управления неопределенностью (AUM – anxiety/uncertainty management), предложенная В. Гудикунстом, утверждает, что адаптация к инокультурной среде возможна через преодоление собственного волнения и неуверенности путем их осознания (mindfulness). В. Гудикунст настаивает, что минимальный уровень неуверенности и волнения необходим для общения, так как побуждает собеседников прилагать усилия, стараться взаимодействовать эффективно. В. Гудикунст выделил следующие компоненты процесса управления неуверенностью и волнением: Я – концепция (социальная и личностная идентичность, самооценка), мотивация к общению, реакция на иностранцев (эмпатия, толерантность к неопределенности), социальная категоризация (позитивные ожидания, способность видеть сходство и понимать межкультурные различия), ситуация общения, отношения, межкультурное взаимодействие (сохранение собственного достоинства, моральная вовлеченность, уважение) [3]. Каждый компонент включает несколько составляющих, на основе которых В. Гудикунст сформулировал 47 аксиом, иллюстрирующих закономерности коммуникации. Например, аксиома 13: «Повышение толерантности к неопределенности приведет к снижению волнения» [3, С. 434]. Развивая подход В. Гудикунста, один из его наставников В. Холлоуэлл предложил четыре уровня коммуникативной компетентности: неосознаваемая некомпетентность, осознаваемая некомпетентность, осознаваемая компетентность, неосознаваемая компетентность [3]. В. Гудикунст

соотносил осознание с третьей стадией коммуникативной компетентности по Холлоуэлу, считая, что в виду сложности и неопределенности межкультурной коммуникации четвертая стадия легко может перейти в первую.

Идея «осознанности» В. Гудикунста продолжается в концепции «транскультурной коммуникативной компетентности» («transcultural communication competence» –ТСС) С. Тинг-Туми. ТКК представляет собой длительный процесс трансформации знаний о культуре в практику общения с её представителями. В структуре ТКК С. Тинг-Туми выделила три компонента: знания, осознанность и коммуникативные умения [6].

Обзор лишь нескольких моделей межкультурной компетентности в зарубежной науке обнаруживает отсутствие единого подхода к определению и структуре МКК, однако позволяет придти к выводу о существовании связи МКК с некоторыми личностными конструктами (способности, установки, свойства личности и др.). Исследование таких связей станет целью нашего эмпирического исследования, результаты которого позволят внести вклад в практику развития межкультурной компетентности.

#### **Литература**

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
2. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge; Mass: MIT Press, 1965.
3. Griffin Em. A First Look at Communication Theory. – McGraw-Hill, 2014.
4. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride and J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972.
5. Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research and practice // Second Language Studies. – 2007. – N 26 (1). P.1-58.
6. Ting-Toomey S. Communicating across cultures. – NY: The Guilford Press, 1999.

**К.Г. Марин Херес (РУДН, Москва, Россия)**

**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье анализируются взгляды зарубежных философов и психологов на феномен самореализации личности. Самореализация соотносится с самоактуализацией, выделяются характеристики самореализации.

**Ключевые слова:** самореализация личности; потенциал, самоактуализация, самосовершенствование личности.

**Abstract.** Article analyzes the phenomenon of self-realization towards the views of foreign philosophers and psychologists. Self-realization is related to self-actualization, author gives characteristics of self-realization.

**Key words:** self-realization; self-actualization; potential, self-perfection.

С тех пор как понятие самореализация (self-realization) впервые появилось в печатном виде современной науки, в английском словаре по философии и психологии издан в Лондоне в 1902 г., наблюдается тенденция роста в исследовательском интересе к изучению проблемы самореализации личности, которая исследуется с использованием основ различных психологических направлений и школ. В настоящее время в России выросли требования к таким качествам человека, как самосовершенствованию и способность к саморазвитию, так как на сегодняшний день общество ориентировано на модернизацию и развитие в социально-экономическом плане и в отношении личности человека.

Если взять диссертационные исследования и научные публикации за последние 10 лет, например работы Л.А. Анцыферовы, Д.А. Леонтьева, Л.А. Коростылевы, Э.В. Галажинского, О.В. Питерской, С.И. Кудинова, Ф.У. Базаевы, А.А. Орел, Н.С. Крамаренко С.С. Кудинова и др., то становится заметнее прогрессирующий интерес в российской науке к

проблеме самореализации личности. Тем не менее, на сегодняшний день сложность в изучении данной проблемы состоит в том, что нет единого подхода к определению понятия самореализации.

При изучении литературы по проблеме исследования самореализации наблюдается, что многообразие и разносторонность теоретических подходов к ее пониманию недостаточны и на сегодняшний день в психологической науке нет единого подхода к определению понятия самореализации и не существует теории об этом понятии. Ряд психологических теорий стремятся только к объяснению самореализации или предлагают сходное понятия, такую тенденцию можно заметить в трудах А. Маслоу, предлагающий самоактуализацию [6], по Э. Эриксону идентичность [6], и в российской психологии теория Абульхановой-Славской о стратегии жизни 1991 года.

Надо отметить, что существование большого числа теоретических взглядов не привело к разработке теории самореализации, которая могла включить в себе весь эксперт изысканий. С точки зрения методологической стороны проблемы, то, сложность состоит в неопределенности этого понятия, так, например, невозможно классифицировать понятия по форме и найти точный ответ на вопрос что представляет собой самореализация по форме, является ли процессом, явлением, свойством, потребностью и т.д.

Таким образом, некоторые исследователи считают самореализацию явлением, обусловленным стремлением к самоактуализации, и присущим к природе человека. В работе Галажинский Э.В. представлена и другая точка зрения, рассматривающая возможность процессуальной детерминации этого явления.

Г.К. Чернявская понимала самореализацию как практическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом.[5. С. 31]. В этой работе самореализация рассматривается как непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь и проходит через всю деятельность человека.

Л.А. Коростылева в своей докторской диссертации в 2002 года рассматривала психологию самореализации личности. Цель ее работы состояла в разработке теоретико-методологических основ психологии самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности и она пришла к выводу, что в российской психологии отсутствовало определение термина самореализации, а в зарубежной – оно противоречиво и сугубо философское. В работе Л.А. Коростылева было предложено определение самореализации личности и выделены критерии самореализации личности. Самореализация – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содейтельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. [2].

З.Ш. Мухтарева рассматривала проблему самореализацию личности в трудах российских и зарубежных ученых и подчеркивает, что среди теорий зарубежных авторов наблюдается нечто общее. Все они, так или иначе, склоняются к тому, что в основе человеческой природы лежит строго определенный замысел, «предназначение», который и обуславливает индивид, а своеобразие человека создает рамки его самореализации. Российские исследователи больше внимания в данном процессе уделяют социальной среде, не отрицая значения и важности контакта личности со своим внутренним миром.

Также Мухтарева З.Ш. предполагает, что главная задача личности состоит в более полной реализации человеком самого себя на основе своих потенциальных способностей и возможностей. С точки зрения этого автора процесс самореализации представляется как бесконечный и динамичный процесс развития самосовершенствования личности на протяжении жизненного пути, вместо достижения определённой вершины. Этот процесс отличается участием других людей и включенностью и противопоставлением себя обществу. [4. С. 162].

По мнению Базаевы Ф.У. в зарубежных психологических теориях представления о самореализации личности в большей степени носят описательный (феноменологический) характер и базируются на гуманистическом подходе. Всем им свойственно понимание самореализации (самоактуализации) как цели человеческого существования, «врожденного» предназначения

человека, осуществляемого через осознанную деятельность, направленную на реализацию «внутреннего Я» абсолютно уникального, неповторимого, отличимого и узнаваемого. [1. С. 46-50].

Особый интерес для нас вызывает тот факт, что тенденция рассматривать процесс самореализации с позиции личного роста за последние 10 лет увеличилась

В 2011 году А.А.Орел в диссертационном исследовании посвященном психологическим ресурсам самореализации личности в пространстве профессионального бытия отмечает, что эти ресурсы связаны с предпочитаемым личностью модусом бытия. Последний (модус бытия) обусловлен особенностями субъектного позиционирования личности и её экзистенциального самоопределения и предполагает специфическую конфигурацию особенностей её мотивационно-потребностной сферы, организацию личностной активности, а также степень сформированное профессиональной идентичности. Также автор выделяет конструктивное разрешение разноуровневых внутриличностных и бытийных противоречий, возникающих в процессе профессионализации как механизм, активизирующий личностно-психологические ресурсы самореализации субъекта в пространстве его профессионального бытия.

Среди наиболее оригинальных и авторитетных работ в области самореализации личности выделим полисистемную модель С.И. Кудинова, который определяет феномен самореализации личности как систему, составляющие части которой представляют собой микро и макросистемы. Все элементы данной модели находятся в тесном взаимодействии, и любые изменения в одном из них влияют на работу остальных элементов. Так же данный автор в своей работе «Самореализация как системное психологическое образование» справедливо отмечает, что одна из главных проблем теоретического осмысления феномена «самореализация», заключается в значительном многообразии подходов к пониманию природы данного явления. [3].

По нашему мнению следует отметить, что высокая степень субъективности и невозможность непосредственного наблюдения осложняют изучение самореализацию, трудно ее измерить и

требуется разработка специфических приемов и экспериментальных методов исследования. Возможно, главная цель развития личности – это более полная реализация человеком самого себя на основе своих потенциальных способностей и возможностей. Но процесс самореализации представляется нам не достижением определенной вершины – это, прежде всего, бесконечный и динамичный процесс развития и совершенствования личности на протяжении всего жизненного пути, который невозможен без участия других людей, в полной изоляции и противопоставлении себя обществу.

#### **Литература**

1. Базаева Ф.У., Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии// Среднее профессиональное образование. - 2012. - N 3. - С. 46-50.
2. Коростылева Л. А., Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности : дисс. ... д-ра психол. наук. – СПб, 2001. – 400 с.
3. Кудинов С.И., Самореализация как системное психологическое образование / С.И. Кудинов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.i-u.ru/>
4. Мухтарева З.М., 2007, с. 162.
5. Чернявская Г.К., 1994, с.31.
6. Maslow A., Motivation and Personality, Harper and Row, New York., 1954.

**И.Н. Слесарчук (КПК), А.К. Папцова (КГУ) (Комрат),  
Ю.А. Папцов (ПУ, Чадыр-Лунга, Молдова)**

#### **К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ АНТИЧНОСТИ В ЛИЦЕЙСКИХ КЛАССАХ ДОУНИВЕРСИТЕТСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам преподавания истории античности в старших классах доуниверситетских учебных заведениях Молдавии.

**Ключевые слова:** компаративистский подход, курикулум, античность, фракийцы, компетенции.

**Abstract.** The article is devoted to the problems of teaching the history of antiquity in high school pre-University educational institutions of Moldova.

**Key words:** comparative approach, curriculum, antiquity, thracians, competence.

Более двадцати лет назад с введением принципа цикличности в преподавании истории появилась уникальная возможность обратиться к теоретическому рассмотрению проблем античной истории на основе повторного обращения к истории античности. Появились альтернативные учебники: учебник А.И. Немировского предлагал изучение античной истории как целостного процесса, без привычного деления на историю Древней Греции и историю Древнего Рима. Учебное пособие предлагалось в двух вариантах – для старших классов школ и для ВУЗа. Действительно, в условиях линейного принципа изучение античной истории происходило в пятом классе. Учащиеся этого возраста способны увлечься рассказами о героях сражений, но не в состоянии оценить глубину теоретических споров о сущности полисного устройства. Обсуждение проблем античной демократии, полисных и республиканских ценностей в X классе способно повлиять на формирование гражданской позиции и это позволяет высоко оценивать воспитательный потенциал курса. Однако, практически сразу выявились обстоятельства, усложняющие процесс преподавания античной истории. Курс рассчитан на первый семестр X класса, причем большая часть времени (55%) должна быть отведена изучению истории румын. Применительно к древней истории это означает изучение проблем политогенеза фракийцев и образования фракийских царств. 5% времени необходимо выделить на сюжет из региональной истории. Для Гагаузии это сюжет о скифском походе Дария, вызывающий живой интерес учащихся. Впрочем, выбор сюжета зависит от преподавателя. Проблемы преистории в рамках курса не изучаются, хотя имеют важное мировоззренческое значение. Более того, молдавское общество, несмотря на стремительность процесса модернизации, еще сохраняет черты традиционного общества и обращение к проблемам традиционных обществ, особенно на основе изучения классиков этнологии (антропологии) имело бы

познавательное значение. В куррикулах и гидах акцент делается на формирование компетенций и субкомпетенций [2], [4]. Учебное пособие включает большое количество дидактических материалов [5]. Но при этом предполагается компаративистское изучение экономических, социальных и политических структур древности. В силу особенностей перевода при этом все древние общества, древневосточные в том числе, названы «античными». Компаративистский подход активизирует деятельность учащихся, он призван научить их видеть общее и особенное в структурах древних обществ. Но фактический отказ от хронологического принципа расположения материала разрушает целостность восприятия исторического процесса. Своеобразной компенсацией отказа от хронологии является настойчивое указание в куррикулах (учебных программах) и в методических гидах формировать умение построения хронологической оси и нанесения на неё дат изученных исторических событий. Более того, в сопоставлении типологически однородных структур часто трудно выстроить их синхронически – в силу неравномерностей исторического развития регионов. Но ведь особенности, например, политического устройства каждого отдельного древнего государства эволюционируют и тесно связаны с историческими обстоятельствами, с географическими факторами, с международной обстановкой и т.д. Ярким примером являются различия между старшими и младшими тираниями в Древней Греции. Сопоставление структур, во многом лишенных исторического наполнения, не способно сформировать представление о причинно-следственных связях в становлении этих структур. Они оказываются вырванными из контекста. Такие же точно сложности связаны с восприятием исторических документов, предлагаемых в виде фрагментов без описания исторического контекста их появления. Представляется, что в этой ситуации было бы полезно учебное пособие, подобное тому, которое составил А. Немировский. Но для изучения такого материала требуется намного больше времени, чем отведено истории в настоящее время. Тем не менее, компетенция анализа и интерпретации причинности и изменений в истории является одной из базовых и обязательно оценивается, причем для объективности оценивания учащийся должен проявить ее,

исследуя два-три документа в обязательном порядке включаемых в тесты. Сложности в формировании этих компетенций накладывается на их особую значимость для европейского понимания роли исторического образования [1], с которым Молдова обязуется считаться[3]. Преподавание истории призвано занять основное место в воспитании активных и сознательных граждан[1]. Куррикулум (учебная программа) и гид (методические рекомендации) предлагают много эффективных технологий и дидактических стратегий, которые развивают активность учащихся. Но формирование сознательности предполагает большое внимание к процедурам обоснования заключения. Для того, чтобы считалось обоснованным заключение в области истории, оно должно опираться на целостное представление об историческом процессе. Формирование же такого представления в существующих условиях – дело сложное, хотя и нужное.

#### **Литература**

1.Рекомендация Res (2001)15 Комитета Министров Государствам- членам по вопросам преподавания истории в Европе в 21 веке (принята Комитетом Министров 31 октября 2001 года на 771 заседании на уровне представителей)

2.Модернизированный Куррикулум по истории для начального, гимназического и лицейского образования (*утвержден Приказом Министерства Просвещения РМ №331 от 12.05.2010 года*);

3.Лунгу К., Гумен Г.Методологические рекомендации по организации образовательного процесса по предмету История румын и всеобщая история в 2014-2015 учебном году

4.Чербушка П., Добзеу М. История. Методический гид для лицеев с русским языком обучения. Кишинев:Cartier, 2010, 145 с.

5.Попович К., Попович А. История X класс. Кишинев: Лумина,2008. 356 с.

А.Б. Денисова (МТУСИ, Москва, Россия)

## ВЛИЯНИЕ ИКТ НА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННУЮ СТРУКТУРУ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Развитие сферы ИКТ в определенной степени нивелирует ценностные приоритеты молодого поколения. Воспитательные программы вузов могут внести изменения в ценностно-мотивационную структуру личности, формируя активную гражданскую позицию выпускаемых специалистов.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, информационные технологии, гражданская позиция, ценности, мотивации.

**Abstract.** The development of the ICT sector to some extent negates the value priorities of the younger generation. Educational programs of universities can make changes in the value of the motivational structure of the individual, forming active citizenship graduates.

**Key words:** education, information technology, citizenship, values, and motivation.

В современном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [4] воспитание определено как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Самоопределение и самореализация индивида будут происходить в определенном государстве, гражданином которого он должен себя идентифицировать, и в обществе, ожидания которого удовлетворять, в интересах которого действовать. Т.е., полноценное воспитание личности, ее социализация невозможны без гражданского определения, без сформированной гражданской позиции. Следовательно, основной задачей воспитательного процесса в образовательных учреждениях является формирование гражданина своей страны, личности, готовой к жизнедеятельности в своей стране, к

взаимодействию с государством в согласии с основными законами, закрепленными Конституцией, к защите интересов своего Отечества.

Направленность воспитания, формирование гражданской позиции коррелируется не только и не столько с конкретными, субъективными воздействиями воспитателей на воспитуемого, сколько с объективными конкретно-историческими факторами: господствующей идеологией, развитием общества в целом, специфическими условиями жизни, религиозным или светским мировоззрением, уровнем развития демократии, гуманизма, патриотизма, нравственности и т.д. Сегодня к этим факторам прибавляется уровень развития средств массовой информации, информационных и коммуникационных технологий, стремительное развитие которых создает новую культурную среду обитания и жизнедеятельности человека, где по-новому переосмысляются вопросы существования и развития личности и вносятся существенные коррективы в процессы воспитания и социализации новых поколений. Несмотря на окружающую человека среду, отражающую национальные, религиозные, нравственные и др. традиции, через Интернет на формирующуюся личность обрушивается лавина новых посылов, при чем не только декларируемых, но и подтверждаемых и даже зомбирующих. Чем моложе ребенок, тем более значимым становится этот фактор.

Ценностные ориентации, морально-нравственные принципы современного студенчества, начинавшего свою жизнь в государстве, не имевшем определенной идеологии, до сих пор остаются противоречивыми и размытыми и в целом «характеризуется утверждением технократической парадигмы и вытеснением принципов гуманистической» [3. С.123], что не способствует формированию активной гражданской позиции.

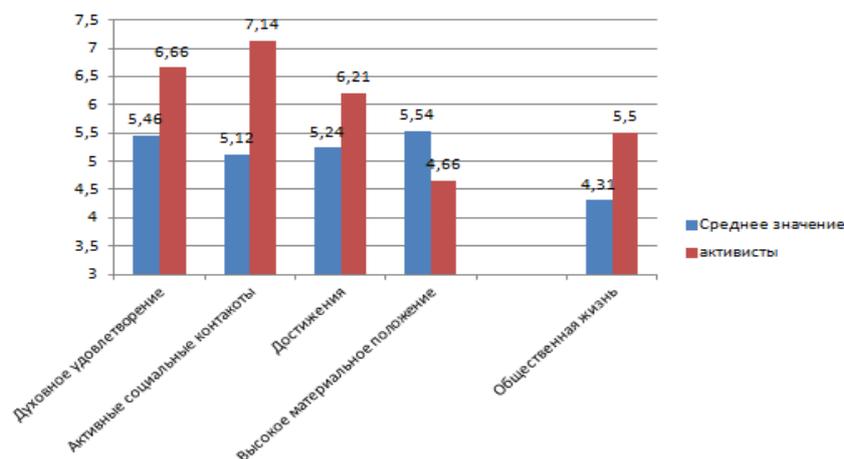
Автором было проведено исследование мотивационно-ценностной структуры личности [5] студентов первого курса вузов Москвы, Казани и Новосибирска (210 человек из МТУСИ, МИЭТ, КГАСУ, КФУ, СибГУТИ). При обработке полученных результатов использовались методы математической статистики, показавшие, что группы однородны. Это подтверждает доминирующее влияние информационных технологий, на фоне которого региональные, национальные, профессиональные и др. особенности уходят на

второй план. Однородность групп позволяет в качестве характеристики использовать среднее значение баллов по группе.



У студентов первого курса на первом месте стоят ценности высокого материального положения, что демонстрирует «убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия» [5] и сфера увлечений. Такие ценностные приоритеты полностью согласуются с теми ориентирами, которые рекламируются нам через различные средства массовой информации, среди которых на первом месте стоит обогащение для постоянного развлечения, «которого мы достойны».

Опыт реализации в МТУСИ программ воспитания, направленных на формирование активной гражданской позиции при активном внедрении и использовании во внеучебной сфере деятельности студентов телекоммуникационных средств [см.1,2] дали следующие результаты, полученные с помощью уже упомянутых методик. Уже после 1 семестра группа, которая по итогам внеучебной активности в МТУСИ заняла первое место по вузу имеет совершенно иные ценностно-мотивационные приоритеты:



- первые места занимают ценности: активных социальных контактов, как «установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли»; духовного удовлетворения, «т.е. руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными»; достижения – «постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов» [5].

- высокое материальное положение для активистов откатывается на последнее место (4,66 при общей цифре 5,54).

- среди жизненных сфер, в которых реализуются жизненные ценности, на первом месте вместе со сферой увлечений оказывается сфера общественной жизни, что означает высокую «значимость для человека проблем жизни общества».

Можно утверждать с высокой степенью достоверности, что, не смотря на мощнейшие средства влияния со стороны внешних средств массовой информации и внешних объективных условиях, при правильной организации воспитательной работы и вовлечении студентов во внеучебную деятельность удастся переломить, преодолеть реально существующие тенденции, стереотипы, насаждаемые средствами массового влияния и сформированные на основе ценностных культур западного мира.

### Литература

1. Денисова А.Б. К вопросу об использовании информационных и телекоммуникационных средств во внеучебной сфере деятельности образовательного учреждения// "Т-Comm - Телекоммуникации и Транспорт"- 2014 - №12. – с.20-22.
2. Денисова А.Б. Социальная профессиональная адаптация студентов технических вузов через внеучебную деятельность и приобщение к корпоративной культуре//Образование и общество - 2012. - №1. – с.9-14
3. Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи//СоцИс. – 2012. – № 6. – С. 121-126.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
5. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей//Журнал "Прикладная психология".- 2001.- №4. - С. 9-30
6. Denisov A. B. To the question about the use of information and telecommunications in extra-curricular sphere of activity of educational institutions// T-Comm - telecommunications and Transportation". - 2014. - №12. - S.20-22;
7. Denisov A. B. professional Social adaptation of students of technical universities through extra-curricular activities and exposure to the corporate culture//Education and society. - 2012. -№1.- S.9-14
8. Kazarina-Magical, E. K., I. Komissarov,, Turchenko Century. N. Paradoxes of transformation of value orientations of Russian youth//Socis. - 2012. - № 6. - S.121-126.
9. "On education in the Russian Federation" Federal law of December 29, 2012 N 273-FZ
10. Sopov V.F., Karpushina L.V. Morphological test values. //Journal of Applied psychology. - 2001. - № 4. - S.9-30.

## СЕКЦИЯ 4

### РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Л.В. Федотова (КГУ, Комрат, Молдова)

#### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам актуальности экологического воспитания на современном этапе развития общества. Рассмотрены проблемы преподавания экологии на аграрно-технологическом факультете Комратского государственного университета. Обоснована необходимость организации непрерывного экологического образования. Показана практическая значимость решения экологических проблем на примере Буджака.

**Ключевые слова:** Буджак, экология, экологическое образование, экологическое образование, среда обитания.

**Abstract.** The article focuses on the relevance of environmental education at the modern stage of society development. The problems of teaching ecology in the agro-technological faculty of the Comrat state University. The necessity of continuous ecological education. Shown the practical importance of solving environmental problems on the example of Budjaka.

**Key words:** Bucak, ecology, environmental education, environmental education, habitat.

Буджак – регион на Юге Молдовы и Украины. Он является основной средой обитания гагаузов. Под «средой обитания» можно понимать целостную систему взаимосвязанных природных и антропогенных объектов и явлений, благодаря которым осуществляется нормальная жизнедеятельность, включая труд, бытовую жизнь и отдых людей [4]. В настоящее время среде обитания гагаузов угрожает опасность: естественная эволюция окружающей среды и деятельность человека вызвали в Буджаке

неоднозначные изменения. Непродуманное гидротехническое строительство и бесхозяйственное использование земельных, водных и лесных ресурсов способствовало интенсификации антропогенного импакта на окружающую среду в бассейне р. Ялпуг. Обострение экологического импакта в этом регионе увеличивает возможность перехода современного состояния экологического риска в состояние экологического кризиса. Нерациональное природопользование без учета экологических особенностей территории привело к существенному уменьшению природных и природно-антропогенных экосистем (лесополос, пастбищ, болот, поверхностных и грунтовых вод). Нарушение экологического равновесия вызывает засуху и деградацию земель. Влияние антропогенных факторов выражаются через эродированность земель. Эродированные почвы в Буджаке составляют в среднем 47% территории (по Молдове этот показатель составляет около 33%), а в таких селах как Томай, Джолтай этот показатель составляет от 70 до 80%.

Пути преодоления деградации земель и улучшения экологической обстановки в Гагаузии должны включать комплекс мер, важнейшей из которых является экологическое воспитание и экологическое образование жителей региона. Большую роль призван сыграть в этом Комратский государственный университет. Университет готовит специалистов в области сельскохозяйственных наук, экономистов, юристов, педагогов. Некоторое время «экология» была обязательным предметом для студентов всех специальностей. Существует настоятельная потребность в возвращении этой практике. Необходима организация полноценного экологического воспитания и просвещения всех студентов университета. Это позволит в будущем наладить взаимодействие государственных и негосударственных структур с целью создания системы экологической безопасности.

Экологическое воспитание и просвещение (формальное и неформальное образование в области окружающей среды) – это формирование у человека сознательного восприятия окружающей среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, к разумному использованию ее богатств, пониманию важности приумножения естественных ресурсов[1]. В

современных условиях экологическое просвещение и воспитание – важнейшая из основ процесса гармонизации взаимодействия общества и природой [1].

В настоящее время «экология» как учебная дисциплина изучается прежде всего на Аграрно-технологическом факультете Комратского государственного университета. Студенты не только изучают принципы экологии, основы экологического права, экологические ситуации и сценарии выхода из экологических кризисов, но и участвуют в экологических исследованиях. Так, например, они приняли участие в российско-молдавском исследовании «Электрокардиограмма (ЭКГ) выживания. Этнорегиональный опыт» (автор проекта и руководитель исследования М.Н.Губогло) [5, с.57]. Экологическая проблематика присутствует в тематике студенческих конференций и научно-практических семинаров, представлена на ежегодной конференции КГУ. Однако это не представляется достаточным. Необходима организация непрерывного экологического образования, когда создается система пополнения экологических знаний. Тогда новые вызовы, угрозы и риски будут встречены с осознанием возможных путей их разрешения.

Экологическое образование – непрерывный процесс обучения, самообразования, накопления опыта и развития личности, направленный на формирование ценностных ориентаций, норм поведения и получение специальных знаний по охране окружающей природной среды и природопользованию, реализуемых в экологически грамотной деятельности[6]

Экологическое воспитание и образование должно стать не только одним из стратегических направлений деятельности КГУ, но предметом заботы региональных и республиканских властей. Необходима пропаганда экологических знаний, принципов экологии. Необходимо вовлечение студентов и широких слоев общественности в природоохранную деятельность. Только эти меры позволят сохранить Буджак как среду обитания гагаузов для будущих поколений.

#### **Литература**

1. Андреев М.Д. Экологическое воспитание и просвещение как эмоционально-ценностное отношение к природе. В: Фундаментальные исследования, 2009, №7. С.76-78

2. Богородский Ю.В. Основы сельскохозяйственной экологии. Иркутск. 1995. 219 с.

3. Большаков В.н., Качак В.В., Коберниченко В.Г. Экология. Москва: Логос. 2005.- 504 с.

4. Никитин Д.П., Новиков Ю.В. Окружающая среда и человек. Москва. 1980, с.5

5. Федотова Л.В. Природно-географическая и экологическая панорама Буджака – среды обитания гагаузов. В: Курсом развивающейся Молдовы. Материалы II-го Российско-Молдавский симпозиум «Трансформационные процессы в Республике Молдова. Постсоветский период», посвященного проблеме «Адаптация культуры и культура адаптации». сост. Л.В. Федотова. Под общ. ред. Губогло М.Н. Москва: «Старый сад», 2007, том 2, с.53-74

6. <http://greenfuture.ru/dictionary/Экологическое%20образование>

**Е.Ю. Чеботарева (РУДН, Москва, Россия)**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающего гипотезу о том, что установки студентов в отношении собственной и чужой культуры связаны с их социальной креативностью, мотивацией на творческую просоциальную активность, и соответственно, проявляются в их стиле профессионализации в обучении в университете.

**Ключевые слова:** социально-культурная адаптация, толерантность, социальная креативность, профессионализация.

**Abstract.** The article presents the empirical results, supporting the idea that the students' attitudes toward their own and other cultures are connected with their social creativity, motivation for creative and prosocial activity, and accordingly, are displayed in their style of professionalization at the university.

**Key words:** Social and cultural adaptation, tolerance, social creativity, professionalization.

Исследования социо-культурной адаптации иностранных студентов и практика учебной и воспитательной работы в поликультурном вузе позволили нам предположить, что модель социо-культурной адаптации иностранных студентов применима и к процессу адаптации студентов к профессиональному сообществу.

Приступая к овладению новой профессией в вузе, студенты знакомятся с многочисленными новыми реалиями. За время обучения в вузе студенты должны понять специфику выбранной профессиональной деятельности, требования, предъявляемые профессией к личности профессионала, структуру профессионального сообщества и способы самореализации и коммуникации в нем, они должны освоить новый язык выбранной специальности. Как известно, освоение нового языка влечет за собой изменения в мировоззрении через новое конструирование

реальности. Общеизвестна в современном профессиональном образовании главная его цель – формирование у студентов профессионального, научно обоснованного мышления.

Таким образом, процесс профессионализации можно рассматривать как процесс социальной адаптации к новой – профессиональной культуре. Наблюдения за стилями учебной деятельности студентов позволяют выделить стратегии, сходные со стратегиями адаптации к новой культуре. Одни студенты с готовностью осваивают новые знания и навыки, интегрируя их с уже имеющимся опытом, другие обесценивают все свои прошлые знания, некритично воспринимая новую информацию, третьи все, что противоречит их картине мира, воспринимают «в штыки».

Роль активной позиции личности, творческой активности по организации своего взаимодействия с новой культурной средой в успешности адаптации иностранных студентов и в оптимизации межкультурного взаимодействия была доказана в ряде комплексных исследований межкультурной адаптации [1,4-10].

Также нами была выявлена важная роль социальной креативности в профессиональном становлении специалистов помогающих профессий [3]. Ранее нами [2] было выявлено, что принятие риска у иностранных студентов связано с высоким уровнем толерантности, а любознательность – с интолерантностью в межличностном взаимодействии. Для уточнения полученных ранее результатов и эмпирической проверки высказанного выше предположения было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 137 студентов разных вузов Москвы, в том числе 84 российских студента и 53 студента из разных стран - бывших союзных республик, свободно владеющих русским языком. Возраст испытуемых от 18 до 22 лет, средний возраст 20,2 лет.

Были использованы методики: «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рьжова), «Диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), отдельные шкалы методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман).

Корреляционный анализ связей личностной креативности с общей коммуникативной толерантностью не подтвердил данные

предыдущего исследования о прямой связи любознательности с интолерантностью. Возможно, такая связь более характерна для иностранных студентов, слабо владеющих русским языком. Данные о связи воображения с толерантностью также отличаются от предыдущего исследования. Сейчас была обнаружена прямая связь воображения с общим уровнем коммуникативной интолерантности, а также с рядом ее отдельных показателей. Студенты с хорошо развитым воображением чаще используют себя в качестве эталона при оценке окружающих, стремятся перевоспитать других, подогнать их под себя, не склонны прощать ошибки, менее терпимы к физическому и психологическому дискомфорту.

Интересно также, что привлекательность сложных задач также прямо связана с нетерпимостью к дискомфорту. Эти данные доказывают, что развитие творческой активности стимулируется стремлением избежать дискомфорта.

Анализ связей типа этнической идентичности с личностной креативностью выявил статистически значимую прямую связь общего уровня личностной креативности с позитивной этнической идентичностью и обратную – с этническим фанатизмом. Также выявлены значимые обратные связи любознательности с этноэгоизмом и этнофанатизмом. Таким образом, личностная креативность и в особенности любознательность прямо связаны с позитивными установками в отношении собственного и других этносов, и обратно – с разными формами убежденности в превосходстве собственного этноса. Сходные результаты получены и по шкалам мотивации на творческую активность и социальную полезность.

Выделены группы с преобладанием позитивной этноидентичности, гипо- или гипер- этноидентичности. Между этими тремя группами выявлены значимые различия как по общему уровню социальной креативности, так и по отдельным ее показателям. В общем, студенты с преобладанием позитивной этноидентичности демонстрируют самую высокую социальную креативность; с преобладанием гипоидентичности – среднюю, и с преобладанием гиперидентичности – наиболее низкую. Только показатели любознательности не различаются значимо у студентов с преобладанием позитивной и гипо-идентичности.

По мотивации творческой активности студенты с позитивной и гипо-идентичностью существенно превосходят студентов с гиперидентичностью. А по мотивации социальной полезности студенты с позитивной идентичностью значительно отличаются от двух других групп.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что установки студентов в отношении своей и чужой культуры связаны с социальной креативностью, мотивацией на творческую активность и социальную полезность, и соответственно, проявляются в их стиле профессионализации в вузе.

### **Литература**

1. Чеботарева Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика, № 3, 2011. С. 6-11.

2. Чеботарева Е.Ю. Жизнестойкость и креативность личности как факторы толерантности в студенческой среде // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы VII Международной научно-практической конференции, -М.: РУДН, 2014. С. 569 -574.

3. Чеботарева Е.Ю., Дмитриева Л.А. Развитие профессионально важных качеств в аспекте адаптации студентов к профессии // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика, 2010, №1. С. 31-36.

4. Chebotareva E. Regulatory Aspects of Subjective Well-Being // Psychology and health, 2013, 28. Special Issue: SI Supplement: 1. P. 185-186.

5. Chebotareva E. Russian Migrants' Well-Being in Connection with their Social Creativity and Style of Self-Regulation // 13th European Congress of Psychology (ECP 2013), Stockholm, 9-12 July 2013.

6. Chebotareva E. Ju., Chebotareva A.V. Personal and Interpersonal Factors of Ethnic Tension in Multi –cultural education // Humanities and Social Sciences Review, Vol. 2 № 1, 2013. P. 215-220.

7. Chebotareva E.Ju. The Role of Personal Self-realization Styles in Cross-cultural Communication // Proceedings and Abstracts

of the 85<sup>th</sup> Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. Vol. 85, 2014. – Boston. P. 45.

8. Novikova I., Novikov A. Tolerance Types and Features of Intercultural Adaptation in International Students // Journal of Educational and Social Research, 2013, 7 (3). P. 625-630.

**Л.К. Фортова**  
(ВЮИ ФСИН России, ВлГУ им. А.Г. и Н.Г.  
Столетовых, Владимир, Россия)

**МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К  
ПРОТИВОПРАВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ: КРИТЕРИИ,  
МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ**

**Аннотация.** В этой статье автор исследует генеалогию каждого студента онтогенезе, а также механизмов, приводящих к девиантному поведению. Пути развития социальной личности иммунитет.

**Ключевые слова:** преступное поведение, социальная иммунитет, социального развития, сознание, деятельность, культура, цивилизация.

**Abstract.** In this article the author examines the genealogy of the individual ontogenesis student, as well as mechanisms that lead to deviant behavior. The ways of development of social immunity personality.

**Key words:** criminal behavior, social immunity, social development, consciousness, activity, culture, civilization.

На протяжении всего периода онтогенеза изменения претерпевает и степень социального развития. В чистом виде данной дефиниции не существует. Она входит в качестве структурного элемента во все формы жизнедеятельности личности. В то же время социальное развитие – это самостоятельный и целостный феномен. Вычлняя его из педагогического процесса, мы не можем разрушить целостность явления.

Важно понимать, что становление человека как существа общественного является традиционной и в то же время постоянно актуальной междисциплинарной научной проблемой. Истоки теоретического обоснования социального смысла личности уходят в классическую философию, теологию, медицину, социологию. Содержание социальности общественной в педагогических исследованиях советского периода сводилось к содержанию общественно-полезной деятельности. Одни исследователи (З.И. Васильева, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, М.И. Шилова и др.) обращали внимание преимущественно на те виды деятельности, которые, по их мнению, наиболее полно стимулировали социальное развитие [1, с. 181-189]. В педагогическое знание о содержании социального развития они ввели такие виды социально значимой деятельности, как: общественно-полезная, военно-патриотическая, трудовая, шефская, социально-проектировочная и т. д. Другие отдавали приоритет общественному смыслу любого вида деятельности (В.А. Сухомлинский, Т.Н. Мальковская, Ю.В. Шаров и др.) [2]. Социальность признается одним из сущностных образований личности и объясняется такими устоявшимися общенаучными категориями, как бытие, сознание, деятельность, среда, культура, цивилизация. Глобальность темы и ее обогащение современными открытиями культурологии, антропологии, психологии приводит к тому, что она начинает активно распространяться на все большие диапазоны специальных знаний, обретая в них свой особый вид, диктуя специфические способы сбора и анализа информации. Не остается в стороне от общей тенденции инновационного осознания проблемы социального развития личности и педагогика.

Обратимся к характеристике социальных категорий личности. Изучению «интеллекта неинтеллектуального плана» положила начало Нэнси Векслер. Социальный интеллект ею рассматривался как особая когнитивная способность, связанная с феноменом познания человеком различных социальных явлений. Говард Гарднер предложил теорию множественного интеллекта, согласно которой человек обладает, по меньшей мере, девятью отдельными видами интеллекта. Такой вид интеллекта, как межличностный он связывал со способностью определять настроение, темперамент, мотивы и намерения других людей и

способностью реагировать на них соответствующим образом. Э. Торндайк придумывает специальное название для этого вида интеллекта — «социальный интеллект». В 1920 году Э. Торндайком понятие вводится в научный оборот. Не придавая понятию строго научного значения, ученый использует его для такого свойства личности, как дальновидность в межличностных отношениях, исходя из мысли, что каждый индивид обладает романтически-прогностическими свойствами ума.

В 1937 году Г. Оллпорт описывает социальный интеллект как особую способность («социальный дар») верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватную адаптацию. Исходя из своей теории черт, Г. Оллпорт социальный интеллект включает в набор качеств развитого студента. Понятие утверждается в психологии развития и начинает конкретизоваться в разных теоретических концепциях.

Обратившись к изучению социального интеллекта, его свойств и содержания, исследователи накапливают большой эмпирический материал, демонстрирующий восприимчивость и проницательность в социальном взаимодействии. Одни исследователи (Т. Бьюзен и др.) заостряют внимание на его прогностических свойствах, позволяющих людям эффективно интерпретировать события и вырабатывать стратегии поведения. Другие (Н. Кантор, Р. Стернберг и др.) наполняют содержание социального интеллекта способностью эффективно использовать складывающиеся обстоятельства. Третьи (Р. Розенталь и др.) приходят к выводу, что основу социальных интеллектуальных способностей студентов составляют повышенная чувствительность, эмоциональная сбалансированность, отзывчивость, общительность, дружелюбие.

К концу XX столетия удалось показать, что социальный интеллект представляет собой четкую и согласованную группу ментальных способностей, направленных на обработку, осознание и классификацию социальной информации.

Накопленные эмпирические данные позволяют Дж. Гилфорду и М. Саллиvenu обобщить их в единой теоретической концепции. Они рассматривают социальный интеллект как самостоятельный психический феномен, под которым понимается способность понимать и прогнозировать поведение людей в

разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека. К этой области относится информированность о чувствах, мотивах, мыслях, намерениях, установках и других психических качествах, которые могут влиять на поведение студента.

Как и всякая способность, способность к анализу и разрешению социальных проблем вырастает на базе индивидуальных социальных задатков и развивается в социальной деятельности.

По мнению авторов, социальный интеллект перекрывает собой традиционные понятия социальной чувствительности и может быть определен в качестве социальной интуиции. Важным шагом исследования социального интеллекта было выявление его содержания. Социальный интеллект, по мнению Дж. Гилфорда, это способность:

1) выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения (познание элементов поведения);

2) распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении (познание классов поведения);

3) понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении (познание отношений поведения);

4) понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях (познание систем поведения);

5) понимать изменение значения сходного поведения в разных ситуационных контекстах (познание преобразований поведения);

6) предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации (познание результатов поведения).

Показатели социального интеллекта, по мнению Дж. Гилфорда — это: способность вести переговоры и уходить от конфликтных ситуаций; быть замечательным собеседником и внимательным слушателем, студентом, способным успешно общаться с самыми разными категориями индивидов, и поддерживать разнообразные социальные контакты в современном мире, добиваться того, чтобы разные люди вели ним себя непринужденно. Следует отметить и некоторые частные

проявления социального интеллекта, а именно: умение «читать» людей, понимать язык тела; умение слушать; умение произвести впечатление на окружающих.

На основе этих показателей Дж. Гилфорд и М. Салливан разработали систему тестов, позволяющих определять уровень развития социального интеллекта студентов.

Сопоставляя полученные данные с данными общего интеллектуального развития, они сделали два очень важных для нашего исследования вывода:

1) социальный интеллект как систем особых интеллектуальных способностей, связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации, не коррелирует с фактором общего интеллекта;

2) социальный интеллект можно развивать и наращивать, и этот процесс в отличие от процесса развития интеллекта общего более продолжителен.

Следовательно, социальный интеллект входит в потенциал любого студента, в том числе и такого, который в силу объективных обстоятельств имеет ограничения физиологического или интеллектуального развития. Задача состоит в том, чтобы определить содержание социального интеллекта, что позволит целенаправленно развивать все его стороны.

#### **Литература**

1. Васильева Е.П., Хуррельманн К. Социальная структура и развитие личности //Социальные и гуманистические науки. Серия 11.Социология.- 1997.-№1.-С. 181-189.

2. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1985. - 262 с.

**В.Е. Лапшин**  
(ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

### **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье анализируются источники Мораль - юридическое образование личности в исторических и педагогических экскурсиях. Был дифференциация стоять между правовой и нравственного воспитания учащихся.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, правовое образование, правовое поведение, личность, гуманизации.

**Abstract.** The article analyzes sources moral – legal education of the individual in the historical and pedagogical excursions. There was a stand differentiation between legal and moral education of students.

**Key words:** Moral education, legal education, legal behavior, personality, humanization.

Большое внимание, как в отечественной, так и зарубежной педагогике уделяется проблеме гуманизма, воспитания в духе уважения прав человека, культуры мира, взаимопонимания. Проблемы правового воспитания актуализируются в работах А.Я. Азарова, Т.В. Болотиной, М.А. Галагузовой, В.А. Каракковского, А.П. Мовчана, М.Н. Лазутовой, А.Ф. Никитина, П.И. Пидкасистого, Н.Г. Суворовой, З.К. Шнекендорфа, В.И. Шеланкова, Ю.А. Яковлева и др. Вопросы формирования правовой культуры студентов нашли свое отражение в философских исследованиях Е.А. Ануфриева, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, И.Т. Фролова. Работы перечисленных авторов являются хорошей предпосылкой и источником для изучения проблемы нравственно-правового воспитания личности в инновационных условиях.

Нравственно-правовое воспитание мы рассматриваем как планомерный, управляемый, организованный, системный и целеполагающий процесс воздействия на сознание студентов всей

палитрой многообразных форм, средств и методов с целью формирования глубоких и устойчивых правовых компетенций, установок, ценностей, устойчивого правомерного поведения.

В ряде исследований (Давыдов Г.П., Кочетов А.И., Лескова А.Г.) нравственно-правовое воспитание рассматривается, как планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на сознание, психологию обучающихся всей совокупностью многообразных форм, средств и методов с целью воспитания у них познания себя и окружающих, чувства собственного достоинства, терпимости, доброжелательности к людям, понимания ценности как своей личности, так и ценности других людей, уважения к правам человека, представляющих собой единый комплекс прав и обязанностей.

Крупный русский правовед и философ Е.Н. Трубецкой выдвигает другой взгляд. Согласно этому, соотношение права и нравственности можно изобразить двумя пересекающимися окружностями: у них есть общая часть, где нормы права и нормы нравственности совпадают, но кроме того, есть область нравственных норм, не находящая отражения в юридических законах, и область правовых норм, не имеющих никакого нравственного содержания или даже безнравственных [1, С. 36].

В педагогических исследованиях в большей степени делается акцент на различия нравственного и правового воспитания. Взаимодействие нравственного и правового воспитания раскрывается, по мнению многих ученых, в нескольких подходах, которые не только не отрицают, но и взаимно дополняют друг друга. Суть первого подхода состоит в первичности нравственного воспитания по отношению к правовому. Именно в такой последовательности обнаруживается принципиальная закономерность: чем выше уровень нравственного осознания формирующейся личностью различных общественных отношений, тем выше и уровень мотивации к необходимости реализации как нравственного долга, так и юридических прав и обязанностей. Во втором подходе как нравственное, так и правовое воспитание в равных соотношениях, ориентируют на поддержание адекватного интересам общества взаимоотношений между субъектами, а также допустимых

возможностей самореализации воспитанника в общественно значимых видах деятельности. Согласно третьему подходу в центр теории нравственно-правового воспитания выдвигается включенность нравственности в систему правовых отношений, вследствие чего социальные идеалы законосообразного поведения одновременно оказываются нравственными характеристиками субъектов, их потребностей, целей, побудительных и оправдательных мотивов в различных нравственно-правовых ситуациях. Этот подход обращает внимание не только на изучение мотивов правомерного поведения личности, но и требует актуализации и осмысления целей, основных путей и наиболее эффективной системы практических действий в нравственно-правовых отношениях. Вместе с тем, присущее им различие акцентирует внимание на необходимость осознания личностью как нравственных, так и правовых требований, соответствующих им способов поведения и поступков в нравственно-правовой сфере.

Как взаимосвязь, так и различие нравственного и правового воспитания свидетельствуют о целостном нравственно-правовом подходе к воспитанию личности. Так, например, Г.А. Кузнецов определяет данный процесс, как «целенаправленное усвоение обучающимися этических и правовых знаний, интериоризация их в личные убеждения и формирование на их основе ответственного отношения к субъективным поступкам и поведению, развитию объективной потребности следовать принципам нравственности и права» [2, с. 58]. Следовательно, задача нравственно-правового воспитания состоит в том, чтобы достичь такого уровня правосознания, когда каждый студент соблюдал бы правовые нормы исключительно в силу внутренней потребности, собственных нравственных убеждений, а не под страхом принуждения, хотя чувство страха, не являясь социально-духовной ценностью, все-таки способно удерживать молодежь в рамках закона.

Нравственное развитие личности проходит три стадии:

- доморальный уровень, когда индивид исполняет требования из страха наказания;
- конвенциональный уровень, которому присуще соблюдение предписаний морали как условию принадлежности

группе, обществу, чтобы соответствовать их требованиям в целях самосохранения;

- третий уровень нравственного развития — автономный: человек добровольно избирает нравственное поведение, ибо он убежден, что жить надо в соответствии с нормами, им принятыми; он своей свободной волей из добра и зла выбирает добро [3, С. 91].

Формирование нравственности, или нравственной воспитанности, есть перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение. Нравственным является тот человек, который в своем поведении и жизни придерживается моральных правил и норм и выполняет их. Нравственное сознание человека в единстве с его эмоциональной сферой и поведением складывается из первичных представлений, которые в течение всей жизни усложняются и обогащаются, интегрируются в нравственные понятия. Важнейшими компонентами нравственного сознания и поведения являются нравственная потребность и воля, желания, настойчивость, умение реализовать нравственный выбор в жизни. В наши дни формируется сущность понятия правовое воспитание, под которым понимается целенаправленное, систематическое воздействие на личность для формирования правового сознания, выработки навыков и привычек правомерного поведения». Правовое воспитание достигает своей цели, если оно формирует у ребенка способность самостоятельно управлять собственной активностью. Эта способность в значительной степени зависит не только от характера воспитательного воздействия, а от того, какие требования и в какой форме предъявляются студенту, каким образом организуется его деятельность, общение, но и от того, как сам индивид внутренне воспринимает эти воздействия [2].

Под правовым воспитанием понимается формирование правового сознания и поведения юного гражданина. Система правового воспитания определяется характером и политикой государства. Правовое воспитание часто рассматривается в рамках гражданского воспитания. Эти направления воспитания имеют много общего, но правовое воспитание в большей степени ориентировано на осознанное восприятие юридических законов, правовых норм и обязанностей. Таким образом, правовая норма —

идеальная модель должного поведения человека в обществе. Реальное воздействие правовой нормы на поведение личности зависит от соответствия юридических предписаний реальным потребностям общества, от состояния законности, психологической готовности личности соблюдать предписания, выраженные в типичном поведении участников общественных отношений.

#### **Литература**

1. *Трубецкой Е.Н.* Энциклопедия права. – СПб., 1998. – 360 с.
2. *Кузнецов Г.А.* Взаимодействие правового и нравственного воспитания в формировании личности старшего подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 19 с.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологические исследования – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

**Т.В. Воронцова, В.П. Зволинский**  
(ФГБНУ «ПНИИАЗ», Астрахань, Россия)

#### **АКТИВИЗАЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРОХОЖДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ НА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПЛОЩАДКАХ**

**Аннотация.** В статье предлагаются интеграционные формы и технологии организации учебно-производственной практики студентов с целью их профессиональной и социальной самореализации в рамках системы «школа-вуз-нии-работодатель» на уровне сельских муниципальных образований.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, социум, профессионально-педагогическая площадка, научно-производственный центр, самореализация, адаптивная образовательная среда.

**Abstract.** The article proposes an integration of form and technology of the organization of practical training of students for their professional and social self-realization in the system "school-

University-research Institute-employer" at the level of rural municipalities.

**Key words:** educational environment, society, professional and pedagogical Playground, research and production center, fulfillment, adaptive educational environment.

Лекционный цикл занятий в вузе позволяет студенту лишь приобрести и усвоить получаемые знания, но превратить их в действие, реализовать можно лишь в практике жизни. Инновационные процессы в образовании, включая создание фундаментальных педагогических теорий, образовательных стандартов и нормативных документов, программ модернизации едва ли достигнут своих целей, если в единстве решения проблем не будет предусматриваться развитие и самореализация личности студента.

Наиболее благодатными для самореализации студентов и реализации усвоенных знаний являются учебно-производственные практики, при прохождении которых вырабатываются умения и профессиональные компетенции, воспитываются личностные качества, формируются навыки. Для этого необходимо подобрать и определить площадку психолого-педагогических и практико-профессиональных технологий целенаправленного и эффективного прохождения студенческой практики. Наиболее эффективными технологиями и формами обеспечения практики являются интеграционные, то есть «нии-школа-вуз-работодатель», так как сочетание «теория-практика» - это оптимальный вариант социального партнёрства по подготовке кадров.

Прикаспийский НИИ аридного земледелия с целью повышения заинтересованности и самореализации студентов разработал и внедрил модель «Школьный хутор», основной целью которого является разработка инновационных технологий трудового, допрофессионального и профессионального обучения и воспитания студентов с целью их самореализации на основе интеграции возможностей учебного заведения и сельскохозяйственного научного учреждения, в которых следует выделить следующие направления деятельности: формирование интереса к наукам в процессе технического творчества, опытно-исследовательской и исследовательской работы; повышение уровня

знаний, умений и навыков через работу профильных факультативов, спецкурсов; закрепление и углубление политехнических знаний, трудовых умений и навыков, полученных на занятиях и в ходе летней практики; социальный и кадровый заказ общества, совместная работа с учреждениями, муниципальными образованиями и потенциальными работодателями. Все вышеперечисленные и другие направления системы трудовой и профессиональной подготовки студентов решают двуединую задачу: способность разностороннего развития каждого студента, реализация индивидуальных способностей личности, самореализация в профессии. Для ее выполнения используются интеграционные социально-педагогические технологии для достижения следующих целей:

- подготовка профессиональных и научных кадров для сельскохозяйственного производства и сельского социума на основе интеграции и развития инновационных процессов общего и профессионального образования;

- интеграция финансово-экономического материально-технического, кадрового потенциалов бюджетных ведомственных образовательных и научных организаций;

- создание системы и возрождение традиций летних трудовых практик студентов и учащихся с целью их самореализации на базе комплекса «Школьный хутор»;

- воспитание интеллектуально и профессионально развитой жизнеспособной личности, труженика села, способного решать задачи, стоящие перед российским агропромышленным комплексом.

На базе «Школьного хутора» решаются задачи организации практики профессионального, трудового обучения и воспитания студентов и учащихся колледжей, поддержки научно-исследовательской деятельности молодых ученых, в т.ч. до соискания научных степеней, используя как инновационные, так и традиционные технологии аграрной науки и производства. «Школьный хутор» можно использовать как региональный оздоровительно-трудовой комплекс для летнего пребывания учащихся и студентов, привязанный непосредственно к месту сельскохозяйственного производства и исследований, с оптимальным привлечением широкого социума.

На традициях культуры ведения сельского хозяйства и быта земледельцев Нижней Волги при выполнении трудовых и профессиональных проектов у проходящих практику воспитываются трудолюбие, профессиональные навыки, самореализация, умение анализировать и управлять.

Обеспечение деятельности педагогической площадки «Школьный хутор» определяется через заключение договоров о прохождении практики между нии, вузом и колледжем:

Прикаспийский НИИ аридного земледелия берет на себя научную разработку сельскохозяйственных технологий; разработку концепции и практическое внедрение проекта;

Астраханский государственный университет – разработка и практическое возрождение педагогических технологий трудового воспитания студентов, привитие интереса к работе на земле, внедрение инновационных практических технологий с целью самореализации обучающихся;

Черноярский губернский колледж – педагогическое руководство учащимися во время прохождения летней трудовой практики.

Учебно-опытная работа на полевом стане «Школьный хутор» играет важную роль в повышении качества знаний учащихся – будущих студентов по биологии, экологии, пробуждает и развивает в личности различные познавательные интересы; знакомит их с методами практического внедрения основных положений учебных дисциплин в практической деятельности человека, служит средством самореализации студентов в самостоятельном поиске и обобщении знаний, способствует совершенствованию практических умений и навыков, знакомит с научными основами сельскохозяйственного производства, воспитывает интерес к сельскому хозяйству и сельскому социуму.

В условиях социальных перемен, важнейшей задачей становится оказание будущим специалистам социальной и психолого-педагогической поддержки, чтобы они могли ориентироваться в многообразии современного мира, в познании себя как субъекта в различных видах деятельности. Это позволит молодым людям в будущем стать грамотными и творческими профессионалами.

### **Литература**

1. *Воронцова Т.В.* Гуманитарно-педагогические аспекты многоуровневой подготовки профессиональных кадров для села в новых социально-экономических условиях Изд-во РИП «Холдинг», Москва 1998 г. 21 п.л.

Voroncova T.V. humanitarian-pedagogical aspects of the multilevel training of professional personnels for a village in new socio-economic terms Izd-vo RIP «Holding», Moscow 1998 21 p.l.

2. *Воронцова Т.В.* Психолого-педагогические основы формирования готовности сельских учащихся к выбору профессии. //Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова. - М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2009. –С. 86-93.

Vorontsov, T. V. Psycho-pedagogical bases of formation of readiness of rural students to career choices. //Complex study of personality traits: scientific school A. I. Krupnova. - M.: Publishing house of the Russian peoples friendship University, 2009. Pp. 86-93.

3. *Воронцова Т.В.* Роль научно-исследовательских учреждений в формировании сельского социума и решении задач АПК в условиях местного самоуправления /Т.В. Воронцова, В.П. Зволинский. –М.: Изд-во «Современные тетради», 2006. – 48 с.

Voroncova, T.V. Role of research establishments in forming of rural sociuma and decision of tasks APK in the conditions of local self-government of /T.V. Voroncova, V.P. Zvolinskiy. –M.: Izd-vo is the «Modern notebooks», 2006. – 48 p.

**Ю.А. Елбаев (РУДН, Москва, Россия)**

**С.Н. Капустин (Москва, Россия)**

### **ЛИЧНОСТНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

**Аннотация.** В статье показаны основные подходы к исследованию личностной самоорганизации студентов вузов. Выявлены и представлены особенности личностной самоорганизации, установлен ее нелинейный характер и

зависимость от динамики общекультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** студенты, учебная деятельность, самоорганизация, развитие, стереотипы, авторефлексия.

**Abstract.** The main approaches in research of personal self-organization of students in high education institutions are shown in the article. Features of personal self-organization are revealed and presented, its nonlinear character and dependence on dynamics of common cultural and professional competences during educational process in high education institution is established.

**Key words:** students, educational activity, self-organization, development, stereotypes, autoreflexion.

Анализ теоретических работ и результатов эмпирических исследований различных авторов показывает, что в исследовании проблемы самоорганизации личности можно выделить следующие подходы.

*Психолого-педагогический подход.* В контексте данного направления чаще всего предметом изучения являлись взаимосвязи самоорганизации с различными феноменами учебной деятельности - самостоятельной работой студентов (Ю.К. Бабанский, 1981; М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый, 1978; В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, 1981; В.В. Давыдов, 1972; А.А. Жуковский, А.Г. Малхасян, 1974; Т.С. Подзорова, 1978), творческой активностью обучаемых (Г.Д. Бессараб, 1991; А.А. Вербицкий, 1991; Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, 1993; В.С. Дудченко, 1983; В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, 1990; М.И. Махмутов, 1975; В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, 1997; С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова, 1991), самосознанием работников и т.п.

Авторы некоторых исследований, относящихся к указанному направлению, считают, что самоорганизация как черта личности формируется на базе общих и специальных способностей, проявляется чаще всего как самостоятельность человека при ошибках, разрывах или каких-либо сбоях в деятельности. При этом указывается, что для продолжения деятельности в таких условиях необходима так называемая существенная перестройка ранее усвоенного способа,

основывающаяся на открытии нового принципа действия (А.М. Матюшкин, 1969).

Другие авторы (И.Н. Семенов, 1994) в рамках данного направления исследуют взаимосвязи самосознания личности и ее самоорганизации в условиях профессиональной деятельности. Они делают вывод, что поскольку центральным, интегрирующим элементом личности является ее самосознание, то самоорганизация основывается на процессах самодетерминации и выступает как активное освоение и превращение личностью внешних условий жизни в собственное отношение.

Внесли значительный вклад в понимание и расширили представления о сущности соотношения саморегуляции и самоорганизации личности ученые, изучавшие особенности отдельных видов саморегуляции – волевой (Л.П. Басов 1922; В.А. Иванников 1991; В.И. Селиванов 1974), эмоциональной (А.Я. Чебыкин 1989; Е.Л. Яковлева 1997), мотивационной (В.Г. Асеев 1976; А.А. Кроник 1983).

*Объективационный подход.* Ученые, разрабатывающие данный подход (Волковицкий Г.А.), считают самоорганизацию личности необходимой формой ее объективации в процессах самоопределения, самовыражения, самореализации, самоосуществления. Этим они подчеркивают, что процесс личностной самоорганизации является двухвекторным – от осмысления и переосмысления содержания своего самосознания к высшим отношениям личности и от высших отношений к способам их объективации.

*Культурологический подход.* Другая группа авторов (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис), обращаясь к проблеме личностной самоорганизации, указывает в качестве ее атрибутивного критерия временную организацию деятельности. Они считают, что временная организация всего поведения человека в условиях современной культуры становится особой осознанной задачей, и что действие организации времени неотделимо от смыслообразования и целеполагания – этих важных компонентов самоорганизации личности.

*Системный подход.* В рамках наиболее представленного в теоретическом и практическом плане системного подхода ученые обращают внимание на различные особенности саморегуляции,

оказывающие влияние на эффективность деятельности и поведения личности. Это изучение саморегуляции поведения человека (Б.М. Ананьев, 1969; В.А. Ядов, 1975; Н.Н. Ярушкин 1998), саморегуляции учебной и трудовой деятельности (Б.Ф. Ломов, 1984; А.К. Осницкий, 1996; В.И. Моросанова, 1998), саморегуляции процессов принятия решения (В.В. Кочетков, И.Г. Скотникова 1993; Т.В. Корнилова 2003). Отдельные исследователи (Л.Г. Дикая, 2002) отмечают, что саморегуляция произвольной активности – это системное качество субъекта деятельности и, по сути, сама специфическая самостоятельная деятельность со своей структурой (мотивы, цели, программа, способы, приёмы).

*Уровневый подход.* В базовых положениях данного подхода исследователями обозначается достаточно своеобразное соотношение психологической саморегуляции и личностной самоорганизации. Под термином «психологическая саморегуляция» (О.А. Конопкин, 1980) в широком смысле понимается один из уровней регуляции активности живых систем, для которого характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности. Другие исследователи (В.И. Степанский, 1991; Ю.А. Миславский, 1991) считают психологическую саморегуляцию процессом и механизмом управления человеком собственными психологическими, физиологическими состояниями, поведением, поступками, деятельностью в соответствии с требованиями среды или деятельностью в целях обеспечения и определения форм собственной активности. Исходя из этого, ими выделяются различные уровни саморегуляции: сознательно не направляемое приспособление к изменениям среды; саморегуляция посредством неосознаваемых в данный момент установок, привычек, навыков, опыта; сознательное изменение своего состояния, усиление или снижение активности, регулирование своих действий в соответствии со своими целями и средой.

При таком понимании саморегуляция человека включает в себя преимущественно процессуально динамическую (свойства нервной системы, темперамента, воли) сторону саморегуляции наличного состояния субъекта, в меньшей степени учитывая содержательно-личностный аспект (цели, мотивы, смыслы и пр.) его поведения или деятельности. Разработаны различные методы

психологической саморегуляции (Л.П. Гримак, В.М. Звоников, А.И. Скрыпников, 1983; Ю.М. Иванов, 1991; Т. Бойделл, 1995; У. Хьюитт, 1999; И.Г. Шульц, 1985). Все эти методы, несмотря на различия между ними, основаны на оперировании образами, представлениями и другими структурными единицами психического.

Тем не менее, для объяснения соотношения феноменов «личностной самоорганизации» и «психологической саморегуляции» существующих сложившихся представлений в отечественной психологической науке недостаточно, хотя была обоснована необходимость и правомерность использования понятия «саморегуляция психических состояний», доказано, что саморегуляция психических состояний и личностная самоорганизация – это своеобразные механизмы влияния личности на свою деятельность, способствующий наиболее эффективному использованию имеющихся собственных личностных ресурсов.

В целом в исследованиях отечественных психологов по проблеме саморегуляции и самоорганизации были сделаны выводы, что человек обладает определенными психологическими механизмами приспособления к динамике условий жизнедеятельности, изменениям направления и содержания своей активности, управляя собой и своим поведением. То есть, целью саморегуляции является управляемость деятельности и поведения конкретной личности. Произвольная управляемость деятельности и поведения, в свою очередь, зависят от согласованности саморегуляции и произвольной организации элементов психологической структуры личности. При этом произвольность организации элементов психологической структуры личности предполагает ее собственную активность по упорядочению своих психологических свойств, процессов и состояний в устойчивую структуру, обеспечивающую достижение цели деятельности. Такое упорядочение особым образом, или формирование специфической упорядоченности предлагается отнести к феноменологии самоорганизацией личности, или личностной самоорганизации. Детерминантой такого упорядочения является соответствующий вид деятельности – игровая, учебная или трудовая.

Таким образом, *личностная самоорганизация студента в учебной деятельности* есть упорядоченная особым образом совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков самоконтроля и саморегуляции психических состояний, способностей к самоанализу и адекватной самооценке, преимущественно самостоятельно и целенаправленно сформированной и развиваемой в процессе обучения в военно-инженерном вузе.

Наше исследование самоорганизации студентов в учебной деятельности позволило выявить ее основные особенности: самопроизвольность, означающая, что личностная самоорганизация в процессе учебной деятельности инициируется и управляется самим студентом; «погруженность» процесса личностной самоорганизации в учебную деятельность; целенаправленность, означающая вектор «цели самоорганизации – основные цели учебной деятельности»; сочетательность скачкообразных и эволюционных периодов процесса самоорганизации. Этим подчеркивается нелинейный характер личностной самоорганизации, ее зависимость от динамики общекультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе.

В процессе исследования было установлено, что психологическими механизмами личностной самоорганизации студента в учебной деятельности являются рефлексивные процессы, стереотипизация и механизмы невротического развития. Рефлексивные процессы разворачиваются в случае отсутствия у обучающегося опыта снятия затруднения в учебной деятельности и проходит в следующей последовательности: актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в ситуацию затруднения и при ее понимании; исчерпание актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действий; дискредитация вплоть до полного их обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий; инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» ситуации затруднения и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления»; реализация заново обретенного смысла через последующую реорганизацию

содержания личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий ситуации затруднения. В случае наличия опыта, затруднение снимается за счет механизмов стереотипизации, основанных на процессах авторефлексии. При вхождении в стандартную задачу актуализируется отношение «Я – профессиональная задача». При определении задачи как стандартной (совпадение ожидания и действительности) решение ее переводится в авторефлексивный слой. Это означает, что задача решается за счет отрефлексированных ранее средств учебной деятельности. В опыте личностной самоорганизации студентов в учебной деятельности это представлено в виде стереотипов, паттернов, шаблонов, эталонов деятельности.

В дальнейшем, исходя из целей самоорганизации и целей деятельности, обучающийся как субъект учебной деятельности выбирает наиболее оптимальные для данной задачи средства, которые в последующем реализует. Развитие личностной самоорганизации студентов в учебной деятельности по невротическому пути наблюдается при актуализации внутриличностных противоречий, которые являются причинами повышения ситуативной тревожности, конфликтности, иногда кризисных состояний.

### **Литература**

1. *Капустин С.Н.* Проблема самоорганизации личности в зарубежной и отечественной психологической науке // Психолого-педагогический вестник. Ставропольский филиал Краснодарской академии МВД России. Ставрополь, 2005.

2. *Елбаев Ю.А., Кияцук Т.В.* Эмпирическое исследование психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе// Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки» №2, том 2, 2008. С. 35-41.

3. *Елбаев Ю.А., Гончаров А.И., Кияцук Т.В.* К проблеме формирования компетентности студентов-менеджеров в области управления персоналом// Менеджмент и маркетинг: современные тенденции развития и практики. Материалы 1 Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 30-31 октября 2008г.- М.: РУДН, 2008. С. 61-71.

**А.Г. Давыдовский, А.В. Пищова  
(БГПУ, БГУ, Минск, Беларусь)**

### **МОДЕЛИ ПРЕВЕНТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИТУАЦИЯМИ**

**Аннотация.** В статье представлены математические модели развития проблемных педагогических ситуаций, на основе которой могут быть разработаны сценарные алгоритмы и варианты архитектуры систем поддержки принятия решений по превентивному управлению проблемными педагогическими и социально-педагогическими ситуациями.

**Ключевые слова:** проблемные педагогические ситуации, математическое моделирование, превентивное управление.

**Abstract.** The article presents a mathematical model of development of problem pedagogic situations, which can be developed scenario-based algorithms and variants of the architecture of the systems decision support for preventive management of problematic pedagogical and socio-pedagogical situations.

**Key words:** problematic pedagogical situations, mathematical modeling, proactive management.

Педагогический процесс состоит из системы последовательных решений различных проблемных педагогических ситуаций (ППС). При этом ППС определяет комплекс условий, при которых решается соответствующая ей педагогическая задача [1, 2]. Связь ППС и педагогической задачи может быть выражена формулой: «педагогическая задача» = «цель» + «педагогическая ситуация».

Целью работы является анализ развития проблемных педагогических ситуаций на основе предложенных матричных математических моделей.

Наиболее эффективным может быть превентивное управление ППС, основанное на учете анализа взаимосвязей между различными их этапами, важнейшие из которых представлены на рисунке.

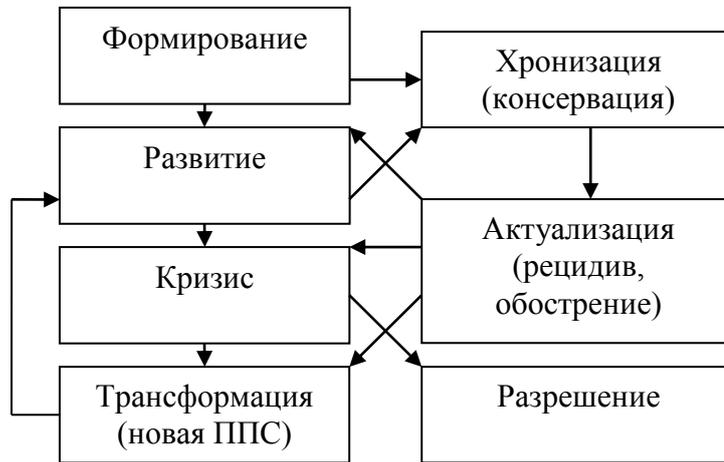


Рисунок – Стадии развития ППС

На основе анализа разнотипных ППС были выделены основные стадии управления ими, включая: 1) формирование; 2) развитие; 3) кризис; 4) формирование новой ППС; 5) хронизация (консервация); 6) актуализация (рецидив, обострение); 7) разрешение. Анализ динамики ППС позволяет выделить пять основных путей их развития. В качестве математической модели социальной группы (сообщества), в которой возникают, развиваются и разрешаются ППС, предложено следующее матричное уравнение:

$$[M(s)] \cdot [I(s)] = [E(s)], \quad (1),$$

где  $[M(s)]$  – объединенная матрица для исходной конфигурации путей развития ППС и содержащая информацию о ее структуре, этапах и свойствах субъектов-участников;

$[I(s)]$  – матрица-столбец, определяющая реакцию субъекта, состоящая из неизвестных вариантов развития его поведения в обобщенной форме  $I_k(s)$ ;

$[E(s)]$  – матрица-столбец, определяющая в обобщенном виде заданные в обобщенной форме  $I(s)$  и  $E(s)$  причинные факторы, провоцирующие развитие ППС;

$S$  – комплексная переменная динамики ППС, определяемая скоростью трансформации или разрешения ППС.

Реальная динамика ППС во многих случаях определяется множеством случайных факторов. Влияние этих факторов в математической модели, описывающей динамику ППС, можно учесть, применив матрицу  $[M_{cl}]$  со случайными параметрами этапов и субъектов:

$$[M_{cl}] \cdot [I_{cl}] \rightarrow [E_{cl}] \quad (2),$$

где индексом «сл» обозначены матрицы, содержащие элементы со случайными параметрами, вероятностное моделирование которых возможно с использованием метода Монте-Карло, когда матрицы со случайными параметрами элементов заменяются матрицами с конкретными значениями элементов, определенными на основании законов распределения параметров соответствующих элементов матрицы.

Таким образом создается возможность решения матричного уравнения для « $i$ -ого» варианта динамики ППС  $[I_i] = [M_i]^{-1} \cdot [E_i]$  и получения одного столбца результирующей матрицы с конкретными значениями  $N$  вариантов динамики ППС, каждый из которых включает  $m$  этапов, причем некоторые из них могут повторяться при условии циклического развития ППС. Матрица-столбец вариантов ветвей событий  $[Im]$  будет представлена набором матриц, из которых можно выделить случайные значения искомых вариантов управления развитием ППС:

$$[I] = \begin{bmatrix} I_1^{(1)} \\ I_2^{(1)} \\ \vdots \\ I_m^{(1)} \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} I_1^{(2)} \\ I_2^{(2)} \\ \vdots \\ I_m^{(2)} \end{bmatrix}, \dots, \begin{bmatrix} I_1^{(N)} \\ I_2^{(N)} \\ \vdots \\ I_m^{(N)} \end{bmatrix} \quad (3),$$

где нижний индекс относится к номеру ветви событий, составляющих вариант развития ППС, а верхний – к номеру этого варианта. По полученным случайным значениям вариантов развития ППС, например в «k-ой» ветви событий  $I_k^{(1)}, I_k^{(2)}, \dots, I_k^{(N)}$ , можно построить гистограммы, определить закон распределения  $I_k$ , его вероятностные характеристики; анализируя суммарные воздействия можно сделать прогноз развития ППС при случайном изменении воздействующих субъектов-участников и этапов развития ППС.

Была предложена математическая модель эффективной архитектуры системы поддержки принятия решений по превентивному управлению ППС. При этом условие достижения правильного решения ППС может описываться моделью, представленной неравенством:

$$\left( V_0 + \sum_{k=1}^{k=K} \Delta V_k \right) \geq V_{\min} \quad (4)$$

где  $V_0$  – начальный объем информации об исходном состоянии ППС, которым располагает педагог для принятия решения по превентивному управлению ППС;  $\Delta V_k$  – прирост структурированной информации после каждой k-ой «подсказки» на основе дополнительной информации и оценки варианта развития ППС;  $V_{\min}$  – минимальный объем информации, необходимый для формирования рационального решения по превентивному управлению ППС;  $K$  – общее число проанализированных вариантов развития ППС.

Математическую модель (1)–(4) можно использовать для дальнейшей разработки алгоритмов анализа сценариев развития ППС и поиска их решений, а также для разработки вариантов архитектуры систем поддержки принятия решений по превентивному управлению сложными педагогическими и социально-педагогическими ситуациями.

#### **Литература**

1. Давыдовский, А.Г. Системный многомерный анализ педагогических ситуаций как социально-психологических

феноменов / А.Г. Давыдовский, А.В.П Пищова // Современное образование: роль психологии: Материалы X юбилейной международной научно-практической конференции // Психологический институт РАО. – Москва; СПб.: Нестор-История, 2014. – С. 494-499.

**Л.В. Власова (РУДН, Москва, Россия)**

### **ПОМОЩЬ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ, С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ РАБОТЫ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые формы организации воспитательной работы в помощь социокультурной адаптации иностранных учащихся первого года обучения в условиях поликультурной среды.

**Ключевые слова:** воспитание, воспитатель, адаптация, национальные особенности, толерантность, культура, межкультурная коммуникация

**Annotation.** In this article some forms of the educational work process are described in other to help foreigner students to pass socio-cultural adaptation in multicultural conditions they are going to be in the first year of education.

**Key word:** educational work, tutor, adaptation, ethnical peculiarity, tolerance, culture, intercultural communication

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительный факультет) является самым многонациональным среди других факультетов и институтов РУДН, ежегодно на нем обучаются студенты более 100 стран мира. Это представители, как минимум, 16-20 стран Азии, 15-18 стран БСВ, 30 стран Африки, 20 стран Латинской Америки, 7 стран СНГ и ближнего зарубежья и 10-12 стран Европы. География приема достаточно разнообразна, а с учетом своей учебно-образовательной специфики, обучая русскому языку, факультет дает возможность обрести язык-посредник для общения с другими студентами, представляющими разные страны и

говорящими на разных языках, для умения понять услышанное и объясниться в новой языковой среде. Именно на первый год обучения падает основная нагрузка периода социокультурной, климатической, психологической адаптации поступивших на учебу иностранных студентов, поэтому факультет должен выстраивать всю работу по социокультурной адаптации в определенную комплексную систему.

Особая роль в данной деятельности отводится тьюторам по воспитательной работе, которые становятся для нового студента неким путеводителем, спасательным кругом, своеобразным окном во внешний незнакомый мир, тем более, для учащихся, не владеющих русским языком. От того, насколько внимательным и заботливым будет тьютор-воспитатель, от того, насколько его работа будет выстраиваться в определенную систему, мы и получим конкретный результат комфорта и успешности прохождения адаптационного периода у нового студента. Эта работа затрагивает все стороны жизнедеятельности студента, попавшего в новые для него условия пребывания.

В связи с этим, период адаптации иностранных студентов на факультете можно разделить на два этапа:

**1-й этап** – организация приема студента на учебу от заезда до момента получения учебной группы. В этот период студент проходит ряд бюрократических, но обязательных шагов: оформление документов, получение регистрации, прохождение медицинского обследования, оформление медицинской страховки, оплата контрактными студентами своего обучения, получение студенческих документов, электронного пропуска для входа в университетские корпуса, обязательное прохождение тестирования для определения уровня подготовки. Этот период, как правило, студента сопровождают опытные старшекурсники-земляки (студента, в буквальном смысле, водят за руку).

**2-й этап** длится от получения учебной группы до конца учебного года. Именно этот период требует от тьютора-воспитателя большой нагрузки в виде индивидуальной работы, но это важно для ощущения защищенности у студента и закладывания доверительных отношений между студентом и тьютором. В это время студент получает раздаточный материал, как правило, на родном языке (памятку в помощь иностранному

студенту на начальный период пребывания в РУДН, «путеводители» по университету с краткой информацией о структурах, службах и их функциональных обязанностях, правила по культуре поведения, правила проживания в общежитиях и правила пожарной безопасности).

Системная работа в помощь социокультурной адаптации предполагает: первое – предоставить новому студенту максимальную информацию, второе – разъяснить полученную информацию, возможно, не один раз вернуться к разъяснению и третье – помогать отрабатывать навыки полученных знаний. Чем быстрее молодой человек поймет, чем осознанней будет относиться к соблюдению указанных требований, тем меньше проблем у него будет возникать, тем спокойней и комфортней будет его жизнь. Разъяснения даются как в индивидуальной работе, так и на общих информационных собраниях.

С учетом многонационального состава учащихся факультета, особое внимание в работе с новым приемом уделяется обучению межкультурной коммуникации и формированию культуры толерантного поведения. Каждый учащийся должен осознать, что он будет жить и обучаться в многонациональном вузе, т.е. везде, где бы он не находился, в аудитории или общежитии, библиотеке, столовой и т. д. рядом с ним будут представители других стран, а, значит, других культур, других традиций, обычаев. Отсюда следует учиться быть предупредительным, соблюдать уважение к представителям других культур. Это, тоже норма в многонациональном университете. И здесь, крайне важно получить, хотя бы минимальные знания об индивидуальных особенностях и различиях в проявлении культур разных народов. Это необходимо для поддержания доброжелательного микроклимата в поликультурной среде университета. Тьютор-воспитатель должен не только сам давать такую информацию, а активно привлекать своих подопечных к знакомству, наблюдению, изучению культур разных народов. Такие знания и совместная работа, где задействованы представители разных стран, ведут к большему доверию, взаимопониманию, а, значит, снятию напряжения и решению разного рода конфликтов на национальной почве.

Эта деятельность на факультете начинается, буквально, с порога. В холле факультета собрана выставка миниатюрных флажков – копий государственных флагов всех стран мира, поэтому, из какой бы страны не вошел человек, его встретит, пусть в миниатюре, но государственный флаг его страны. Здесь же организована выставка кукол в национальных костюмах из разных стран мира. В помощь социокультурной адаптации был создан клуб «Культурное пространство». В рамках клуба работает лекторий «Путешествуй вместе с нами: страны и народы», который знакомит учащихся с культурами разных стран, готовится самими студентами под руководством тьюторов-воспитателей или старшекурсников. Еще один лекторий «Расширяй кругозор», в основном, направлен на получение более полной информации и углубленных знаний о русской культуре, о значимых исторических и культурных событиях, известных людях России. В рамках клуба проходят круглые столы: «Мы разные и это интересно», «Легко ли быть толерантным». В рамках клуба проходят праздники: «Хоровод дружбы», «Праздник национальных костюмов», Фольклорный фестиваль «Народы России». Университет обеспечивает всех студентов подготовительного факультета бесплатными автобусными обзорными экскурсиями по Москве. На всех кафедрах русского языка работают клубы русского языка, проводятся уроки-концерты «Мы говорим и поем по-русски». В помощь социокультурной адаптации из наиболее активных студентов создается Студенческий актив, представляющий разные страны и регионы мира. Как правило, в эту команду подбирается до 20 человек. Именно подбираются. Надо их найти, увидеть в них творческий потенциал и тогда можно получить от них огромную помощь. Это и обратная связь со студентами, это и возможность увидеть их глазами проблемы, о которых сами студенты не всегда скажут, это и возможность решить эти проблемы и просто услышать голос студента, который поможет нам скорректировать собственные подходы к организации работы, повернуться ближе к запросу студента, повернуть студента к здоровому образу жизни, к более полному развитию его личности.

Методов и форм работы в помощь социокультурной адаптации может быть множество, главное, умело ими

пользоваться, не упуская шанса помочь новому студенту почувствовать себя комфортно в новой для него обстановке. С учетом многонационального коллектива, это еще и путь к межнациональному согласию, без чего также не может сложиться комфортное пребывание студента в Вузе.

В РУДН гласно и негласно, но очень жестко звучит правило, что независимо, из какого региона, какой страны поступил гражданин, он одинаково подчиняется общим требованиям, которые все должны одинаково соблюдать и выполнять. Все, независимо от страны имеют равные права и обязанности, так как все студенты одного университета. Недаром многие называют РУДН отдельной планетой дружбы, где студенты из самых разных уголков мира могут вместе жить, учиться, общаться, проводить досуг, даже вступать в интернациональные браки. В этом особая миссия университета, в этом особая миссия его профессорско-преподавательского состава и сотрудников.

**Т.Е. Карпович (МГЛУ, Минск, Беларусь)**

### **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье на основе результатов анкетирования студентов анализируется качество их социально-гуманитарной подготовки и выявляются проблемы формирования социально-личностных компетенций современных специалистов.

**Ключевые слова:** социально-гуманитарная подготовка, социально-личностные компетенции, компетентность.

**Abstract.** The article presents the results of university students' questioning about the quality of their social and humanitarian training. The problems of formation of their social and personal competencies are investigated.

**Key words:** social and humanitarian training, social and personal competencies, competence.

Анализ последних правительственных заявлений показывает, что Республика Беларусь предпринимает

решительные шаги в направлении присоединения к Европейскому пространству высшего образования. По словам нового министра образования РБ М.А. Журавкова, в стране создана необходимая нормативно-правовая база, обеспечивающая реализацию двухступенчатого высшего образования, а также оптимизированы сроки обучения на его первой ступени [1]. Очевидно, что добиться такой оптимизации удалось и за счет сокращения объема социально-гуманитарных дисциплин путем объединения их в интегрированные модули «История», «Философия», «Экономика», «Политология» и специализированные модули по выбору студента, содержание и методика преподавания которых должны быть вариативны и адаптированы к личностно-профессиональным и социальным потребностям обучающихся [2].

В Беларуси модульное изучение дисциплин социально-гуманитарного цикла осуществляется второй год на основе требований компетентного подхода. Согласно образовательному стандарту, основной целью социально-гуманитарной подготовки обучающихся в учреждениях высшего образования выступает формирование и развитие их социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте и обеспечивающих решение и исполнение ими гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций [2]. Среди социально-личностных компетенций, развитие которых обеспечивают социально-гуманитарные дисциплины, стандарт указывает на пять основных: наличие гражданских качеств, способность к социальному взаимодействию, межличностным коммуникациям, критике и самокритике, а также умение работать в команде [2].

Компетенции характеризуются как потенциальные новообразования специалиста, актуальным результатом формирования которых выступает компетентность. Как справедливо указывает И.А. Зимняя, а) компетентность шире знаний и умений, которые в нее входят; б) она активно проявляется в деятельности и поведении специалиста в любой требующей этого ситуации; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации [3]. Последнее утверждение побудило к организации эмпирического исследования, связанного

с анкетированием студентов 3 курса Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) о качестве преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе (n=276).

Результаты опроса показали, что студенты отчетливо осознают значимость владения отдельными социально-личностными компетенциями для повышения конкурентоспособности современного специалиста. Так, по мнению 92% респондентов, организаторские навыки, умения работать в команде и общественная активность молодого специалиста могут оказаться важнее, чем его специальные профессиональные знания (89%). 66% опрошенных указывают на необходимость широкой эрудированности выпускника вуза, что подтверждает непреходящую ценность исторически сложившейся ориентации отечественного образования на общекультурное развитие обучающихся. Вместе с тем только половина опрошенных студентов (50%) отмечают ориентировку в социальной и политической обстановке в стране и мире как умение, в большей степени необходимое современному специалисту. Сказанное идет в разрез со сложившимся в XIX-XX вв. традиционным пониманием студенчества как общественно и политически активной группы населения.

Оценивая значение изученных социально-гуманитарных дисциплин для своей социальной и профессиональной деятельности, студенты подчеркивают общекультурную и мировоззренческую значимость интегрированных модулей «Философия» (54%) и «История» (51%), достаточную практическую значимость учебных дисциплин «Социология» (41%) и «Политология» (41%) и жаждут большей практической пользы от учебного курса «Экономика» (50% опрошенных отметили его недостаточную практическую значимость). В комментариях к анкетам студенты указали на потребность в практическом преломлении содержания курса в условиях невысокой финансовой грамотности населения Беларуси.

Результаты эмпирического исследования позволили определить болевые точки в организации образовательного процесса в рамках социально-гуманитарной подготовки в высшей школе. Так, по мнению студентов, изучение социально-гуманитарных дисциплин в вузе в наибольшей степени обеспечило повышение их общекультурного уровня (62%), развитие мировоззрения (58%) и

овладение коммуникативными навыками (40%). В то же время о формировании своих гражданских и патриотических качеств на занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам смогли с уверенностью заявить только 17% опрошенных. 12% респондентов дали однозначно отрицательный ответ, а 31% выбрали ответ «скорее нет».

В связи со сказанным особый интерес представляет анализ студентами значимости дисциплины «Основы идеологии белорусского государства», которая входит в интегрированный модуль «Политология». 33% опрошенных ощущают ее общекультурную и мировоззренческую значимость, 35% видят ее достаточное практическое значение для своей социальной и профессиональной деятельности, а 32% утверждают о ее недостаточном практическом применении. На наш взгляд, такое почти равномерное распределение разнообразных и даже взаимоисключающих оценок может свидетельствовать о различиях в преподавании данной дисциплины, связанных с методическим мастерством педагога. Анкетирование показало, что только 36% студентов отмечают наличие у своих преподавателей умений вызывать и поддерживать интерес к предмету. На умение своих педагогов увязывать излагаемый материал с современным развитием общества и достижениями страны указывают только 41% респондентов; на использование современных научных знаний в преподавании – 46% опрошенных.

Анализ результатов исследования позволяет выявить некоторые проблемы формирования социально-личностных компетенций студентов. Во-1-х, признавая способность к межличностному взаимодействию как важнейшую составляющую профессионализма современного специалиста, студенты недооценивают ее социально-политическую составляющую, обеспечивающую четкость гражданской позиции профессионала. Во-2-х, эта недооценка может быть следствием и (или) усугубляться недостаточной направленностью процесса преподавания социально-гуманитарных дисциплин на формирование гражданственности студентов и практическое применение ими знаний в нынешней социально-экономической и политической ситуации в стране и мире. В-3-х, современный студент по-прежнему ждет от преподавателя умения вызывать и поддерживать интерес к предмету, что подтверждает классическое

педагогическое изречение о том, что убеждение формируется убеждением, а личность может быть воспитана только личностью. Подтверждением последнему могут служить результаты анкетирования, согласно которым полностью удовлетворены возможностью выбора специализированных модулей по социально-гуманитарному циклу 30% студентов, уровнем компьютеризации образовательного процесса – 25%, а формами и методами проведения занятий – только 18%.

### **Литература**

1. Беларусь имеет серьезные намерения присоединиться к Болонскому процессу – Журавков [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.belta.by/ru/all\\_news/society?id=697357](http://www.belta.by/ru/all_news/society?id=697357). – Дата доступа: 10.03.2015.
2. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/sm/asp?guid=2077483>. – Дата доступа: 10.03.2015.
3. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14–20.

**М.И. Волк, Н.И. Анфимова**  
**(РУДН, Москва, Россия),**  
**Д.И. Савельева**  
**(МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия)**

### **ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** В статье описывается значимость профориентационной работы. Выделяется роль психологической работы с личностным потенциалом учащихся, поиска ресурсов, индивидуальных особенностей, способствующих профессиональному самоопределению и самореализации.

**Ключевые слова:** профориентация, ресурсы, личность, самоопределение, самореализация

**Abstract.** Article describes the importance of professional orientation of pupils. There is written about the role of psychological work with pupil's potential and about finding personal characteristics that can help them choose suitable career and actualize themselves.

**Key words:** professional orientation, resources, personality, self-determination, self-actualisation.

На сегодняшний день актуальным является вопрос профориентации учащихся. «Только 40% россиян работают по своей специальности» - такие данные опубликовал Росстат в августе 2012 года. Получается, что выпускник, не идущий по своей специальности дальше, теряет годы, сначала обучаясь не по «своему» профилю, какое-то время, работая не на «своем месте» и затем, посвящая себя переподготовке. Соответственно, необходимо как можно раньше понять вектор своего профессионального развития, что во многом способствует становлению личности профессионала.

В нашем многополярном мире существует колоссальное количество профессий и на рынке труда постоянно появляются новые специальности. Однако учащиеся зачастую не обладают достоверной и полноценной информацией относительно специфики работы профессионала в той или иной области и необходимых личностных качествах.

Известно, что существует широкий спектр профессий. При этом, даже относясь к одной профессиональной сфере, специалисты разных ее направлений могут диаметрально отличаться по своим индивидуальным особенностям. Важно предоставлять учащимся целостную картинку профессии, включая и требования к личности человека. Таким образом, приоритет в профориентационной работе отдается не сухому информированию о ситуации на рынке труда, а работе с личностными ресурсами учащихся. Развитие в себе таких психологических качеств как: эффективная коммуникация, понимание эмоций и управление ими, креативность, уверенное поведение и пр. помогает учащимся лучше понять свои психологические особенности, а также получить некий инструментарий, который позволит грамотно выстраивать себя в профессиональной деятельности, ориентироваться на личное комфортное состояние, учитывать

возможное состояние окружающих, что, безусловно, способствует лучшей реализации в рабочей деятельности специалиста в его социальной среде. То есть, обращаясь к своим ресурсам, личностным качествам, осознавая свои особенности, работая над своими способностями и в тоже время вовремя прорабатывая все это через призму профессиональной деятельности, получая ориентировки по поводу профессий - прокладывается курс будущей профессиональной самореализации.

Исходя из этого, нами было разработано методическое пособие для последующего проведения профориентационной работы с учащимися (Волк М.И, Анфимова Н.И., Савельева Д.И, 2014).

Основополагающую роль, при разработке проекта, играла идея о необходимости создания в первую очередь такой программы, в рамках которой происходила бы реализация личностного потенциала; поиск индивидуально-личностных, социально-психологических ресурсов учащихся, способствующих их профессиональному самоопределению и самореализации.

Цель программы – научить учащихся осознавать и развивать в себе качества необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Задачи: выявить собственные интересы, способности и склонности, которые могут оказать помощь в дальнейшем выборе профессии; познакомить с психотехническими приемами, позволяющими эффективно развивать базовые качества, обеспечивающие успешность в профессиональной деятельности; сформировать портфолио способностей и интересов учащегося и определить профессию, в которой они могут быть максимально реализованы.

Методология: презентация классификации профессий и их видов деятельности; овладение способами самоанализа интересов, склонностей и способностей через анкетирование, опрос, наблюдение, самоанализ; определение индивидуальных особенностей базовых качеств личности таких, как эффективная коммуникация, уверенное поведение, творчество, лидерство, аналитическое мышление, эмоциональный интеллект, организация времени, посредством психотехник, ролевых игр, тестирования и самоанализа; составление портфолио, включающее анализ

результатов тестирования и описание самоанализа и самонаблюдения; определение склонностей к профессиям: через участие в конкурсах творческих проектов или эссе.

Программа состоит из трех блоков. Первый – самодиагностика и самоанализ собственных способностей, склонностей и интересов, помогающих в профориентации. Данный блок подразделяется на три подтемы: представление учащегося о своих способностях и интересах, представление значимых взрослых и сверстников о способностях и интересах учащегося, определение соотношения самооценки и уровня притязаний учащегося.

Второй блок – диагностика и тренировка базовых качеств успешной личности. Данный блок состоит из тем: эффективная коммуникация, эмоциональный интеллект, уверенное поведение, лидерство, творчество, аналитическое мышление, организация времени. Каждая тема начинается с проблемной дискуссии, затем следует диагностика свойства и психотехнические игры и упражнения на развитие личностного качества.

Третий блок – участие в творческом проекте: «Я и моя профессия». На протяжении всей программы учащиеся выполняют домашние задания. Результаты работы фиксируются участниками в специальных бланках: «Мои интересы и способности. Чем я хочу заниматься в жизни. Моя профессия»; «Самопознание: описание того, чем было интересно заниматься в течение недели»; «3 вопроса» Интервью со значимыми взрослыми о сильных и слабых сторонах интервьюера, а также о профессии, в которой он может быть успешен в будущем»; «Мои цели. Описание ближайших и перспективных целей»; «Тайм менеджмент. Планирование дня: список задач, расстановка приоритетов, саморазгрузка, временные задачи, свободное время, итоги дня»; «Описание результатов диагностических методик»; «Выбор профессии (граф-схема или эссе)». В совокупности бланки составляют Портфолио учащегося.

В результате участия в программе – учащиеся знакомятся с приемами самоанализа своих личностных свойств и с технологиями формирования и развития индивидуальных качеств, необходимых для успешной самореализации в выбранной профессии.

Немного ранее наши коллеги (Беловол Е.В., Рушина М.А., 2012) проводили профориентационную работу, посредством которой апробировали комплекс методик направленных на диагностику профориентации школьников. Это говорит о том, что проблема профориентации учащихся актуальна.

#### **Литература**

*Беловол Е.В., Рушина М.А.* Профориентационная диагностика школьников. Аналитические записки по результатам апробации. В рамках реализации Программы стратегического развития РУДН на 2012-2016 гг. М.: ООО «Издательство МБА», 2012. – 103с.

<http://web-local.rudn.ru/web-local/kaf/rj/index.php?id=87&p=4472>

**Н. А. Арутюнян (ЕГУ, Ереван, Армения)**

#### **ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению процесса адаптации студента в ВУЗе. В работе предпринята попытка на основе сравнительного анализа теоретических и исследовательских данных выявить особенности адаптации студента в связи с проявлением стрессоустойчивости в структуре их личности.

**Ключевые слова:** психологическая адаптация, стрессоустойчивость, невропсихическая стабильность, личностный адаптационный потенциал.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the adaptation process of the student in the University. An attempt is made on the basis of a comparative analysis of the theoretical and research data to identify features of adaptation of the student in connection with the manifestation of stressoustoychivosti in the structure of their personality.

**Key words:** psychological adaptation, stressoustoychivost, neuropsychological stability, personal adaptive capacity.

Адаптации в ВУЗе является предпосылкой как эффективного обучения студента, так и фактором успешности

других видов деятельности, с которыми студент сталкивается в процессе обучения. Именно поэтому, в процессе формирования личности будущего специалиста большое значение имеет первая стадия обучения в ВУЗе, а именно – обучение на первом курсе, когда у студента перестраивается ценностнопознавательная система, приобретаются новые средства познавательного процесса и формируются новые межличностные связи и отношения.

Психологическая адаптация определяется как возможность определенного соответствия личности с окружающей действительностью человека, что позволяет личности удовлетворять актуальные потребности и актуализировать значимые цели, которые связаны с ними. В это время реализуется поведение и деятельность человека в соответствии потребностям среды [1, 3]. Обучение в ВУЗ-е для первокурсников имеет некоторые особенности, такие как отличительная от школы учебная деятельность, новые нормы и методы обучения, для многих студентов жизнь вне семьи, нормы студенческого коллектива, новые взаимоотношения и т. д. И от того насколько успешным будет адаптация студента к вузовской структуре, настолько высоким будет чувство психологического комфорта, мотивированность, направленность на учебу.

Выделяют три блока факторов, влияющие на адаптацию студента в ВУЗе: социальный, психологический, педагогический. К социальным факторам относятся возраст студента, его социальное происхождение и тип учебного заведения. Психологический блок включает индивидуально-психологические и социально-психологические факторы – интеллект, положение в группе, направленность, возможности адаптации и т. д. Педагогический блок включает уровень педагогического мастерства, материально-техническая база и т. д. [2].

Е.А. Климов рассматривает адаптацию первокурсников в ВУЗе как комплекс трех факторов, которые отражают три направления студенческой деятельности: адаптация к студенческой деятельности (адаптация к преподаванию, к приобретению знаний и новым формам проверки, новому режиму отдыха и работы и т. д.); адаптация к группе (включение в группу однокурсников, освоение законов, традиции и нормы группы);

адаптация в будущей профессии (освоение профессиональных знаний, возможностей, навыков) [2].

Эти три аспекта взаимосвязаны и их целостное применение обеспечивает эффективность адаптации к обучению в ВУЗ-е.

Научные источники подтверждают, что адаптация студентов в ВУЗе является сложным и многофакторным процессом, особенности которого связаны со средой обучения и индивидуальными особенностями студента. Нами было проведено исследование, целью которого явилось выявление процесса адаптации у первокурсников и наличие воздействия на этот процесс влияния уровня стрессоустойчивости у студентов. В исследовании участвовали 160 студентов первого курса. Корреляционный анализ полученных данных показал, что существует устойчивая взаимосвязь между адаптацией и стрессоустойчивостью студента. Анализ результатов исследования (выборка  $n = 160$ , достоверность  $p < 0.01$ , коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона  $r = 0.21$ ) показывают, что проявление ситуативной стрессоустойчивости находится в взаимосвязи с моральной нормативностью (0.48) и личностным потенциалом к адаптации (0.32). Т. е. проявление стрессоустойчивости в структуре личности, как ситуативного качества, обуславливает восприятие личностью своей социальной роли и общие адаптационные способности.

Исходя из полученных данных стрессоустойчивость, как личностное качество, находится во взаимосвязях с нейропсихологической устойчивостью (0.41), моральной нормативностью (0.26), и адаптационным потенциалом личности (0.42). Можно сделать вывод, что в структуре личности проявление стрессоустойчивости, как личностного качества, обуславливает как адекватное восприятие личностью своей роли, так и общие адаптационные способности и нервную устойчивость личности в условиях стресса.

Итак, по полученным данным процесс адаптации первокурсников в ВУЗ-е обусловлен степенью проявления стрессоустойчивости в структуре личности. Из корреляционного анализа данных следует, что как ситуативная так и личностная стрессоустойчивость и общий потенциал личностной адаптации взаимообуславливают друг друга.

### Литература

1. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. -270 стр.
2. *Климов Е.А.* Путь в профессию. Пособие для старших классов общеобразовательной школы. - Л.: Лениздат, 1974. – 190с.
3. *Налчаджян А.А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с. – (Психологическое образование).

А. Лоевска-Новак

(Университет Гданьски, Гданьск, Польша)

### ДИАЛОГ ИЛИ ВИДИМАЯ ПОМОЩЬ? О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросу подготовки будущих учителей к разговором с детьми-учениками об трудных проблемах (семейные патологии, смерть, дискриминация). В статье показано, что учителя часто не готовы к таким разговорам, что существенно понижает их воспитательный потенциал.

**Ключевые слова:** учитель, педагогическое образование, воспитательная компетенция, школа.

**Abstract.** The paper is dedicated to the problem of preparing future teachers for ‘hard conversations’ with children (concerning family pathologies, death, discrimination). As I show, pedagogical education lacks in this kind of preparation which leads to reduction of their pedagogical capability.

**Key words:** Teacher, pedagogical education, educational competence, school.

Настоящая статья касается проблемы подготовки учителей к обсуждению с младшими школьниками трудных, болезненных или застенчивых, но важных из-за нужд детей и общественных ожиданий, вопросов. Главные области дискуссии это темы, касающиеся смерти, одиночества, восприятия самого себя, собственного здоровья, а также таких вопросов, как: другой,

отличия, культурная разнообразность, сексуальность, проявления патологии, дискриминации, отсутствие толерантности.

Эти вопросы я считаю очень важным аспектом социальной активности младших школьников, который позволяет им: 1) лучше познать себя (в познавательном, связанном с идентичностью измерении), 2) познать других, где "другой" не воспринимается как чужой, а как интересный, достойный познания и 3) приобрести знания об окружающем их мире, вместе со всем богатством обиходных, экзистенциальных и социальных проблем. Детям надо предоставить шанс на углубленное понимание реального мира и компетентное действие в этих реалиях. Это только подтверждает, что правильным является заниматься с детьми этими проблемами. Из работ психологов[1] вытекает, что не существуют никакие противопоказания, чтобы говорить с детьми по трудным темам потому что они, благодаря не стереотипному, беспрепятственному восприятию и эластичному мышлению способны глубоко понимать многие вопросы. Это становится возможным, когда картину мира и самих себя дети могут создавать путем интерпретации отношений со значительными для них людьми и разных других коммуникационных действий.

*Социальное образование будущих учителей.* К сожалению, социальное образование – это очень заброшенная и деформированная сфера. На это указывают исследования:

- Б. Шаской [9.С.75-124], из которых следует, что климат текстов для чтения остается под сильным влиянием политическо-воспитательной традиции времени до государственной трансформации, т.е. он такой же как в 80-тых годах. Мир, представленный в этих текстах, не предусматривает социального неравенства. В нем нечего изменять или улучшать, он не является вызовом и полем для действия. По мнению Б. Шацкой пропаганда такой картины мира приводит к тому, что "независимо от принятых программных предпосылок, подготовка к взрослой жизни неизбежно сводится к подготовке к роли пассивного работника, а не активного, ответственного за состояние и судьбу страны гражданина" [9.С.111];

- Б. Латак [3.С.321-352], исследования которой показывают патерналистский и протекциональный подход к ребенку,

идеализированную картину семьи, школу, как место приятное ребенку и отсутствие внеевропейского мира;

- М. Новицкой [5.С.321-352], которая в школьных текстах замечает утопичную картину межчеловеческих отношений, где все плохое делается нечаянно, никто никого не раздражает, все прощают друг друга и царит общее взаимопонимание. Ребенок обычно должен быть хорошим коллегой, старательным учеником, членом счастливой семьи, образцовым гражданином и патриотом. Отсутствуют образовательные случаи позволяющие понять собственные эмоции, не хватает места для вопросов, запускающих действительную рефлексию, позволяющих объяснить причины и последствия разных поступков, решать проблемы детей, вытекающие из повседневной жизни.

Также эмпирически подтверждённым фактом является то, что учителя не умеют разговаривать с детьми по трудным темам, изолируются от проблемных вопросов и маргинализируют проблемы детей, вытекающие из трудной семейной обстановки, культурных условий [4]. Это делает эту область образования существенной в процессе подготовки учителей к работе с учениками.

К необходимым направлениям изменений надо отнести:

1) стимулирование мышления учителей ситуациями конфликта (интеллектуального, аксиологического, морального, этического), где передачу знания замещают эксплорации, изучение, исследование, следующие вопросы. Учитель становится тогда активным познавателем и умеет предпринимать труд решения проблемных ситуаций. Он не боится столкновения со сложной действительностью школы

2) использование критического диалога [8] и создание диалоговых форм образовательных встреч, которые сопровождается альтернативность мышления, открытость на отличия, уважение к другому и готовность к обмену. Тогда учитель является человеком увлеченным миром, он отважно принимает то, что неизвестное, удивительное, он с удовольствием берет на себя вызовы, которые становятся основой поворотов в его мышлении;

3) организация экспериментальных и практических ситуаций и занятий, во время которых учитель обязан показать свою интеллектуальную активность, производить идеи. Через

контакт с учениками (частые педагогические практики) он получает шанс запустить два вида рефлексии: рефлексии в действии (reflection in action) и рефлексии о действии (reflection – on – action) [7]. Первый из видов рефлексии - это критическое опровержение собственного знания, которые приводит к немедленной модификации проводимых занятий. Рефлексия о действии является в свою очередь интеллектуальным обсуждением, совершаемым с учетом временной дистанции, без давления проходящего события. Этот вид рефлексии влияет на способность создавать новые знания, новые ценности, вводить инновационные решения;

4) провокация творчества и инновационных решений, когда учитель, осознав разные альтернативные концепции образования умеет использовать их для поиска собственных способов работы с учениками. Для него тогда характерное умение выходить за рамки методических схем. Он изобретательный, рефлексивный, сострадающий, эмансипационный, активный, автономный, толерантный, разумный [6.С.126-133];

5) расширение пространства учительской активности - заинтересованность публичной сферой жизни, открытость на меняющуюся социально-культурную действительностью. Это связано с вызыванием дискуссии и проблемных ситуаций, в которых учителя находили бы стратегии для интеллектуального справления с настоящими культурными, обиходными, экзистенциальными проблемами, также расширяло бы тематическое поле их разговоров с детьми. Особенно важный является то, чтобы их компетенция помогала детям функционировать в реально существующем мире и позволяла им эффективно и конструктивно участвовать с социальной, культурной и политической жизни.

Подводя итоги, стоит подчеркнуть, что основой для такой конструктивной подготовки учителей к работе с детьми является мышление об учителе в категориях эмансипационной рациональности [2.С.97-107]. Из нее следует новый способ понимания роли и активности учителя как искателя возможности освободится из раньше созданного и одобренного мира. Основная ценность- это возможность быть субъектом собственных действий, возможность пользоваться собственным разумом. Для учителя это

обозначает, что школа перестанет быть исключительно территорией реализации сверху навязанных целей и норм поведения, но не местом личной инициативы, опыта изменяющейся действительности, сборником разных точек зрения, каждая из которых перед чем быть одобренной, требует изучения и обоснования, возможно даже ревизии и изменения. Благодаря тому, учитель получает статус компетентного, ответственного, изобретательного и непрерывно ищущего человека, он действует адекватно нуждам учеников и обстановке, т. е. постоянно меняющейся действительности. Разговоры с детьми, касающиеся трудных тем, становятся тогда окном в мир, значит возможностью расширения познавательной перспективы в образовании и расширения сферы автономии так учителя, как и учеников.

#### **Литература**

1. Gopnik A., Dziecko filozofem, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.
2. Kwaśnica R., Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007
3. Łaciak B., Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych, [w:] Nowe społeczne wymiary dzieciństwa, red. B. Łaciak, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011
4. Nowak-Łojewska A., Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2011.
5. Nowicka N., Dziecko w ślepym zaułku socjalizacji szkolnej, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2
6. Olczak A., O nowy kształt wczesnej edukacji – refleksje na temat poszukiwań twórczego nauczyciela, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 1
7. Schön D., The reflective practitioner, New York Basic Book 1983.
8. Shor I., Empowering education. Critical teaching for social change, The University of Chicago Press, London 1992.
9. Szacka B., Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I-V szkoły podstawowej,[w:] Polska

dziecięca, red. B. Szacka, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005

**И.Г. Рябова (МордГПИ, Саранск, Россия)**

### **ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы воспитания обучающихся на основе традиций и инноваций, которые рассматриваются как важный фактор формирования культурно-толерантной личности в условиях многонационального и поликультурного общества.

**Ключевые слова:** воспитание, многонациональное и поликультурное общество, традиции, инновации, культурно-толерантная личность.

**Abstract.** The article deals with the problem of education of students on the basis of tradition and innovation, which are considered as an important factor in the formation of cultural and tolerant person in a multinational and multicultural society.

**Key words:** education, multiethnic and multicultural society, tradition, innovation, cultural and tolerant person.

Воспитание в контексте традиционной культуры – это воспитание подрастающего поколения с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, каноны, ритуалы, привычки. Суть этого воспитания состоит в учете этнической идентичности и культурной толерантности воспитуемого, что помогает сформировать культурно-образованную и культурно-толерантную личность. Это отмечали многие выдающиеся педагоги и мыслители прошлого (Н.А. Бердяев, В. И. Водовозов, И. А. Ильин, К. Н. Леонтьев, В. В. Розанов, К. Д. Ушинский и др.). Принцип народности провозглашался ими как основополагающий принцип в деле воспитания подрастающих поколений. В связи с этим воспитание обучающихся на современном этапе должно осуществляться на основе качественно нового статуса с учетом

народных традиций, региональных особенностей, достижений современной науки и культуры. Вместе с тем основные направления воспитания продиктованы современными требованиями к инновационным процессам в образовании в контексте его социальной обусловленности, что предполагает соответствие системы образования жизненным социальным потребностям [3; 4]. У обучающихся должны быть сформированы качества личности, отвечающих требованиям инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его поликультурного состава. Считаем, что воспитание данных качеств необходимо рассматривать в контексте воспитания культурно-толерантной личности. Мы выделяем следующие научные подходы для методологического обоснования понятия «культурно-толерантной личности»: системно-целостный подход обеспечивает рассмотрение разноуровневых структурно-логических и содержательных сторон определяемого понятия; системно-деятельностный подход предполагает формирование культурно-толерантной личности в деятельности; педагогический подход заключается в формировании и развитии личностной толерантности; философско-культурологический подход, определяющий интерактивную сторону межнационального общения. Культурно-толерантная личность рассматривается нами как интегративное качество личности с выделением следующих компонентов: формирование общей культуры личности, межличностных отношений, духовно-нравственное и социальное становление. В формировании общей культуры и социальном становлении личности особое место должно занимать использование культурного потенциала каждого народа и его раскрытие посредством духовно-нравственного, патриотического, социально-экономического, гражданско-правового воспитания, эстетического воспитания как системообразующих элементов культурно-толерантной личности в условиях поликультурного образования.

Этнокультурные традиции в разных видах воспитания помогают решать проблемы межпоколенной трансмиссии: сохранение этнических и национальных особенностей различных народов, их самобытности, при этом являясь в определенном

смысле регулятором их жизнедеятельности. Особую важность в осуществлении инновационных процессов в образовании в контексте его социальной обусловленности приобретает социально-экономическое воспитание [3].

Одним из путей преодоления негативных явлений в современных социокультурных условиях может стать использование традиций и инноваций. Мы выделили приоритетные направления в деятельности образовательных организаций в условиях многонационального и поликультурного общества, каковыми являются: образование растущего человека в системе ценностей этносоциума, в том числе через трансляцию родного языка и культуры как основы формирования национального самосознания; приобщение к национальным обычаям, верованиям народа, духовной традиционной культуре, характерным для этноса видам трудовой и экономической деятельности, национальным видам одежды, ремеслам и т. п.; формирование чувства уважения к совместно проживающим и соседним народам, их языку и обычаям, верованиям, воспитание толерантности, культуры межнационального общения; духовно-нравственное воспитание; гражданское и патриотическое воспитание, формирование чувства любви и уважения к своей Родине; экономическое воспитание, формирование инициативности, трудолюбия, конкурентоспособности, коммуникабельности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения; экологизация образования, формирование навыков общения с природой. Включение данных направлений в содержание воспитательной системы в контексте традиционной культуры должно прослеживаться на всех возрастных этапах. Учитывая необходимость решения вышеназванных задач, на базе Мордовского базового центра педагогического образования создана научно-образовательная лаборатория «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» (руководитель И.Г. Рябова). Основной задачей лаборатории является проведение научных и научно-методических исследований проблем образования и воспитания дошкольников и младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды региона и внедрение инновационной

модели образования и воспитания в учебный процесс вуза и образовательных организаций в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства. Для повышения уровня воспитанности обучающихся и профессиональной готовности педагогов к данному виду работы нами разработаны программы по приоритетным направлениям воспитания дошкольников и младших школьников [1], программа курса по выбору для студентов [2], дополнительные профессиональные программы повышения квалификации. Реализация авторских программ имеет целью трансляцию основ традиционной культуры, формирование качеств личности, отвечающих требованиям инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, уважения его многонационального и поликультурного состава. Особенно востребованными и актуальными они стали в условиях реализации ФГОС ВПО.

Таким образом, проблема использования традиций и инноваций воспитания обучающихся в условиях многонационального и поликультурного общества является достаточно актуальной для современной теории и практики, а ее исследование открывает интересные перспективы для дальнейшего развития инновационных процессов в высшем образовании.

#### **Литература**

1. Воспитание младших школьников в поликультурной образовательной среде: сборник программ по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе / под ред. И. Г. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 67 с.
2. *Рябова И.Г.* Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума: программа курса по выбору. – Саранск, 2012. – 53 с.
3. *Рябова И.Г.* Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона //Гуманитарные науки и образование. – 2012. - №4 (12). – С. 38-42 .
4. *Сластенин В.А.* Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.

**С.Н. Куровская**  
(ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь)

**ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ  
НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРЕШЕНИЯ  
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Сегодня актуально обращение к инновационным формам, способствующим развитию и становлению нравственных чувств личности. Между тем, в ситуации конфликта проблема нравственных взаимоотношений становится весьма острой. В.И.Андреев отмечает, что «первобытные представления о справедливости и равноправии, в конце концов, трансформируются в библейское правило нравственности, то есть не обращаться с человеком своего рода так, как не желаешь, чтобы обращались с тобой» [1]. Понятия нравственности, реализуемые через правила и чувства справедливости, равенства и правды, составляли первооснову общения и деятельности человека уже в первобытном обществе. Огромная роль ценностных ориентаций. Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Трудно представить себе нормальную жизнь людей, когда они свои действия, поступки и поведение преднамеренно, сознательно или недостаточно сознательно не подчиняли бы своим представлениям о ценностях и не ориентировались на них. «Ценностная ориентация – избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении» [2, с. 1487]. Поэтому мы считаем, что развитость нравственных качеств у оппонентов влияет на конструктивность разрешения возникающих между ними конфликтов. Необходимо на ценностных ориентациях. С этой целью мы проводили опрос среди студентов, будущих педагогов в 2014-2015 учебном году на базе Гродненского государственного

университета имени Янки Купалы. Выборка исследования включала студентов 3,4,5 курсов педагогического факультета по специальностям «Социальная педагогика», «Английский язык», «Начальное образование», «Олигофренопедагогика. Логопедия» (n = 324). Использовались методы незаконченных предложений, интервьюирование, беседа. Анализ результатов исследования показал, что все 100 % оппонентов согласны с нашей точкой зрения, но, по их мнению, существуют определенные нравственные качества, которые в большей или меньшей степени влияют на положительное разрешение межличностных конфликтов. Исследование показало, что студенческая молодежь наиболее легко справляется с возникающими конфликтными ситуациями, если стоит на «крепкой нравственной позиции». Респонденты обозначили ряд нравственных качеств, благодаря которым им легко было справиться с возникающими проблемами. Так, 54,42% студенческой молодежи указали на такие качества, как: уважение, доброта, любовь. 45,20 % определили важным нравственным качеством такое качество как «верность». 41,1 % студентов пояснили, что в ситуациях конфликта на его исход играет роль такое нравственное качество у человека как ответственность. 38,36% выделили качество трудолюбие; 35,62% искренность; 30,14 % вежливость и патриотизм; 26,03% терпимость и справедливость; 20,55 % тактичность и преданность; 19,18% совесть, веру и бережливость; 16,44 % порядочность и сострадание; 24,66% бескорыстие; 15,07 % милосердие, заботу, долг (чувство долга), доброжелательность; 13,7 % надежду и гуманность; 12,33 % взаимопомощь; 10,96% честность, мужество, человеколюбие, смелость; 9,59% правдивость; 8,22% благоразумие, культуру поведения, умение прощать; 6,84% отзывчивость, благодарность, взаимопонимание, дружбу, самостоятельность; 5,48% надежность, свободолюбие, доверие, достоинство, уверенность; 4,11 % толерантность, терпеливость (выдержку), человечность, щедрость, аккуратность, воспитанность, дружелюбие, духовность (духовное развитие). Мы также пришли к выводу, что в конфликтах необходимо обращать внимание на эмоциональное отношение студенческой молодежи к различным формам общения с партнерами; характер эмоциональных реакций студентов на формы межличностного

общения. На наш взгляд для укрепления нравственной позиции и успешного разрешения конфликтов в процессе обучения в вузе для студентов целесообразно использовать тренинг. Тренинг укрепления нравственной позиции для студентов высшей школы – это специальные групповые занятия с обучающимися, основной частью которых является развитие у членов тренинговой группы определенных навыков общения включающие: игры и упражнения, направленные на развитие, формирование основных умений, навыков, составляющих основу успешного урегулирования конфликтных ситуаций – умение общаться, сотрудничать, уважать себя и личность другого человека; игры, направленные на знакомство и упражнения на моделирование конфликтных ситуаций и их разрешение. Тренинг направлен на создание у студентов различных аспектов позитивного коммуникативного опыта, сотрудничества, взаимопонимания, опыта поведения в проблемных, конфликтных ситуациях, опыта общения. Посредством тренинга корректируется поведение оппонентов в ситуации конфликта. Принципы проведения тренингов: принцип активности; принцип исследовательской творческой позиции; принцип объективности (осознания) поведения; принцип партнерского (субъект-субъектного) общения. При проведении тренинга целесообразно использовать следующие методы: игровые (деловые, ролевые игры); кейсы; групповая дискуссия; мозговой штурм; видеоанализ; модерация и др. На наш взгляд, эффективность тренинга укрепления нравственной позиции зависит: от адекватности осуществляемой тренером диагностики и от того, насколько большим арсеналом обладает тренер для достижения той или иной цели.

Исследование показало целесообразность использования тренинговых упражнений, деловых игр, тестов, приближенных к реальным ситуациям, например: «Решение проблем», «Разрешение межличностного конфликта» и др. Для работы тренинговой группы необходимы эмоциональная свобода участников, открытость, дружелюбие, доверие друг к другу. на восстановление утраченной работоспособности. На включенность в группу, на повышение уровня внимания, на эмоциональную разрядку, на снижение усталости и т.д. Работая в тренинговой группе, участник может активно экспериментировать с различными стилями

общения (авторитарный, демократический или либеральный стиль), осваивать и отрабатывать разнообразные коммуникативные умения и навыки. Исследование показало, что использование тренингов укрепления нравственной позиции позволяет решать задачи выявления мотивации оппонентов; оценки соотношения ресурсов конфликтующих сторон выработке взаимовыгодных предложений; разработке запасных вариантов; управления их состоянием через изменение поведения; изменение эмоциональных последствий ситуаций; готовности анализировать и разрешать конфликты занимая нравственную позицию и избегая провокации эскалации конфликтов. Принципами проведения тренингов укрепления нравственной позиции являются психологическое равенство; активность участников и их исследовательская позиция. Осуществление конструктивной обратной связи является одним из главных и необходимых преимуществ активного социально-психологического тренинга. Нами были определены условия для проведения тренингов по укреплению нравственной позиции студентов вуза: высокий уровень нравственной и профессиональной культуры педагога; академическая свобода для всех участников тренингов; доброжелательная атмосфера; гуманный стиль общения и поведения; сотрудничество, сотворчество; создание ситуаций успеха; оптимистическое настроение; эмоциональный подъем; поощрение творчества; создание условий для максимальной творческой работы; создание оптимальной эргономической среды (удобное рабочее место, освещение, температура, проветренное помещение, а главное, благоприятный психологический климат). Проводимая работа способствует созданию благоприятных условий для работы группы, знакомят участников с основными принципами социально-психологических тренингов.

Таким образом, использование указанных тренингов в высшей школе поможет студенческой молодежи разрешить сложности взаимоотношений стоя на крепкой нравственной позиции; будет способствовать развитию их творческих способностей и адаптивных навыков; формированию готовности к конструктивному разрешению конфликтов, развитию важнейших нравственных качеств, которые обеспечат успех в их деятельности.

### **Литература**

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: Инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий. 2003. – 273 с.

2. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

**О.М. Овчинников**  
(ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

### **МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье анализируется концептуальная модель преподавания профилактики противоправного поведения пожилых неприспособленных для современного общества через воспитательной работы в учреждениях образования и культуры.

**Ключевые слова:** проактивное предотвращение, противоправное поведение, неприспособленные средней школы, хорошее поведение, просоциальная жизненная стратегия.

**Abstract.** This article analyzes the conceptual model of teaching prevention of wrongful conduct seniors unadapted to modern society through educational work in institutions of education and culture.

**Key words:** Proactive prevention, wrongful conduct, maladjusted high school, good behavior, prosocial life strategy.

Существенные реформы, переживаемые российским обществом во всех областях социально-экономической и политической жизни не могут не затронуть и превентивную деятельность в области предупреждения противоправного поведения студентов. Объективной необходимостью социума в современных реалиях является реанимация системы деятельности по охране юношества, важным структурным звеном которой выступает превенция и нивелирование дезадаптивности в поведении студентов.

На современном этапе можно констатировать, что между сложившейся превентивной деятельностью и теорией наблюдается заметное расхождение, негативно сказывающееся на результативности воспитательно-профилактической работы всей структуры органов социальной профилактики противоправного поведения студентов.

Мы разделяем точку зрения исследователя В.Г. Бочаровой о том, что «Многолетний воспитательно-профилактической работы в нашей стране характеризуется... фактическим отсутствием собственно превентивной профилактики: усилия в массовой практике сосредоточивались не на выявлении и устранении причин негативных явлений, а на борьбе с их следствиями»[3].

Сегодня возникла острая потребность интегрировать и систематизировать результаты исследований по различным отраслям знаний, касающихся предупреждения противоправного поведения студентов в рамках единого прикладного педагогического знания, критически проанализировать информацию, обобщенную специалистами разного профиля, прежде всего, в области профилактики противоправного поведения студентов.

Трудности анализа провоцирующих факторов противоправного поведения студентов вызваны тем, что изучение проблемы носит междисциплинарный характер и распространяется на работу специальных и общих органов профилактики, предполагающих различную ведомственную подчиненность: учреждения народного образования, здравоохранения, культуры, внутренних дел, общественные и благотворительные организации.

Превентивная практика не может получить необходимый инструментарий вследствие этой межведомственной разобщенности органов профилактики, а также из-за разрозненности научных концепций в изучении данного феномена.

Отсутствие системного знания о природе противоправного поведения и способов его профилактики приводит к тому, что в практику превентивных служб неактивно внедряются такие формы, как психологическое обеспечение помощи изучаемому контингенту (психологические консультации), социально-

педагогическая фасилитация (социально-педагогические центры), анонимно-личностные (телефоны доверия, центры реабилитации).

Претворение в жизнь профилактических программ, как показывает международный опыт, имеет общие направления и принципы:

1. Подготовка компетентных специалистов, специализирующихся на практической работе по исправлению противоправного поведения студентов и совершенствование условий их воспитания в обществе.

2. Формирование специальных профилактических структур, готовых к социально-педагогической и психологической фасилитации юношеству (центры социальной реабилитации для студентов, попавших в кризисную ситуацию, центры доверия, психологические службы и консультации).

3. Психолого-педагогическая обусловленность воспитательно-превентивной и защитно-охранной деятельности, оказание медико-психологической помощи в переориентации противоправного поведения студентов в просоциальное, реабилитация изучаемого контингента в современный социум.

Мы разделяем мнение специалистов о том, что «современный... этап развития профилактических концепций ориентирован на исходные причины, таким образом, может быть назван каузальным. Нацеленность такого подхода – на исправление причин, а не на борьбу со следствием»[2].

Реорганизация работы российских социальных институтов, ответственных за воспитательно-превентивную деятельность осуществляется в соответствии с этими принципами и предполагает создание и реализацию в практику органов народного образования и здравоохранения диагностических и восстановительных программ для студентов с различной степенью психической и социальной дезадаптации, а также создание системы органов социально-педагогической, социально-психологической и социальной фасилитации молодежи.

Мы убеждены, что концепция профилактики противоправного поведения студентов – это совокупность интегративных педагогических систем: превентивной педагогики, теории реактивного сопротивления, мотивационно-личностного тренинга, направленного на развитие социального иммунитета,

социальной зрелости и закалывания молодежи, укрепление правового сознания и правовой культуры.

Все меры профилактики можно подразделить на общие и специальные. К общим мерам относятся политические и социально-экономические действия, предполагающие улучшение благосостояния стран, повышение их образования, условий труда, быта, самосовершенствование мировоззрения, способствующего гармоничному развитию личности.

Базируясь на общих, специальные мероприятия при различных формах противоправного поведения, имеют свои особенности. Например, система действий, направленная на профилактику правонарушений [4], [6], ориентирована на активность самого индивида в превенции противоправного поведения; профилактика суицидов [1] предполагает нивелирование конфликтов, ведущих к внутренней дезадаптации личности в условиях микросоциума; Н.Я. Копыт, П.И. Сидоров акцентируют внимание на педагогических, медико-социальных, административно-правовых и экономических направлениях превенции бытового пьянства и алкоголизма [5].

Мы считаем целесообразным, что несомненный интерес среди методов организации деятельности в контексте нашего исследования представляют приучение, упражнения, режим, воспитывающие ситуации, ролевые и деловые игры, дискуссионный аквариум, интеллектуальный футбол, и такие педагогические приемы, как переключение активности студентов с негативной на позитивную, сопоставление поступков отдельных индивидов, психологический комфорт, формирование желательной установки в деятельности, ситуации успеха как ее стимул.

Несомненный интерес для нашего исследования представляют такие педагогические и психологические условия выбора методов и приемов воспитания и перевоспитания, как наличие референтной для социума и личности цели воспитательно-превентивной деятельности, трансляция объективной потребности социума в личную потребность студента склонного к правонарушениям, опора на позитивное в индивиде, минимизация отрицательных эмоций при межличностном взаимодействии, ожидание результата, удовлетворяющего

сущностные потребности студента, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

#### **Литература**

1. Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. Предупреждение самоубийств.-М., 1980. – 164 с.
2. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. - Волгоград: Перемена, 2000.-461 с.
3. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. - М.: Аргус, 1994. - 207 с.
4. Долгова А.И. Криминология. М.: НОРМА-ИНФРА.М., 2002. - 272 с.
5. Копыт, Н.Я. Профилактика алкоголизма Текст. / Н.Я. Копыт, П.И. Сидоров; М.: Медицина, 1986. - 240с.
6. Пискарев В.А. Профилактика правонарушений / В.А. Пискарев, Н.И. Черчинец. Минск: Беларусь, 1978. -175 с.

**В.П. Шейнов (РИВШ, Минск, Беларусь)**

**О.Ф. Кожевко (ВА РБ, Минск, Беларусь)**

#### **АССЕРТИВНОСТЬ КУРСАНТОВ И ИХ НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ**

**Аннотация.** В статье представлена взаимосвязь самоутверждения с интернальностью среди кадетов. Авторы также выявили высокую и статистически значимую отрицательную корреляцию между напористостью и страхом отказа, и между напористостью и стремлением быть принятым. Таким образом, мы имеем дело с самодостаточной и напористой личностью.

**Ключевые слова:** напористость, агрессивность, пассивность, психологическая уязвимость к манипуляции, интернальность, экстернальность, принадлежность, курсанты.

**Abstract.** The article establishes a connection of assertiveness with internality among cadets. The authors also revealed a high and statistically meaningful negative correlation between assertiveness and the fear to be denied, and between assertiveness and aspiration to be

accepted. Thus, it says that we deal with self-sufficient and assertive persons.

**Key words:** assertiveness, aggressiveness, passiveness, psychological vulnerability to manipulation, internality externality, affiliation, cadets.

В докладе рассмотрены связи ассертивности и незащищенности личности от манипуляций с локусом контроля, со стремлением к аффилиации.

«Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [1. С.40].

Ранее В.П. Шейновым [5] был введен в научный оборот конструкт «незащищенность индивида от манипулятивных воздействий». В процессе его исследований на выборке из более чем 1500 испытуемых показано, что каждый человек в той или иной степени не защищен от манипуляций. Репрезентативность этой выборки позволила утверждать, что введенный конструкт актуален (хотя и в разной степени) для любого человека.

Для исследования и оценки ассертивности применялась предложенная В.П. Шейновым методика измерения ассертивности, надежность и валидность которой доказана [4].

Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий осуществлялась с помощью авторского теста, надежность и валидность которого также доказана [5].

Для исследования и оценки локуса контроля применялась модификация шкалы I-E Дж. Роттера – тест-опросник субъективной локализации контроля С.Р. Пантелеева и В.В. Столина [3. С. 131-134].

Выявление тенденций к аффилиации осуществлялось посредством опросника А. Меграбяна в модификации М.Ш.Магомед-Эминова [2] – тест мотивации аффилиации.

В эмпирической части исследования испытуемыми были курсанты первого курса Военной академии Республики Беларусь. Всего – 60 респондентов в возрасте 17-19 лет: будущие психологи,

специалисты по идеологической работе и по тыловому обеспечению, офицеры-танкисты, мотострелки.

Достоверность ответов испытуемых обеспечивалась мотивацией их на серьезное отношение к тестированию. Каждой группе объявлялось: «Вам предоставляется возможность узнать о некоторых своих качествах, необходимых для достижения успеха в профессиональной деятельности и в отношениях с окружающими. Для этого нужно анонимно ответить на вопросы тестов. Какие это качества и свой результат каждый из вас впоследствии узнает по своему шифру, который сейчас выпадет ему случайным образом».

Результатом данной установки явилось то, что обнаружили только два случая несерьезного отношения к тестированию (эти ответы были исключены из массива обрабатываемых данных).

В нашем исследовании в группах испытуемых численностью 58 человек *установлено наличие статистически значимой двусторонней корреляции между* ассертивностью и интернальностью:  $r = 0,192$ ,  $p = 0,049$ . Этот результат совпадает с упомянутым выше выводом Э.Л. Кули и С. Новицки [12] о том, что положительная взаимосвязь между интернальностью и ассертивностью обнаружена у мужчин. Среди курсантов всех специальностей интерналов несколько больше, чем экстерналов (55% против 45%). Интернальность больше способствует профессиональной эффективности офицеров, поэтому желательно, чтобы в результате обучения и воспитания курсантов доля интерналов среди них увеличилась.

Нами также установлено наличие статистически значимой двусторонней корреляции между ассертивностью и аффилиацией. Ассертивность и аффилиация в структуре личности в определенной степени конкурируют, поэтому представляет интерес их одновременное изучение у курсантов.

Методика (тест) А. Меграбяна [2] диагностирует два обобщенных устойчивых мотиватора, входящих в структуру мотивации аффилиации, – стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Тест состоит, соответственно, из двух шкал: СП и СО.

В нашем исследовании для групп курсантов ( $N = 58$ ) была установлена статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между ассертивностью и страхом отвержения ( $r = -0,289$ ,  $p = 0,028$ ), а также тенденция к отрицательной связи ассертивности со стремлением к принятию.

Полученные результаты свидетельствуют о самодостаточности ассертивной личности в части общения: она не испытывает особого стремления к принятию и не испытывает страха отвержения. Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий оказалась в целом не связанной с его ассертивностью.

Выявлена отрицательная статистически значимая корреляция незащищенности курсанта от манипуляций им со стремлением его к принятию ( $r = -0,257$ ,  $p = 0,05$ ) и со страхом отвержения ( $r = -0,281$ ,  $p = 0,032$ ). Подобные связи означают, что *стремление к принятию и страх отвержения способствуют защищенности курсанта от манипуляций*.

Результаты тестирования позволили сравнить две группы курсантов: будущих военных психологов и идеологических работников (группа №1) и будущих офицеров-танкистов, мотострелков и специалистов тыловых служб (группа №2), характер профессиональной деятельности которых будет существенно различным.

В целом степень незащищенности курсантов от манипуляций оказалась достаточно высокой: в среднем в 53% тестовых испытаний курсанты оказались жертвами манипуляций. При этом в первой группе жертв манипуляций оказалась статистически значимо ( $p < 0,05$ ) больше, чем во второй: средние значения незащищенности в этих группах составляют, соответственно, 54,6 и 51,4 процентов жертв манипуляций при попадании курсанта в ситуацию манипулятивного воздействия на него.

Среди протестированных курсантов ассертивные личности составили 31%, пассивные – 29%, агрессивные – 40%. При этом наибольшая доля ассертивных и агрессивных личностей (соответственно, 40% 44%) оказалась в группе №2, а наибольшая

доля пассивных (45%) и наименьшая доля ассертивных (21%) – в группе №1.

Результаты анонимного тестирования сообщены лично каждому курсанту, объяснены его сильные стороны и имеющиеся резервы для самосовершенствования, даны индивидуальные рекомендации. В соответствии с полученными результатами тестирования и с учетом специфики вуза разработан план мероприятий по совершенствованию исследованных в данной работе профессионально значимых качеств личности, который включает в себя работу с курсантами в необходимом направлении на занятиях по специальным и общенаучным дисциплинам.

#### **Литература**

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Магомед-Эминов, М.Ш. Тест мотивации аффилиации // Практикум по психодиагностике /под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1998. – С. 58-67.
3. Пантелеев, С.Р., Столин, В.В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера // Практикум по психодиагностике. – М., 1988. С.131-134.
4. Шейнов, В.П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии, 2014, №2. С.107-116.
5. Шейнов, В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. №4. С. 147-154.
6. Cooley, E. L., Nowicki, Jr., S. Locus of control and assertiveness in male and female college students. The Journal of Psychology, 1982.

А.С. Марков (РВВДКУ, Рязань, Россия)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА-ПЕДАГОГА  
ВОЕННОГО ВУЗА**

*Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 14-06-00575 «Развитие субъектности курсантов военного вуза»*

**Аннотация.** Современное военное образование требует от военного педагога создание образовательной среды в военном вузе, направленного на развитие способности учащегося быть субъектом учебной и профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** военное образование, образовательная среда, развитие, образование, субъектность.

**Abstract.** Modern military education requires military educator to create an education environment at a military University, aimed at developing the ability of the student to be subject to academic and professional activities.

**Key words:** military education, educational environment, development, education, subjectivity.

Современная военно-политическая обстановка в мире, а также изменившийся характер военных действий требуют модернизации вооруженных сил и в первую очередь совершенствование военной подготовки офицерских кадров. Сегодня как никогда резко возрастает роль человеческого фактора в войне. Теперь от офицера требуется быть самостоятельной творческой личностью способной быстро и решительно принимать самостоятельные решения на поле боя, а в мирных условиях к саморазвитию в интересах армии, общества и государства.

Мы уже отмечали, что современные требования к таким личностным качествам офицера, как способности самостоятельно творчески мыслить, брать ответственность на себя за деятельность своих подчиненных, способности к самообразованию и самореализации определяются следующими запросами:

а) социальным – на подготовку офицера нового поколения, способного не только исполнять приказы, но проявлять при этом профессиональную и личностную активность, а также готовность

и способность к профессиональному и личностному росту и саморазвитию;

б) научным – недостаточной изученностью проблемы применительно к условиям и требованиям военного вуза; противоречивостью требований к развитию и саморазвитию личности курсанта в условиях регламентированного военным уставом общения между педагогами и курсантами;

в) психолого-педагогическим – необходимостью применения методов психолого-педагогического сопровождения личностного развития курсантов.

Хорошо известно, что только Личность воспитывает Личность и какими бы ни были мощными средства вооруженной борьбы, решающую роль в современной войне принадлежит людям.

Проблема современной высшей военной школы состоит в том, что существующие педагогические технологии знаниевые, и они не предусматривают развитие личности курсантов военного вуза. Приходится отмечать, что требования к личностным качествам офицера в современных условиях существенно изменились, а методы обучения остались прежними.

Вместе с тем, развитие личности обучающегося может быть осуществлено лишь в условиях особой образовательной среды военного вуза, имеющей специфику, отличающую от других учреждений профессионального образования. Для решения указанной проблемы в логике психодидактического подхода, разрабатываемого В.И. Пановым (2007), нами вводится понятие «субъектность курсантов», под которым понимается способность занимать и практически реализовывать активную личностную позицию при решении учебных и военно-профессиональных задач, способность активно, целенаправленно планировать, осуществлять и контролировать свои действия.

В единой системе психолого-педагогического сопровождения неразрывно и одновременно решаются две задачи: психологическая по развитию и саморазвитию курсанта и педагогическая по его воспитанию и самовоспитанию. Для этого требуется развивающая образовательная среда, направленная на актуализацию способности курсанта быть субъектом учебной и служебной деятельности.

Наиболее ярко субъектность проявляется в ситуациях стресса, в том числе информационного, связанного с дефицитом времени, неопределенностью или фрагментарностью поступающей информации. Все это порождает нервно-психическую напряженность и зачастую переживается как внутренний конфликт, т.е. столкновение разнонаправленных мотивов и стереотипов поведения.

Под внешним конфликтом мы понимаем тип взаимодействия субъектов (как индивидов, так и социальных групп), возникающий при наличии противоречий в интересах и позициях сторон. В воинском коллективе это межличностные конфликты.

Обычно конфликт считается деструктивным явлением. Однако при конструктивном разрешении конфликт может стать средством развития, как отдельной личности, так и коллектива. Конструктивное разрешение конфликта – действия, ведущие к принятию адекватных решений и сплочению группы. Офицер, умеющий конструктивно разрешать конфликты тем самым закрепляет у подчиненных форматы и протоколы коммуникаций в воинском коллективе, соответствующие действующему этическому кодексу.

В связи с этим, мы отмечаем, что современный офицер-педагог обязан обучить курсантов, как будущих офицеров, психологическим методам прогнозирования возможных конфликтов в армейском коллективе, анализу конфликтной ситуации и конструктивному разрешению межличностных противоречий среди военнослужащих.

Столкновения в коллективах – явление не столь уж редкое, а значит, перед каждым офицером-руководителем в той или иной мере стоит задача управления конфликтами, включающая анализ ситуации, принятие решения, проведение переговоров с участниками столкновения.

В общем виде в возникновении конфликтов можно выделить две стороны – объективную и субъективную. Объективное начало возникновения конфликтов связано со сложной, противоречивой ситуацией, в которой оказываются люди. Плохая организация и условия деятельности, нечеткое разделение функций и ответственности – такого рода проблемы

относятся к числу потенциально конфликтогенных, т.е. объективно являются той возможной почвой, на которой легко возникают напряженные ситуации. Если люди поставлены в такие условия, то независимо от их настроения, характера, сложившихся в коллективе отношений и призывов к взаимопониманию и сдержанности, вероятность возникновения конфликтов довольно велика.

Субъективная сторона возникновения конфликтов заключается в том, что конкретные ситуации создают своего рода преграды на пути удовлетворения стремлений, желаний, интересов участников. Дело в том, что зачастую субъект сталкивается с препятствиями, не позволяющими завершить начатое действие, либо происходит внезапная интервенция (вмешательство). В обоих случаях субъект испытывает фрустрацию, которая служит спусковым механизмом когнитивной, аффективной и поведенческой реакции на конфликтную ситуацию.

Большинство реакций можно расположить по биполярной шкале, на одном полюсе которой находится отступление (от ретировки перед лицом более сильного противника до подавления готовой сорваться с губ реплики), на другом – агрессия (от сплетни «за глаза» до яростной атаки).

Заметим, что хотя агрессия часто осуждается как недопустимая форма поведения в социуме, некоторые агрессивные реакции являются вполне адекватными для десантника, выполняющего свой воинский долг.

Для сбора эмпирического материала был использован опросник Басса-Дарки, в котором оцениваются виды агрессивных реакций (не реальные поведенческие акты, а предрасположенность к их совершению). Личностный рост сопровождается с одной стороны, угасанием таких инфантильных реакций, как негативизм, обида, чувство вины, с другой стороны – развитием умения конструктивного разрешения конфликтов.

Нами отмечено, что инфантильные агрессивные реакции угасают в ходе обучения курсантов от курса к курсу, физическая агрессия канализируется в военно-прикладных видах спорта; формируется привычка контролировать свою физическую агрессию в соответствии с Уставом, регламентами и т.п.

Следует отметить, что по мере того, как от курса к курсу меняется основной вид агрессивных реакций, меняется и стиль поведения курсантов в конфликте. Что мы проверили используя методики К. Томаса. Наше исследование позволяет обратить внимание командиров курсантских подразделений, офицеров воспитателей и преподавателей на следующие особенности предпочтительного стиля поведения курсантов в конфликтах:

- с первого к пятому курсу значимо растет стратегия сотрудничества и снижается стратегия приспособления, что свидетельствует о растущей групповой сплоченности курсантов, осознающих себя членами единой команды;

- на первом курсе обучающиеся склонны к избеганию и меньше всего к сотрудничеству, поэтому усилия командиров и преподавателей должны быть направлены на формирование у курсантов желания и умения решать поставленные задачи совместно;

- на старших курсах третьем, четвертом и особенно пятом у будущих офицеров наиболее выражено стремление к сотрудничеству и его надо использовать в учебных и воспитательных целях;

- следует обратить внимание, что стратегии поведения курсантов с первого по третий курс «избегание» и «приспособления» хотя имеют близкие количественные показатели по методике К. Томаса, но имеют под собой разные основания. На первом курсе больше выражены «детские» проявления избегания и приспособления, на третьем курсе они связаны с определенным военным опытом – военной смекалкой.

Таким образом, учет динамики стратегий поведения курсантов в конфликте и выбор соответствующего педагогического стиля командирами и преподавателями повысит эффективность воспитательного воздействия на курсантов.

**А.В. Рогожин (ВА РВСН, Москва, Россия)**

**ОСНОВЫ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ ОФИЦЕРОВ-ВЫПУСКНИКОВ В  
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Аннотация.** Акмеологическое сопровождение профессионального становления офицеров-выпускников позволяет обеспечить формирование готовности к самостоятельной, ответственной и продуктивной профессиональной деятельности за счет согласования содержания, технологий и направленности обучения в вузе и в воинской части.

**Ключевые слова:** выпускники, офицеры, профессионализм, становление, сопровождение.

**Abstract.** Akmeology support of professional formation of officers-graduates allows to provide formation of readiness to independent, responsible and efficiency professional work at the expense of the coordination of the maintenance, technologies and a training orientation in high school and in military unit.

**Key words:** graduates, officers, professionalism, formation, support.

Формирование постоянной готовности и требуемого уровня подготовки соединений и воинских частей, повышение качества подготовки кадров и военного образования, а также наращивание военно-научного потенциала определены Военной доктриной Российской Федерации [1] как основные приоритеты развития военной организации.

Основное влияние на поддержание потенциала ядерного сдерживания в установленной степени готовности оказывает уровень профессионализма офицерских кадров Ракетных войск стратегического назначения (далее – РВСН). Профессионализм формируется у офицера в результате успешного решения учебных и профессиональных задач, накопления опыта применения знаний, умений, навыков и профессионально-важных качеств, полученных сначала в военной образовательной организации высшего

образования (далее – вуз), а затем в воинской части в ходе служебной деятельности.

Начальный период службы офицера является судьбоносным в профессиональной биографии, выступает как фундамент его будущей профессиональной карьеры, который в дальнейшем определяет успешность специалиста в социальной и профессиональной среде. Выпускники вузов, прежде всего, должны на высоком уровне обеспечивать качественную и безаварийную эксплуатацию высокотехнологичных образцов вооружения и военной техники, а также управление воинскими подразделениями [2].

Однако не всегда выпускники вузов показывают стабильные результаты готовности к профессиональной деятельности. Данная проблема характерна и для большинства выпускников гражданских вузов [3, 4].

С целью целенаправленного обеспечения высокого уровня готовности выпускников военных вузов к будущей профессиональной деятельности в рамках теории профессионального становления офицерских кадров [5] в РВСН были разработаны и реализованы комплексные меры по совершенствованию подготовки офицеров на заключительном этапе подготовки в вузе и начальном этапе службы в воинской части. Основной идеей предложенных нововведений является организация акмеологического сопровождения профессионального становления офицеров-выпускников как процесса обеспечения, отслеживания и оперативной коррекции профессионального становления офицеров-выпускников, направленного на формирование профессионализма.

Акмеологическое сопровождение представляет собой совокупность организационных, педагогических и психолого-акмеологических мероприятий, способствующих достижению требуемого уровня готовности офицера-выпускника к выполнению профессиональных задач по должностному предназначению на основе отслеживания траектории маршрута профессионального становления.

Организационные мероприятия включают в себя качественное планирование, организацию и обеспечение проведения всех видов учебных занятий, практик и стажировок,

направленных на формирование и оценку уровня сформированности компетенций офицеров-выпускников на заключительном этапе подготовки в вузе и начальном этапе службы в воинской части. К ним относятся: разработка нормативно-локальных и организационно-распорядительных документов, определяющих порядок взаимодействия вузов и войск по вопросам планирования, организации, регулирования, контроля и корректирования образовательного процесса; подбор, назначение и подготовка преподавательского (руководящего) состава, задействованного в процессе профессионального становления и др.

Педагогические мероприятия направлены на формирование содержания и успешную реализацию технологий подготовки военных специалистов, согласованных с профессиональными задачами повседневной (боевой) деятельности воинских частей и соединений, в которых проходят службу офицеры-выпускники и включают целесообразные педагогические акты и действия участников образовательного процесса.

Психолого-акмеологические мероприятия как совокупность психолого-акмеологических подходов, методов и средств, направлены на реализацию индивидуально-ориентированных технологий повышения рефлексивных возможностей и мотивации курсантов. При проведении психолого-акмеологических мероприятий основное внимание уделялось формированию способности выпускников применять, развивать и, по необходимости, обновлять полученные знания, умения и личностные качества в любых, в том числе, нестандартных ситуациях, повышению их уровня субъектности, формированию заинтересованности в самореализации, оптимальной деятельности и продуктивной коммуникации, согласованию ценностных ориентиров, потребностей и возможностей будущих офицеров с требованиями актуальных и перспективных профессиональных ситуаций, соотнесенности потребности в учебной информации с познавательными возможностями, и др.

Содержание, способы и формы акмеологического сопровождения были реализованы в виде технологии, описывающий и конкретизирующий учебные задачи и

мероприятия по подготовке курсантов к успешному выполнению должностных обязанностей на первичных должностях. Технология построена на основе структурно-логических схем формирования компетенций, соотношенных с содержанием деятельности офицера на первичных должностях и представлена как индивидуальный маршрут профессионального становления офицера-выпускника.

Организация акмеологического сопровождения позволила обеспечить преемственность образовательных программ вуза и программ боевой подготовки в воинских частях, сформулировать единые критерии и показатели оценки уровня сформированности компетенций выпускников, конструктивно оценивать результаты профессионального становления и развития офицеров.

Результаты акмеологического сопровождения профессионального становления офицеров-выпускников в экспериментальной группе наряду с увеличением среднего балла в ходе итоговой государственной аттестации (на 0,4 балла по сравнению с контрольной группой), характеризуются повышением уровня личностной зрелости (по адаптированной методике Ю.З. Гильбуха), ростом удовлетворенности командиров частей и подразделений уровнем готовности молодых офицеров к решению профессиональных задач, и высокой субъективной оценкой выпускниками своих возможностей по дальнейшему наращиванию профессионализма.

#### **Литература**

1. «Военная доктрина Российской Федерации» (утв. Президентом РФ 25.12.2014 № Пр-2976)
2. Военная акмеология: Учебник. М.: ВАРВСН, 2010. 458с.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.В, Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. Монография. М.: Изд-во РАГС, 2008. 250 с.
4. Всероссийское социологическое исследование по проблемам контроля и оценки качества образования среди работодателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.oko-rf.ru/documents421.html>. (дата обращения: 20.09.2014).
5. Дробот И.С., Титов В.Б. Педагогическое проектирование профессионального становления офицерских кадров // Военная мысль. – 2012. – №10. – С. 58-65.

**Т.М. Беспалова**  
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия)

**ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО ЛИЧНОСТНОГО  
СВОЙСТВА КУРСАНТОВ  
АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты системного исследования ответственности как профессионально важного свойства личности. Показаны различия в структуре ответственности курсантов Академии ФСИН России и студентов гуманитарных специальностей.

**Ключевые слова:** ответственность, курсанты Академии ФСИН России, студенты гуманитарных специальностей, компоненты структуры ответственности.

**Abstract.** The results of the systematic research of the responsibility as an personally important personal characteristic are provided for in the article. The differences in the structure or the responsibility of the cadets of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia and the students of humanitarian specialities.

**Key words:** responsibility, the cadets of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, the students of humanitarian sciences, the components of the structure of responsibility

Ответственность как важнейшее профессиональное качество курсантов Академии ФСИН России – будущих специалистов внутренней службы, а также студентов гуманитарных специальностей – складывается во время обучения в вузе, в период формирования самосознания личности, включающего и отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Сформированность волевой сферы в целом и высокий уровень ответственности, в частности, являются необходимым условием для успешного профессионального становления и саморазвития, освоения новой профессии.

Исследование ответственности как системного, профессионально важного свойства личности осуществлялось среди курсантов внутренней службы и студентов гражданских специальностей. Особенности структурной организации ответственности обусловлены, в первую очередь, социальной ситуацией, которая для курсантов – будущих пенитенциарных психологов – определяется спецификой жизнедеятельности в условиях воинской службы.

При исследовании ответственности мы опирались на концепцию многомерно-функциональной организации свойств личности Крупнова А.И., согласно которой любое свойство, в том числе и ответственность, представляет собой функциональное единство установочно-целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального и регуляторного компонентов.

В исследовании приняли участие 88 курсантов Академии ФСИН России и студенты различных специальностей РГУ имени С.А. Есенина. Результаты исследования позволили выявить общие и специфические особенности в структуре их ответственности.

Эмоционально – чувственный компонент ответственного поведения и у студентов, и у курсантов иногда выражается в переживании астенических эмоций беспокойства, озабоченности, тревоги, внутреннего напряжения и даже озлобленности и подавленного состояния при неудаче в ходе реализации ответственной деятельности.

Ответственное поведение, как студентов, так и курсантов обусловлено их эгоистическими интересами, мотивами: у студентов – стремлением избежать сложностей в период обучения, неодобрения и осуждения однокурсников и взрослых – родителей и преподавателей, желанием оградить себя от возможных разочарований; у курсантов – желанием обратить на себя внимание однокурсников, получить поощрение командного состава, заявить о себе, зарекомендовать себя как дисциплинированного исполнителя и в отсроченной перспективе получить высшие воинские чины.

Часть студентов и курсантов руководствуются общими представлениями об ответственности как свойстве личности и о сущности ответственного поведения. Неполнота знаний,

поверхностное понимание ответственности иногда помогают им освободиться от ответственности за самостоятельное принятие решения или осуществление намеченных планов. В то же время другая часть и студентов, и курсантов осознает необходимость и важность ответственного отношения к действительности, которое проявляется как адекватное отражение и правильный выбор оптимального варианта, обеспечивающего ответственное действие. Им свойственно понимание смысла совершаемых действий, умение предвидеть их последствия и отвечать за них. Кроме того, и тем, и другим присуще стремление к достижению общественно значимого результата. Также и для студентов, и для курсантов важным является достижение лично-значимых целей; и тем, и другим свойственно в одинаковой мере испытывать трудности при выполнении ответственных дел.

Помимо этих общих особенностей, в структуре ответственности студентов и курсантов были обнаружены специфические особенности. Курсантам более свойственна эргичность ответственности, а студентам, наоборот, аэргичность. Курсанты гораздо чаще, чем студенты, реализуют ответственное поведение. Будущая профессия офицера внутренней службы обязывает к быстрому и повсеместному поиску оптимальных вариантов поведения в сложных ситуациях, прогнозированию исхода непредсказуемых событий, поэтому вполне естественно, что будущие офицеры в большей степени склонны к самостоятельному, без дополнительного контроля, тщательному и ответственному выполнению трудных заданий. Студентам же чаще свойственно проявление нерешительности, необязательности, отказ от реализации трудных для них планов по профессиональному росту, т.е. менее ответственное поведение.

Будущими сотрудниками внутренней службы поручение ответственных дел расценивается как проявление доверительного отношения, вызывает положительные эмоции, которые усиливают поощрение, похвала начальства, уважение товарищей. Им в большей степени, чем студентам, свойственна интернальная регуляция ответственности. Их отличают самостоятельность, склонность к самоанализу, объективная оценка сложившейся ситуации, логика суждений, способность брать ответственность на себя, отвечать за результаты своей деятельности, оценивать

неудачи как проявление собственной некомпетентности или недоработки, а успех – как личную заслугу, самокритичность, стремление к самосовершенствованию.

У курсантов значительно ярче, чем у студентов, выражена альтруистическая направленность мотивации ответственности. Проявление ответственности курсантов обусловлено установкой на достижение цели, под которой подразумевается получение новых знаний, успешное окончание вуза, сформированность навыков деятельности в условиях несения службы. У студентов редко обнаруживается альтруистичность, связанная с желанием достичь вершин в выбранной профессии, освоив которую можно почувствовать свою потребность, доказать на деле свою полезность людям.

Вместе с тем у курсантов гораздо выше, чем у студентов, адаптивность ответственности. Возможно, это связано с тем, что для них период вхождения в новую среду, который сопровождается перестройкой всей сложившейся ранее организации привычек, устоев, жизненного ритма, нацелен на скорейшее достижение лично значимого результата, под которым курсанты понимают завоевание уважения и признание своего авторитета товарищами, доверие со стороны командного состава, самореализацию, личное благополучие и душевный комфорт.

Общественно-значимые цели становятся значительно более приоритетными для курсантов, которые испытывают внутреннюю потребность приносить пользу окружающим близким людям и всему обществу в целом.

Таким образом, исследование структуры ответственности студентов показывает, что они нечасто проявляют ответственность, потому что у них недостаточно сформированы навыки реализации самостоятельности. Кроме того, у них невысокий уровень произвольной, интернальной регуляции ответственности, они во многом зависимы от мнения окружающих (родителей, товарищей) и внешних обстоятельств. Отсутствие глубокого осознания личной ответственности в принятии важного решения мешают студентам в постановке целей, формировании стратегии поведения для их достижения, формулировании жизненных планов и перспектив. Также на проявление их ответственности

оказывает влияние слабая выраженность социоцентрической мотивации и астенические эмоции, зачастую сопровождающие реализацию ответственного поведения.

Структура ответственности курсантов указывает на то, что они довольно часто и уже осознанно проявляют ответственность, которая сопровождается переживанием положительных эмоций; руководствуются общественно-полезными целями, связанными с будущей профессиональной деятельностью; понимают, что только от них самих будет зависеть многое в их собственной жизни, в жизни близких и окружающих людей, поэтому способны брать ответственность на себя, отвечать за результаты своего поведения и деятельности, т.е. активно регулировать ответственное поведение (получая при этом и лично значимые результаты, связанные с вхождением в сложную военную среду).

**И.Е. Логинов**  
(ГрГУ им.Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

#### **КУРСАНТ КАК СУБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОФИЦЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается один из возможных вариантов по формированию имиджа офицера у курсантов, обучающихся в военно-учебных заведениях, который предусматривает проведение занятий по формированию позитивного имиджа офицера.

**Ключевые слова:** офицеры, курсант, имидж, имиджелогия, дисциплина, формирование, патриотизм.

**Abstract.** This article discusses one possible embodiment for the formation of the image of the officer cadets enrolled in military schools, which involves conducting studies on the formation of the positive image of the officer.

**Key words:** officers, cadet, image, imageology, discipline, formation, patriotism.

Не все курсанты, обучаясь в военных учебных заведениях, до конца понимают правильно ли они сделали, выбрав профессию

военнослужащего, кто такой офицер, каким он был и каким должен быть.

На военном факультете в учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» для курсантов специальности «Тыловое обеспечение войск» в 2014/2015 учебном году впервые ввели дисциплину «Имидж офицера».

Данная дисциплина изучается на 3-ем курсе в 5-ом семестре и включает в себя 34 аудиторных часа: 18 часов лекций и 16 часов семинарских занятий.

Целью изучения данной дисциплины является выработка у курсантов общего научного подхода для.

Полученные при изучении учебной дисциплины знания способствуют созданию эмоциональных, психологических, интеллектуальных, действенных условия для формирования у обучающихся знаний о профессиональной этике и этике партнерских отношений; умений придерживаться норм и правил поведения в офицерской среде; стремлению к достижению позитивного имиджа офицера, как среди сослуживцев, так и среди других окружающих.

Последовательность изучения учебной дисциплины осуществляется в тесной взаимосвязи с общенаучными, общевоевыми и специальными дисциплинами.

В результате изучения учебной дисциплины курсант должен:

*знать:* ценностно-целевые и теоретико-методологические основы формирования имиджа офицера;

механизмы формирования имиджа офицера;

*уметь:* познать себя, определить стратегию формирования имиджа офицера; подобрать необходимые технологии для формирования имиджа офицера; использовать полученные знания в профессиональной деятельности и межличностном общении;

*владеть навыками:* современными технологиями и техниками формирования имиджа офицера.

В процессе изложения учебного материала по учебной дисциплине «Имидж офицера» курсанты изучают следующие темы:

*Имиджелогия как область научного знания.* Предмет,

задачи, принципы, методы и функции имиджологии. *Философия имиджа: ценностно-целевые и теоретико-методологические основания.* Понятие, типы, виды и структура имиджа. Подходы и методы имиджирования. Методы создания первого впечатления. Методы поддержания имиджа офицера в профессиональной деятельности. Метод нейролингвистическое программирование.

*Теоретические основы формирования имиджа офицера.* Основы формирования имиджа офицера. Сущность понятия имиджа офицера. История формирования имиджа офицера: истоки, пути становления и развития. Модель формирования имиджа офицера. Имидж офицера в историческом аспекте. Концепция, компоненты и модель формирования имиджа офицера. Конструктивная поведенческая стратегия. Эффективная поведенческая тактика в имидже офицера. Риторика для офицера. Образ офицера вне работы. Этикет офицера.

*Технологические аспекты формирования имиджа офицера.* Этапы формирования имиджа офицера. Познание себя. Определение стратегии построения имиджа. Подбор необходимых технологий. Имидж и возраст. Сохранение имиджа в спорах и конфликтах. Конфликты и их классификация. Виды споров и пути выхода из них. Конфликты в коллективах военнослужащих. Психотехнологии и психотехники формирования имиджа.

В процессе реализации учебной программы использовались активные методы обучения, такие, как: дискуссионные (анализ ситуаций морального выбора, разбор служебных ситуаций из практики), поисковые, исследовательские, проблемные и др.

Все это позволило выработать компетенцию в плане направленной стратегии и тактики формирования положительного имиджа офицера Вооруженных Сил.

**А.А. Воробьева (РУДН, Москва, Россия)**

### **ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАСТОЙЧИВОСТИ И ИХ СООТНОШЕНИЯ С УЧЕБНЫМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу индивидуально-типических особенностей реализации настойчивости, рассматриваемой в рамках системно-функционального подхода, студентов лингвистического направления в контексте их учебных достижений.

**Ключевые слова:** настойчивость, учебные достижения, индивидуально-типические особенности, системно-функциональный подход.

**Abstract.** the article discusses the correlation of individually-typical features of persistence (as seen in system-functional approach) and the academic achievement in the Linguistics students.

**Key words:** persistence, academic achievement, individually-typical features, System-Functional Approach.

Проблемы индивидуального подхода в работе со студентами, а также поиска факторов, определяющих успешность обучения, традиционно являются одними из наиболее актуальных в психологии личности и психологии образования. Среди таких факторов разными авторами отмечаются, например, особенности индивидуальности обучающихся, когнитивные качества личности, особенности мотивов и мотивации, факторы среды и др. Однако многие исследования показывают, что личностные свойства, в частности, относящиеся к волевой сфере, также обладают достаточно высоким прогностическим потенциалом [6]. При этом подобные исследования не всегда описывают индивидуально-типические или стилевые особенности проявления черт личности, что, на наш взгляд, приводит к характеристике лишь наиболее прямолинейных связей без учета более тонких, но не менее значимых соотношений, которые могли бы быть полезны, как студентам, так и педагогам в разработке индивидуальных

программ, что привело бы, в свою очередь, к росту учебных достижений.

В данной статье рассматриваются индивидуально-типические проявления настойчивости как волевого свойства личности, анализируемого на основе системно-функционального подхода [3], в соотношении со спецификой учебных достижений студентов.

В выборку нашего исследования было включено 202 российских студента первого и второго курсов Института иностранных языков РУДН направления «Лингвистика» в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики настойчивости использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым [2]. Показателем академической успешности студентов был итоговый (средний) балл по дисциплинам, которые мы разделили на пять групп: 1) английский язык (обязательный «первый» иностранный язык для всех студентов); 2) второй иностранный язык; 3) специальные дисциплины (русский язык и культура речи, введение в языкознание, индоевропейские языки, стилистика русского языка, сравнительно-историческое и типологическое языкознание и др.); 4) общеобразовательные дисциплины (история Отечества, культурология, социология, философия, политология, правоведение, экономика и др.); 5) психолого-педагогические дисциплины (психология, педагогика и методика преподавания иностранных языков и культур). Для статистической обработки использовался кластерный анализ методом К-средних и t-критерий Стьюдента.

С помощью кластерного анализа были выделены четыре достаточно устойчивых варианта реализации личностной активности студентов в волевой сфере: инструментально-смысловой, мотивированно – агармонический, слабо-мотивированный и избирательный, которые по основным параметрам соответствуют типам, полученным в других исследованиях [1; 4; 5].

Нами было установлено, что для субъектов с *инструментально-смысловым типом* реализации настойчивости («напористых») характерны высокие показатели успеваемости по второму иностранному языку, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, а также средние по английскому

языку и общеобразовательным дисциплинам. Данный тип характеризуется высокой активностью в реализации настойчивости и показывает высокие баллы по предметам, требующим настойчивого и волевого поведения, но более низкие для тех курсов, где повышенная настойчивость не требуется. Мы можем предположить, что, несмотря на высокую активность в реализации данного свойства, такие студенты все же не склонны проявлять настойчивость там, где она, как им кажется, не требуется. Похоже, представители данного типа не столь ориентированы на результат как таковой, а их высокие баллы являются следствием проявления волевого поведения именно для освоения новой и потенциально более сложной дисциплины.

Представители *мотивированно-агармонического типа* реализации настойчивости (*«неуверенные»*) характеризуются средними баллами по большинству групп дисциплин, при этом показатели по второму иностранному языку и психолого-педагогическим дисциплинам у таких студентов чуть ниже среднего. Представители типа, характеризующегося специфическими трудностями в инструментально-стилевой подсистеме настойчивости при нормально развитой мотивационно-смысловой сфере, показывают средние результаты по всем, специализированным и нет, курсам, кроме тех, которые являются наиболее «новыми» и даже несколько «чуждыми» для испытуемых (психолого-педагогические курсы достаточно сильно отличаются от лингвистически дисциплин специализации).

Для представителей *слабо-мотивированного типа* реализации настойчивости (*«инертных»*) характерны наиболее низкие значения показателей успеваемости по всем дисциплинам. При этом минимальные показатели для данного типа выявлены для второго иностранного языка (среднее значение соответствует оценке «удовлетворительно», и это единственное столь низкое значение показателей успеваемости для всех типов и дисциплин), что соответствует особенностям реализации настойчивости таких студентов – курс, требующий наиболее волевого поведения, является наименее успешным для субъектов, у которых такое поведение развито слабо. Мы видим определенную тенденцию (в сравнении с предыдущим типом) к снижению показателей

успешности для курсов, требующих проявления высокой настойчивости ввиду их выборности и важности.

Представители *избирательного типа* реализации настойчивости («прагматичные») характеризуются высокими баллами по всем дисциплинам (при этом для второго иностранного языка показатели максимальны). Вновь, как и для инструментально-смыслового типа, субъекты с более развитой волевой сферой показывают более высокие результаты в обучении. Отметим, однако, что для подобных студентов может иметь место не только ориентация на само по себе освоение дисциплины, но и на получение высоких оценок и, следовательно, более «ценного» в дальнейшей профессиональной карьере диплома, что и может служить объяснением столь высоких показателей успеваемости, при этом для дисциплин, изначально не лежащих в сфере их интересов зафиксированы довольно низкие показатели.

Во всех случаях можно отметить содержательное соответствие типов реализации настойчивости и особенностей успеваемости по различным группам дисциплин.

Таким образом, студенты, относящиеся к мотивированно-агармоническому и слабо-мотивированному типам реализации настойчивости испытывают больше проблем в освоении выбранного направления обучения, а, следовательно, нуждаются в более внимательной и индивидуальной педагогической работе с ними. При этом представители инструментально-смыслового и избирательного типов также могут реализоваться более полно в учебном процессе при дополнительной работе со стороны педагогов, что свидетельствует о необходимости разработки коррекционных программ, которые позволят не только более качественно реализовать их личностный потенциал, но и улучшить академические показатели студентов.

### **Литература**

1. Воробьева А.А., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Типологические особенности настойчивости и любознательности у студентов различных направлений обучения // Акмеология. – 2014. – № S3-4. – С. 54-55.

2. *Крупнов А.И.* Психодиагностика свойств личности и темперамента. – М.: МГУДТ, 2007.

3. *Крупнов А.И., Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН. Коллективная монография / Научн.ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. С. 9-30.

4. *Новикова И.А.* Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности: Монография. – М.: РИО МГУДТ, 2013.

5. *Шляхта Д.А.* К проблеме типологического исследования личностных черт // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 47-51.

6. *Moutafi J., Furnham A., Crump J.* What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence score? // *Learning and Individual Differences*. – 2006. – No 16. – P.31–42.

**Е.В. Михальчи**  
(МГГУ им. М. А. Шолохова, Москва, Россия)

### **ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА УСПЕХ В ЖИЗНИ ДЛЯ СТУДЕНТА ВУЗА**

**Аннотация.** В статье отражены результаты обследования студентов на тему «Влияние семьи на успех в жизни», проведенного в 2014 г. Рассматриваются аспекты влияния семьи на студентов ВУЗов как фактор их успешности в жизни, основные факторы успеха в жизни, по мнению учащихся, изучены выбор авторитетного члена семьи и типы внутрисемейного влияния.

**Ключевые слова:** внутрисемейные отношения, факторы успеха, авторитет родителей, интериоризация личностных качеств.

**Abstract.** The article presents the results of a survey of students on the theme "Families influence of success in life", held in 2014 The problems of intrafamily impact on students of the university as a factor in their success in life, the key factors of success in life, according to the students, studied choice authoritative member of

family and types of intrafamily influence and sources of their formation for the students.

**Key words:** intrafamily relations, success factors, parental authority, internalization of personal qualities.

Успех в жизни зависит от многих факторов, определяемых каждым самостоятельно для себя, и является целью в становлении личности.

В толковом словаре Ожегова С.И. и Шведовой Н.Ю. успех определяется как: удача в достижении чего-нибудь, общественное признание, хорошие результаты в работе, учебе [5, с.840].

Молодые люди в «студенческом возрасте» 17-23 лет находятся на пороге своего успеха в жизни. При этом основа для достижения успеха уже заложена в них в виде здоровья, хорошего воспитания и качественного образования, наличия друзей и полезных связей, крепкой семьи. В данном исследовании мы хотим установить наиболее важные факторы успеха в жизни для студентов и провести анализ влияния родительской семьи, как фундамента будущих достижений, на формирование личности молодых людей.

На успешность в учебных и личных достижениях влияет ряд факторов. Мы разделим их на внутренние, которые формируются у личности, и внешние, оказывающие влияния на личность.

К *внутренним факторам* успеха для студента можно отнести его «активность, направленность на определенный вид деятельности» [9, с. 315], развитие волевых качеств, обладание властью и влиянием на окружающих, свободу в выборе будущего и возможность заниматься тем, чем хочется.

К *внешним факторам* относятся престижная работа, материальное благополучие, родительская семья, наличие друзей и полезных деловых связей, возможность путешествовать, уважение со стороны окружающих, известность, популярность, слава, уважение со стороны общества.

По мнению Шарипова Ф.В. «на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение, состояние здоровья, возраст, семейное положение, уровень довузовской подготовки, владение навыками

самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной!), мотивы выбора вуза, адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения...» [9, с. 315].

Для изучения внутрисемейных отношений как фактора, влияющего на успех в жизни для студентов высших учебных заведений (ВУЗов) были исследованы компоненты жизненного успеха, выделены наиболее значимые и авторитетные члены семьи, которые подают пример успешной карьеры. Также были проанализированы семейные взаимоотношения между студентами и их родителями, выделены аспекты зависимости мнений студентов от взглядов их родителей. Важным этапом исследования было выделение ценностей современной молодежи, влияющих на их цели в жизни и успех в достижении этого. Были выделены ценности, присущие студентам и отдельно присущие их родителям, что наглядно показывает межпоколенное изменение ценностей и приоритетов.

Анализ теоретических источников (Дружинин В.Н., Черствая О.Е., Киселева Е.В., Николаева Е.И.) показал малую разработанность темы влияния родительской семьи на успех в жизни студентов. Отчасти это может быть связано с тем, что после достижения совершеннолетия опека семьи прекращает осуществляться на законодательном уровне, однако реально она продолжается еще достаточно длительный период, во многих случаях до образования собственной семьи молодыми людьми.

В данной статье мы рассматриваем семью как социально-психологическую основу развития и становления личности, обеспечивающую внешнюю среду для внутреннего роста и достижения успеха. В связи с этим анализ внутрисемейных отношений и влияния семьи является *актуальной темой* при изучении факторов успешности, значимых для современных студентов.

Наше исследование проводилось на студентах 1-4 курсов факультета Международного бизнеса и делового администрирования Института бизнеса и делового администрирования ФБГОУ ВПО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФМБДА ИБДА РАНХиГС), в нем был обследован

полный контингент учащихся – 322 человека. Из них в опросе участвовали 148 юношей и 174 девушек. При анкетировании студенты могли выбирать несколько ответов в некоторых вопросах опросного листа.

В качестве основных факторов, обуславливающих успех в жизни, студенты выделили следующие (в порядке убывания): крепкая и дружная семья, материальное благополучие, свобода выбора, наличие друзей, престижная работа, возможность путешествовать, обладание властью и влиянием на окружающих, уважение со стороны окружающих, полезные деловые связи, известность и популярность в обществе.

Как можно заключить, для студентов в качестве факторов жизненного успеха наибольшую важность имеют: семья, материальное благополучие, свобода выбора, наличие друзей и возможность устроиться на престижную работу. Это свидетельствует о том, что у молодых людей в данном возрасте полностью сформированы физиологические потребности, а также проявляется необходимость в безопасности, принадлежности к ячейкам общества, любви, но при этом они еще не ощущают стремления к уважению, почитанию, реализации своих целей в жизни и духовному развитию собственной личности (по А. Маслоу) [1, с. 140]. Соответственно своим приоритетам студенты выделяют и факторы жизненного успеха.

Мы определяем семью как малую социальную группу, где формируются взаимные отношения членов и оказывается влияние на включенные в микросоциум личности. Под внутрисемейными взаимоотношениями понимается «один из важнейших элементов гармонии, выступающий гарантом индивидуального, супружеского, родительского и семейного благополучия» [2, с. 106].

Для анализа внутрисемейных отношений студентам было предложено выбрать члена их семьи, который является наиболее влиятельным, значимым и успешным. Такой вопрос показал достаточно традиционное для российской культуры распределение мнений, в частности наибольшее влияния в большинстве семей имеют отцы – 61,80%, затем выбраны матери – 33,54%, братья и сестры – 7,45 %, бабушки и дедушки – 8,39 %. Некоторые

учащиеся считают, что они успешнее, чем их родители и близкие, таких – 7,76 %.

Анализ полученного распределения ответов позволяет сделать вывод о доминировании в общественном сознании иерархического патриархального типа семейного уклада, который «опирается на зависимость жены от мужа и детей от родителей», с преобладанием авторитета отца. Это тип предполагает также следование семейным традициям и обычаям, отсутствие права выбора и свободы.

Как показало исследование семейного самоопределения молодежи, в современной семье «эмоционально привлекательными являются отношения с мамой, но сильное взаимодействие оказывает отец» [6, с. 89]. Также представляет интерес то, что более 1/3 опрошенных выбрали в качестве наиболее авторитетного члена семьи – мать. Это может быть связано с тремя факторами: в настоящее время большой процент неполных семей, в которых чаще всего ребенок воспитывается матерью; многие современные женщины стали заниматься индивидуальным предпринимательством, работать на «топовых» должностях в крупных организациях, добиваться высоких постов в государственных и муниципальных учреждениях, создавать себе деловой имидж; девушки составили большую долю выборки, а им свойственно идеализировать образ своей матери, эмоционально тянуться к ней.

Наличие положительного авторитета в семье приводит к развитию у детей самопринятия, Я-концепции, чувства воли и контроля над своими поступками, целеустремленности и активности.

Как отмечает А.С. Макаренко: «Главным основанием родительского авторитета только и может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение. Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей» [3, с. 313].

Для анализа семейных взаимоотношений были выделены четыре типа внутрисемейного влияния, которые были приведены в опросных листах в виде суждений.

Было исследовано обоюдное влияние родителей и детей, которое может быть положительным или отрицательным со стороны взрослых членов семьи, обоюдным, или доминирующим со стороны младшего поколения.

В первом случае большая часть учащихся полностью согласна с суждением, что характеризует современный институт семьи как устойчивый, традиционный.

Для определения отрицательного влияния внутри семьи студенты выражали свое отношение к суждению, которое характеризуется отвержением семейных ценностей и традиций, устоявшихся догм воспитания и обучения в каждой семье, нарушение межличностных связей между членами, дисгармоничный тип семейного воспитания. Однако как показал опрос, мнения студентов в данном вопросе разделились (42% - согласны с ним и 48% - не согласны). Привнесение в свою семью новых веяний, методов воспитания, традиций, ценностей по своей сути не является негативным явлением, а скорее свидетельствует о смене типа семейного уклада, наличие переходного процесса в обществе. С другой стороны полное отрицание влияния родительской семьи на индивидуальное мировоззрение и принципы построения собственной семьи свидетельствует о нарушении межпоколенной трансляции традиционных ценностей и духовных компонентов, негативном сценарии развития детско-родительских отношений, что отрицательно сказывается на всем обществе.

Положительные и отрицательные отношения в семьях являются утрированными категориями, чаще родители и дети дополняют друг друга. Это проявляется в воспитании, обучении, общении, совместном времяпрепровождении. Как показало исследование, опрошенные молодые люди пока не осознают это явно, так как существует еще множество источников влияния: друзья, средства массовой информации (СМИ), Интернет и социальные сети, сообщество в учебном заведении и общество в целом.

Мнения студентов над суждением о возможности влиять на родителей и обучать их заметно разделились. В первом случае в некоторых семьях существует искаженная система воспитания, где ребенок доминирует над родителями и считает себя главным,

успешным и влиятельным в семье. Имея возможность получить престижное высшее образование, иметь материальные блага, доступ к любым информационным ресурсам и дорогим техническим средствам молодые люди считают себя более развитыми, чем родители (с этим согласны – 28%); большинство студентов колеблется в выборе ответа, отчасти согласны с этим – 54%; остальные предпочитают прислушиваться к мнению старших – 18%.

Во втором случае мы можем рассматривать процесс обучения старшего поколения как процесс адаптации к быстроменяющимся экономически-социальным условиям, а также к научно-техническому прогрессу. Это явление позитивно отражается на включении лиц старшего возраста в современную среду, их общении с детьми, помогает освоиться с использованием электронных и технических средств. С психологической точки зрения общение и обучение родителей детьми отражается на коммуникативной составляющей их взаимоотношений, включает родителей в личную жизнь детей, сближает два поколения.

Для обработки эмпирических данных о семейных взаимоотношениях был произведен иерархический кластерный анализ. При производстве кластерного анализа были выделены четыре группы возможных семейных отношений.

В результате кластерного анализа были получены четыре кластера, описание которых совпадает с разделением типов внутрисемейного влияния, приведенного выше, и статистически подтверждает теоретическое описание: кластер №1 – ребенок отстраняется от семьи, кластер № 2 – семья доминирует, кластер № 3 – ребенок доминирует, кластер № 4 – в семье равные отношения.

При исследовании данных об отношении студентов к суждениям, характеризующим типы внутрисемейного влияния, был построен график дендрограмма. На первой позиции в ней объединены более схожие положения «равные отношения между членами семьи» и «семья доминирует над мнением ребенка». На втором этапе были объединены положения «ребенок доминирует в семье» и «равные отношения среди членов семьи», которые имеют меньше сходства, по мнению опрошенных. На третьем этапе в общий кластер объединены самые далекие, противоположные по

смыслу положения «ребенок доминирует» и «ребенок отстраняется из семьи».

Похожую классификацию взаимодействий поколений дает М. Мид. В истории человечества она выделяет три типа культуры межпоколенных отношений: постфигуративные (в них дети учатся у своих предков); кофигуративные (дети и взрослые учатся у своих сверстников); префигуративные (взрослые учатся у своих детей) [7].

Для оценки значимых источников информации студентам было предложено оценить, какие из них являются более авторитетными в выборе места учебы, будущей профессии, поиске работы, личной жизни, выборе досуга, моде, покупках и в межличностных отношениях для молодых людей. Всего было представлено шесть основных источников информации: семья, друзья, средства массовой информации (СМИ), социальные сети и Интернет, преподаватели ВУЗа и книги.

Родители авторитетно влияют на выбор будущей профессии и сферы деятельности своих детей. Большинство молодых людей прислушиваются к мнению семьи при выборе партнера для построения будущих отношений и в других вопросах личной жизни. Другие источники информации имеют вес при выборе занятия для свободного времяпрепровождения, в отношении современной моды и покупок. Как отмечают исследователи в настоящее время «сверстники выступают главным информационным и поддерживающим источником в решении индивидуальных, интимных проблем» [8].

Любой человек в процессе развития интериоризирует различные качества от своих родственников и близких. Студентам было предложено определить, какие из 12 личностных и деловых качеств в основном присущи им, могут быть присущи их родителям или воспитаны в них родителями на протяжении детского и юношеского периода. В основном студенты выделили такие деловые качества, как работоспособность, ответственность и умение добиваться цели. Менее всего в современных семьях передаются морально-духовные ценности: патриотизм, вера в Бога, справедливость, коллективизм. Также результаты опроса показали, что 62% студентов из всего контингента учащихся проживают совместно с родителями, и столько же процентов

родителей оплачивают обучения в ВУЗе, что свидетельствуют о полной материальной зависимости учащихся от их семей.

Современные студенты зависимы от своих родителей в материальном, моральном, физическом, духовном аспектах своей жизнедеятельности. «Семья стимулирует и создает условия для получения образования ее членами, что содействует их социальному росту, приобретению определенного социального статуса и соответствующего положения в социальной иерархии».[6, с. 128].

Понятия «достижение успеха» и «семейные отношения» тесно взаимосвязаны в сознании современного общества. Молодые люди переносят отношения из родительской семьи в свои будущие семьи. Как заключает Мерзлякова С.В.: «Важными мотивами вступления в брак являются: достижение успеха, родительство, удовлетворение сексуальных потребностей, общение с людьми». Следует отметить, что «первое место в иерархии занимает мотив достижения успеха» [4]

В заключении мы выведем зависимость успеха от отношений в родительской семье, по мнению студентов. Итак, успех для молодого человека, обучающегося в вузе, зависит от наличия крепкой родительской семьи и друзей, престижной работы и материального благополучия, независимости и свободы выбора в жизненных приоритетах. В большинстве семей наибольший авторитет имеют отцы. Это свидетельствует о патриархальном укладе семейной жизни в сознании студентов. Они желают перенести традиции и обычаи из родительской семьи в свою и видят в этом основу и поддержку для своей успешной самореализации. Родители оказывают влияние на решение вопросов личного характера, на выбор спутника жизни и будущей профессии. Большинство учащихся прислушиваются к их мнению. В современных семьях большая ценность придается деловым качествам: работоспособности, ответственности и целеустремленности. Однако эти ценности культивируются взамен моральных: патриотизма, веры в Бога, справедливости, коллективизма, что приводит к духовному обнищанию и неполноценности в восприятии окружающего мира. По итогам исследования можно заключить, что студенты остаются инфантильными и зависимы от семьи достаточно долго. Больше

половины учащихся проживают с родителями и не оплачивают свое обучение сами.

Таким образом, будущий успех для молодого человека в период студенчества значительно опирается на поддержку родителей, их мировоззрение формируется на основе ценностей, заложенных в периоды детства и юношества. Внутрисемейное влияние как фактор успеха в жизни очень важно и формирует основы для будущего развития и приближения к цели, поставленный в данный период.

### **Литература**

1. Веснин В.Р. Менеджмент. М.: Изд. Проспект, 2006
2. Дубавина А. В., Станиславская И.Г. Представление спортсменов-профессионалов о семейных взаимоотношениях.//Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. №11
3. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. М., 1951
4. Мерзлякова С.В. Семейное самоопределение молодежи: понятие, типологизация, механизмы формирования.//Акмеология. 2013.№4
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997
6. Ратанова Т.А., Дымнова Т.И. Социальная психология. М.: Изд. «Альфа», 2003 г.
7. Сорокоумова Е.А, Маргун И.П. Позитивные детско-родительские отношения: сущность и специфика//Социально-гуманитарные знания. 2014. №5
8. Черствая О.Е., Киселева Е.В. Семейный уклад и карьера. Вологда, Москва: Изд. Русь, 2005 г.
9. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. М.: Изд. Логос, 2012

**О.С. Амосова**  
(ВЮИ ФСИН России, Москва, Россия)

### **МЕСТО ЛИЧНОСТИ И ГРУППЫ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация:** Статья посвящена педагогическому процессу, вопросам личности и группы как его субъектов. Автором определяется место отдельной личности и группы в целом в педагогическом процессе.

**Ключевые слова:** педагогический процесс, личность, группа, субъекты, образование, обучение, процесс, развитие. Place individuals and groups in the implementation of the pedagogical process.

**Annotation.** Article focuses on the pedagogical procession individuals and group as its subjects. The author defines the place of the individual and the group as a whole in the pedagogical process.

**Key words:** pedagogical process, person, group, subjects, education, training, process, development.

Педагогический процесс – целостное явление. Данная точка зрения раскрывается в педагогических воззрениях. Так И.Ф. Герbart отмечал, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств [Сластенин В.А., Исаев И.Ф., 2002]. Немецкий ученый А. Дистервег рассматривал обучение как часть воспитания, особо выделяя принцип обучения как принцип воспитания.

Наиболее подробно идея целостности педагогического процесса выражена в работах К.Д. Ушинского. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов деятельности. От комбинации основных элементов всякой школы, писал он, более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании [Ушинский К.Д., 1989.]. Исследуя педагогический процесс, П.Ф. Каптерев, рассмотрев его элементы, сделал вывод, что «Обучение,

образование, приучение, воспитание, наставление, увещание, взыскания и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого – педагогического процесса» [Каптерев П.Ф., 1905]. Таким образом, педагогический процесс представляет собой активную взаимосвязанную деятельность его участников с целью их воспитания, образования, обучения и развития. Основной целью его является подготовка человека или группы людей к решению поставленных задач. Объекты и субъекты педагогического влияния являются незаменимыми и главными элементами процесса. Поэтому проблема личности и группы в педагогике занимает центральное место.

Существуют разные подходы к процессу формирования и развития личности: от отрицания правомерности самого понятия формирования, означающего «насилие над человеком, манипулирование его сознанием» до утверждения свободного развития личности под влиянием окружающей среды.

Понятие «формирование личности» в педагогических энциклопедиях трактуется как вид изменения, совершенствования, развития динамической структуры личности под влиянием внешних воздействий [Педагогическая энциклопедия, 1996]. Формирование означает изменение в плане роста, повышения зрелости, приобретения более наполненной и качественной формы. Педагогика изучает организованную систему работы с личностью в интересах ее самой, семьи, общества и государства. Эта система построена на многовековом опыте, традициях и общечеловеческих ценностях с учетом мировых тенденций развития: гуманизации и демократизации [Латышина Д.И., 2003].

Личность как субъект педагогического процесса характеризуется рядом особенностей: имеет объект, располагает средствами, методами и формами действий. Результативность деятельности личности непосредственно зависит от уровня ее способностей, от которых зависит развитие личностных качеств.

Важным фактором, влияющим на трудовую деятельность, являются взаимоотношения обучающихся между собой. Положение личности в группе, отношение группы к этому человеку, преобладающие в группе мнения и нормы, многообразие межличностных отношений представляют собой условия

достижения успехов в учении, формирующем личность. Социальная группа находится в постоянном изменении. С самого начала ее формирования возникают определенные отношения между ее членами. Выделяют три уровня педагогического развития группы: низкий, средний и высокий. Низкий уровень означает несоответствие желаемому результату. Средний – состояние близкое к идеальному. Высокий – состояние группы, максимально совпадающее с психологическим и педагогическим идеалом. Группа, в свою очередь, объективно и закономерно оказывает влияние на человека. Группа, как социальный организм, не только объект, но и субъект педагогических воздействий, призвана выполнять двойную функцию: деятельностную и воспитывающую, обучающую и развивающую. Исследования свидетельствуют, что 40-50 % обучающихся в вузах считают влияние общественного мнения своего коллектива на их учебу и поведение определяющим, 30-35 % - частичным. Это влияние возрастает по мере увеличения стажа учебной деятельности [Юридическая энциклопедия, 2004].

Одним из основных элементов жизнедеятельности группы является общественное мнение – совокупность оценочных суждений, в которых выражается отношение членов группы к различным событиям в жизни общества, поступкам, поведению, деятельности всей группы и каждого человека в отдельности. Мнение коллектива развивается под влиянием психологических факторов, в зависимости от уровня педагогических особенностей его членов, педагогической работы в нем и социально-педагогического влияния среды.

Важным элементом жизни группы являются межличностные отношения ее членов. Между ними устанавливаются деловые, официальные и неформальные отношения. Система этих взаимоотношений постоянно регулируется. Официальные отношения управляются легче неформальных. Конфликтные отношения возникают в группе с малоопытными руководителями, которые не могут правильно оценить ее членов. Важным же стимулом развития личности является ее самоутверждение в группе. Оно подталкивает человека к активной самооценке и сравнению себя с другими, к выработке конкретных задач по самосовершенствованию, к их выполнению.

Общая закономерность проявляется в том, что человек утверждает себя путем состязания с другими людьми. С мнением группы всегда тесно связаны групповые настроения, выражающиеся в совместных переживаниях тех событий, фактов, а также эмоциональные состояния, которые овладевают членами группы и влияют на жизнедеятельность этого образования. Значение группового настроения достаточно велико, т.к. только в сочетании с эмоциональным подъемом в полной мере проявляются знания и навыки всех субъектов группы.

Большую роль в жизни группы и ее состоянии играют групповые традиции. Это традиции повседневной жизни, трудовые, профессиональные, культурные, которые объединяют группу, придавая ей свои характерные особенности, настроение, стиль жизни и деятельности.

Стиль руководства группой – это система устойчивых, повторяющихся особенностей деятельности педагога, способов выражения им мыслей и действий, который имеет огромное влияние на группу. Различают три стиля руководства: авторитарный, либеральный и демократический. Стиль руководства должен предусматривать работу с группой как субъектом педагогического процесса. Основные рекомендации по этой работе: 1) учитывать влияние личности руководителя, его авторитета, стиля; 2) достигать понимания всей группой единой цели, к которой надо стремиться; 3) прививать субъектам группы знания, умения и навыки поведения; 4) следить и учитывать изменения, происходящие в жизнедеятельности группы и каждого из ее членов.

Таким образом, личность и группа занимают главное место в педагогическом процессе. Настоящим субъектом педагогической деятельности (преподавателем) может стать только человек, осознающий свой долг перед человеком и обществом; понимающий свой потенциал; и достигающий полноценных результатов от своей деятельности. Как писал К. Маркс: «Люди как физически, так и духовно творят друг друга».[Маркс К., Энгельс Ф., 1988]

### **Литература**

*Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс. СПб., 1905.

- Латышина Д.И.* История педагогики. М., 2003.
- Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд., М., 1988. Т. 3. С. 3.
- Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т. 3. М., 1996.
- Сластенин В.А., Исаяв И.Ф.* Общая педагогика. Ч. 1. М., 2002.
- Ушинский К.Д.* Три элемента школы / Пед. соч.: В 6 т. М., 1989. Т. 1.
- Юридическая педагогика. Закон и право. М., 2004.

**И.А. Филимонова (РУДН, Москва, Россия)**

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В данной работе представлены результаты исследования особенностей эмоционального интеллекта и экологического сознания студентов ВУЗа.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, экологическое сознание, отношение к природе.

**Abstract.** This article presents the results of research of the emotional intelligence and ecological awareness of modern students.

**Key words:** emotional intelligence, ecological awareness.

В наше время человек каждый день сталкивается с последствиями экологического кризиса, узнает об очередном природном катаклизме, исчезновении редкого вида животных или масштабном загрязнении среды. Большинство этих явлений являются следствием необдуманного и хищнического отношения к природе самого человека. По оценке многих авторов (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, В.И. Панов и др.) у современных людей преобладает эгоистический тип экологического сознания, при котором человек ищет выгоду в отношениях с природой, воспринимает ее только как объект удовлетворения своих потребностей, не задумываясь о своем влиянии на окружающую среду.

На формирование того или иного типа экологического сознания влияют многие факторы: личностные, психологические, культурные, социальные, духовные и т.д. В современной

психологии накоплен значительный материал, посвященный изучению экологического сознания (С.Д. Дерябо, Е.И. Медведев, А.А. Алдашева, Дж. Гибсон, и др.), но исследований, посвященных отношениям экологического сознания с другими компонентами личности не много. Поэтому в своей работе мы решили выявить особенности не только экологического сознания, но и эмоционального интеллекта, так как по нашей гипотезе, эти явления могут быть связаны друг с другом.

В данной работе мы решили изучить экологическое сознание и эмоциональный интеллект студентов, так как они являются «основой» общества, они активны и открыты всему новому, а от их действий зависит дальнейшее развитие отношений между людьми и природой, разрешение или усугубление экологического кризиса.

В психологии термин «экологическое сознание» трактуется авторами по-разному, но в целом его можно определить как систему представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимоотношениях человека и природы, о связях в самой природе и о стратегиях взаимодействия с окружающим миром.[3]

Эмоциональный интеллект изучался многими авторами (Дж. Майер, П. Саловой, Д.Гоулман и др.), и, обобщив их представления об этом явлении, можно определить эмоциональный интеллект как способность человека проявлять, воспринимать и понимать свои и чужие эмоции, а так же управлять ими. [1,2]

В нашем исследовании приняли участие 50 студентов РУДН (1-й- 3-й курсы) из России и стран ближнего и дальнего зарубежья. Измерение уровня экологического сознания было проведено с помощью методики диагностики интенсивности субъективного отношения к природе «Натурафил» (С.Д. Дерябо., В.А. Ясвин), а измерение эмоционального интеллекта с помощью опросника ЭМИн (Д.В. Люсин).

По данным исследования экологического сознания самым выраженным оказался результат по Перцептивно-аффективной шкале. Данная шкала показывает возможность и способность человека проявлять свое отношение к природе и ее объектам в сфере чувств. Это означает, что наши испытуемые в достаточно высокой степени определяют эстетическую ценность всего

многообразия природных объектов и явлений, ощущают их эстетическую ценность и неповторимость. Еще одной чертой выраженного перцептивно-аффективного компонента является способность испытуемых эмоционально и деятельно «ответить» на воздействие влияния природы: эмоциями, чувствами, ассоциациями, оценками, образами воображения и творческим взаимодействием с природными образами (художественным, музыкальным, литературным и т.п.)

Слабо выраженными оказались результаты по Практической шкале. Это означает, что испытуемые склонны отдавать предпочтение объектам, полезным и нужным для каких-то определенных целей (например, собака нравится тем, что она верная и хороший друг, а таракан не нравится, потому что он «мерзкий и страшный» и поэтому от него следует избавиться). Витальную ценность представляют только объекты, «нужные и полезные» человеку.

И наименее выраженным является результат по шкале Натуралистической эрудиции, которая показывает уровень конкретных научных знаний и о природе и ее явлениях. Это можно объяснить тем, что они считают имеющиеся у них знания вполне достаточными, правильными и точными, и не видят необходимости в их проверке и развитии.

По результатам исследования эмоционального интеллекта были получены следующие данные. Так, наибольшие результаты получены по шкале Контроль экспрессии, которая показывает, что наши испытуемые очень хорошо могут контролировать внешнее проявление своих эмоций, показывают то, что считают нужным, и скрывают то, что не хотят выставлять на обозрение. Но в тоже время совершенно другие результаты получены по шкалам Понимание своих эмоций и Управление своими эмоциями, что свидетельствует о том, что молодые люди часто не могут разобраться в своих чувствах, не понимают, что испытывают в данный момент, что в свою очередь, приводит к трудностям в управлении эмоциями. Ведь если человек не понимает, что он чувствует и почему, то и управлять этим состоянием он может с большим трудом. Из этого можно сделать вывод, что наши испытуемые испытывают достаточные трудности в отношениях со

своей эмоциональной стороной, но тщательно скрывают это от окружающих.

Как мы выяснили в ходе исследования, у молодых людей есть свои особенности в изучаемых нами сферах. Выяснилось, что они эстетически восприимчивы к природным объектам, ценят красоту окружающего мира, но вместе с тем считают хорошими только «симпатичных» представителей флоры и фауны, а от «не симпатичных» могут при случае и избавиться. Как оказалось, и научные знания о природе у них развиты слабо. В эмоциональной сфере также не все гладко – за тщательно продуманным внешним проявлением эмоций часто скрывается неуверенный человек, который не может разобраться в своих чувствах, не понимает, как управлять своим состоянием и не знает, как избавиться от нежелательных эмоций.

#### **Литература**

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. - СПб.: БХВ-Петербург, 2012.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология, Изд. «Феникс», Ростов-на-Дону, 1996.

**Е.В. Зернина (ПНИПУ, Лысьва, Россия)**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКО- ИНФОРМАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Качественно новое понимание гражданственности и информатизации всех сфер жизни требует переосмысления научных и методологических подходов к процессу организации учебного процесса в высшей школе. Статья содержит обоснование необходимости развития информационной компетентности студентов для формирования выпускника, готового к сознательной самообразовательной деятельности.

**Ключевые слова:** Гражданско-информационная парадигма, информационная компетентность, языковое образование, педагогика высшей школы, информатизация образования

**Abstract.** Qualitatively new approach to understanding civicism and informatization taking place in all spheres of life calls for reconsideration of scientific and methodological ways of organizing educational process in higher schools. The article considers the rationale for developing information competence to mould a university graduate capable of self-educational activity.

**Key words:** civic and informational paradigm, informational competence, language education, pedagogy of higher education, informatization of education

Обновление требований к качеству подготовки выпускника вуза, владеющего общекультурными и специализированными профессиональными компетенциями на уровне, достаточном как для адаптации и эффективной деятельности в профессиональной сфере, так и способного самосовершенствоваться и развиваться в постоянно меняющемся информационном пространстве, актуализируют проблему реализации новой, гражданско-информационной образовательной парадигмы. Составными компонентами которой являются гражданственность и информационность, их единство и интегративность рассматриваем как необходимое условие формирования студента – выпускника – гражданина – профессионала, ответственно относящегося к трудовым функциям, нравственного в деловых коммуникациях и готового к инновационным процессам в отдельно взятой организации и в обществе в целом.

*Гражданско-информационная* парадигма образования рассмотрена нами как совокупность теорий, методологических подходов и ценностных критериев, базирующихся на философских и педагогических основаниях, и формирующих вектор движения современного образовательного сообщества, в основе ее «экспликация гражданственности и информационности – процесс, в результате которого открывается содержание смены парадигмы образования, как целостного феномена, а его части имеют самостоятельное существование, отличаются одна от другой и

вместе с тем связаны социальной детерминированностью» [Долинина, 2011].

Готовность выпускника высшего учебного заведения качественно выполнять профессиональные функции, как и стремление принимать активное участие в общественно-политической жизни, являются результатом формирования *гражданской компетентности*, которая определяется как «интегративная характеристика личности, ... возникающая на основе усвоенных гражданских знаний, выраженной гражданской позиции, имеющегося опыта гражданской деятельности» [Алексеев, 2014].

*Информационная компетентность* как компонент информационной структуры личности предполагает формирование набора навыков эффективного поиска и обработки информации, в том числе при ее избыточности; а также готовность осуществлять критическую оценку, цитирование в рамках правовых норм и осознанное использование и переработку информации в личной и профессиональной деятельности. Российские исследователи рассматривают информационную компетентность как «интегративное качество личности, необходимое для эффективной ориентации и деятельности в информационном пространстве» [Морковина, 2005], и выступающее «системообразующим фактором, обеспечивающим умение ориентироваться в условиях постоянного многократного прироста объема информации, используемой для решения профессиональных задач и непрерывного самообразования» [Витковская, 2004], и разрабатывают модели ее развития у студентов высшей школы. В более широком смысле под информационной компетентностью понимают «способность человека к соорганизации своих внутренних и внешних информационных ресурсов, направленных на решение поставленной проблемы» [Витковская, 2004].

Гражданско-информационная компетентность, таким образом, может быть определена как совокупность качеств личности современного специалиста, обладающего способностью к постоянному совершенствованию («гражданское» подразумевает цель развития), и готового к деятельности внутри и за пределами отдельного государства («информационность» означает обладание

средствами реализации прав и свобод гражданина), обеспечивая адекватную ответственность за свои профессиональные и социальные действия.

Формирование *гражданско – информационной компетентности* как интегративного качества личности, является результатом освоения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, и способствует становлению опыта информационно-коммуникативной деятельности; системная актуализация данного опыта в учебном процессе мотивирует готовность учащихся к трансформации информации в знания с перспективой самообразования и самореализации личности в глобальном информационном обществе.

При постоянном обмене информацией, являющемся неотъемлемой чертой современного периода глобализации, значительная часть общения выражена средствами иностранных языков, что требует от профессионала владения навыками ее восприятия и обработки. С одной стороны это предполагает подготовку выпускника неязыкового вуза в области речевой коммуникации, как письменной, так и устной: навыки аудирования, чтения общетехнической и специализированной литературы на иностранном языке, готовность реферировать и аннотировать отдельные тексты и выдержки из статей, способность подготовить и представить результаты работы в текстовом и электронном формате на родном и иностранном языке. С другой стороны, при работе с большим объемом информации, представленной в электронном формате, требуется обладание умениями вычленивть нужную информацию из огромного объема информационных ресурсов и при необходимости воспользоваться специальными средствами для ее обработки (электронный словарь, переводчик файлов), что непосредственно связывает языковую коммуникацию с информационной. Неумение выполнить или проконтролировать подготовительную (предпереводческую) и итоговую (послепереводческую) правку переводимого текста приводит к серьезным помехам в профессиональной коммуникации.

В этом значении использование аутентичных материалов, представленных в форме видео-, Интернет – ресурсов,

мультимедийных презентаций и других компьютерных технологий, не только выступает альтернативой традиционному обучению, но и способствует формированию гражданско-информационной компетентности, так как расширяет аудиторный контекст и, обеспечивая доступ к современным материалам из страны изучаемого языка, внедряет компоненты внешней культуры, способствуя реальному взаимодействию культур, предлагая при этом немедленный доступ к различным видам информационных ресурсов, изображениям и носителями языка и предоставляя студенту опыт работы с ними.

Являясь неисчерпаемым, неограниченным во времени и пространстве ресурсом, информация может и должна стать *знанием*, что возможно при условии ее творческого, осмысленного преобразования и приращения. Только отрефлектированная, прочувствованная и соотнесенная с потребностями общества информация может быть значимой для принятия решений, что предполагает способность и готовность человека критически ее осмыслить и оценить. Потребление готового информационного продукта, минуя стадию осмысления и соотнесения с нравственными ценностями общественного бытия, может привести индивидуума к «инфантилизации и зомбированию» [Сандакова, 2003], избежать которых можно посредством создания эффективной образовательной системы, основу которой создает гражданско-информационная парадигма, основной целью которой является способность выпускника вуза творчески выражать новые знания; а также потребность в использовании информации в рамках этических норм и с целью ее применения на благо общества.

### **Литература**

Алексеев В.Н. Формирование гражданской компетентности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. [Текст] – Пермь, 2014. - с. 15.

Алексеев В.М, Долинина И.Г. Сетевое взаимодействие - актуальная потребность современного образования [Текст] //Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2013. Т. 2. С. 256-261.

Витковская Н.Г. Формирование информационной компетентности студентов вузов (на примере специальности «Журналистика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. - с. 7-10- URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01002731835> (дата обращения 27.03.2015)

Долинина И.Г. Гражданско-информационная парадигма российского образования [Текст] //Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура, история, философия, право. 2012. № 6. С. 22-27.

Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования. – Пермь, 2011. – 366 с.

Морковина Э.Ф. Развитие информационной компетентности студента в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – с. 8 URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003251724> (дата обращения 27.03.2015)

Печинская Л.И. Формирование иноязычной информационной компетенции у студентов технических вузов (в рамках курса дисциплины «Иностранный язык»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт Петербург, 2011. - 22 с. – URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01004857369/> (дата обращения 28.03.15)

Сандакова Л.Г. Информационно-технологическая парадигма образования: гуманистическая сущность и концептуальные основы: дис. ... док. филос. наук. – Улан-Удэ, 2003. –с. 197 – URL: <http://dlib.rsl.ru/01002622724> (дата обращения 05.03.2015)

**А.Н. Сергейко**  
**(ГрГУ имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь)**

### **ПОНИМАНИЕ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА – ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА**

**Аннотация.** В статье отражена позиция белорусских студентов начала XXI века в отношении имиджа экономиста. Результаты проведенного исследования позволяют автору утверждать, что будущий экономист под имиджем понимает собирательное понятие, ту форму жизнепроявления человека,

благодаря которой «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики. Среди них приоритетными признаются как внешний облик, так и воспитанность, эрудиция, профессионализм будущего экономиста

**Ключевые слова:** имидж; имидж экономиста; структура имиджа; внешний вид; природные свойства; приобретенные качества, профессиональные черты

**Abstract.** The article reflects the position of the Belarusian students early twenty-first century in the image of an economist. The results of the study allow the author to state that the future economist under the image understands collective term, the form of gesneriaceae one, through which "people" are exhibited potent personal and business characteristics. Among them are recognised as a priority the appearance and manners, knowledge, professionalism future economist

**Key words:** image; image economist; image structure; appearance; natural features; acquired quality, professional features

Имидж – целостный, качественно определенный образ объекта, устойчиво живущий и воспроизводящийся в массовом и/или индивидуальном сознании. Имидж возникает и корректируется в результате восприятия и сопутствующего профильтровывания поступающей из внешней среды информации о данном объекте сквозь сеть действующих стереотипов. Имидж – категория, универсально применимая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания: к человеку, организации, социальной позиции, профессии, образованию, к торговой марке потребительским характеристикам материальных объектов (имидж качества) [1, с.7].

Рассматривая имидж с точки зрения профессии, можно выделить в отдельную категорию имидж экономиста. В современных исследованиях понятие «имидж экономиста» трактуется неоднозначно. Это связано с тем, что имидж экономиста – сложное психолого-педагогическое образование, исследуя которое, различные авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах. С одной стороны под имиджем экономиста понимается образ-представление системы его внутреннего, внешнего и процессуального компонентов (Е.А. Петрова, Л.М. Митина и др.), выраженных в индивидуальном

стиле деятельности экономиста, и проявляющихся через физический облик, речь, выразительность движений, мимики в совокупности с эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияжем и прочими атрибутами внешности), с другой стороны через предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности (О.М. Володько и др.). Достаточно весомое определение имиджа экономиста дает А.А. Калюжный. По его мнению, имидж экономиста – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа экономиста в сознании коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа экономиста реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими [2, с.14]. О.М. Володько представляет имидж как понятие системное и все элементы, составляющие его структуру, находятся в единстве, взаимосвязи и взаимозависимости [3, с.23]. Она определяет структуру имиджа, состоящую из четырех основных элементов: внешний вид, природные свойства, приобретенные качества и профессиональные черты.

В структуре имиджа профессионала, предложенной Л.М. Митиной, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты [4, с.27]. Положив в основу эту структуру имиджа профессионала, нами в 2014-2015 учебном году на базе УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» была разработана методика исследования и проведено изучение позиции студентов экономического факультета по вопросу имиджа экономиста.

В ходе исследования были получены следующие результаты: 45% респондентов отдают предпочтение в имидже экономиста процессуальному компоненту. Студенты на первое место относят профессионализм, темперамент, темп, пластичность, деятельность, эмоции экономиста. Эмоционально богатый экономист, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий, по мнению опрошенных, способен оживить деятельность экономиста, сделать ее экспрессивной, приблизить к естественному общению. Интерес человека к деятельности экономиста, считают студенты экономического факультета Гродненщины, а порой, и выбор профессионального направления

начинается с интереса к специалисту экономической деятельности, к неповторимому своеобразие его личности.

37% студентов значительное место в имидже экономиста отводят внешнему компоненту: мимике, жестам, тембру и силе голоса, костюму, манерам, походке экономиста. «Внешний облик производит первое и самое сильное впечатление на окружающих» – утверждает третья часть будущих экономистов. И далее продолжают, что, при всей обманчивости первого впечатления о новом человеке, многое о нем могут сказать его одежда, речь, движения. Внешний вид экономиста, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение у коллег, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя общение с ним.

Интерес вызывает представления студентов о цветовой гамме одежды экономиста. Большая часть опрошенных (76%) отдадут предпочтение темным цветам: синим, зеленым, черным и др. По мнению будущих экономистов, синий цвет ассоциируется с интеллектуальностью, духовностью, помогает сконцентрироваться на самом необходимом и рекомендуют его использовать, когда нужно выглядеть энергично, темпераментно, экстравагантно. Зеленый цвет очень позитивный, вызывает ощущение гармонии, свежести, жизни, утверждения. Предпочтение зеленого цвета в одежде указывает на твердость, постоянство, способность выстоять перед изменениями, а также на постоянство воззрений и высокую самооценку. Черный – цвет самопогружения: он помогает от всего отгородиться, замкнуться и сконцентрироваться на решении той или иной задачи. Особое внимание опрошенные уделяют красным тонам. Это любимый цвет 24% будущих экономистов Гродненщины. По их мнению, красный – это импульс, воля к победе, стремление получать быстрый результат. Важное место в гардеробе будущего экономиста, по мнению респондентов, занимает белый цвет, который символизирует вечность, чистоту, неотразимость. Студенты экономического факультета рекомендуют экономистам чаще обращаться к этому цвету.

Особо впечатляет тот факт, что лишь 18% респондентов отнесли внутреннюю составляющую имиджа экономиста в разряд основной. А это внутренний мир человека, представление о его

духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом. «Экономическая профессия обязательно включает умение делать интересным для других то, что считаешь интересным сам» – утверждали многие будущие экономисты и продолжали, – «Но наличие знаний как некой систематизированной информации – это самая первая ступень. Важно, чтобы экономист постоянно являлся востребованным источником информации». Важность специальной эрудиции и профессионального мастерства экономиста как части его внутреннего компонента имиджа не вызывает сомнений.

100% респондентов отметили, что ни один из компонентов структуры имиджа не существует независимо от других, они взаимно дополняют друг друга.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что будущий экономист под имиджем понимает собирательное понятие, ту форму жизнепроявления человека, благодаря которой «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики. Среди них приоритетными признаются как внешний облик, так и воспитанность, эрудиция, профессионализм будущего экономиста.

#### **Литература**

1. Петрова, Е.А. Имидж экономиста в современной России / Е.А. Петрова, Н.М. Шурко. – М.: Академия имиджологии, 2006. – 101 с.
2. Калюжный, А.А. Технология построения имиджа педагога // Имидж №5. Гуманитарное образование в школе: теория и практика. – 2004. – № 1 – С. 14-17.
3. Володько, О.М. Имидж менеджера: учеб. пособие. – Минск: Амалфея, 2008. – 312 с.
4. Митина, Л.М. Имидж педагога. – М.: Академия имиджологии, 2008. – 112 с.

Ю.А. Полещук (БГПУ, Минск, Беларусь),  
Е.И. Сутович  
(Институт пограничной службы Республики Беларусь,  
Минск, Беларусь)

### ВОЕННЫЕ МЕМУАРЫ КАК ИСТОЧНИК ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

**Аннотация.** В статье излагаются подходы к организации и проведению воспитательных мероприятий патриотической направленности в рамках межвузовского взаимодействия, предполагающего участие студентов гражданских и военных вузов. В качестве примера описывается мероприятие «Вечер военных мемуаров».

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, межвузовское взаимодействие, вечер военных мемуаров.

**Abstract.** The article states the approaches to the organization and carrying out educational actions of patriotic orientation within the interuniversity interaction, which assumes the participation of students of both civil and military higher education institutions. As an example of the action of interuniversity interaction "The military memoirs evening party" is described.

**Keywords:** patriotic education, interuniversity interaction, military memoirs, future officers.

Подготовка современного специалиста предполагает не только наличие профессиональной компетентности, но и высокого уровня профессионального воспитания. Перед высшей школой стоит задача подготовить образованную, нравственно зрелую личность, способную сознательно и ответственно выполнять гражданские обязанности перед государством, соблюдать и уважать законы страны.

Современная государственная идеология диктует новое определение целей, содержания и технологии патриотического воспитания студентов и курсантов. В настоящее время патриотизм рассматривается в тесной взаимосвязи с социальным, гендерным, ценностным, гуманистическим и культурологическим

воспитанием. Понятия «патриотизм», «патриотическое воспитание» являются неотъемлемыми компонентами целостного воспитания личности, её мировоззрения и самосознания.

Патриотизм определяется как сложное личностное образование, проявляющееся в потребности служить интересам своей Родины. Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Сегодня работа по воспитанию патриотизма у студентов и курсантов строится на основе идеологии Республики Беларусь. Перед учебными заведениями ставится задача сосредоточить внимание на формировании у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга, а также подготовке молодого человека к участию в решении текущих и перспективных задач государства, выполнению функций организатора и исполнителя.

В условиях учреждений образования патриотизм традиционно формируется в ходе учебно-воспитательной работы посредством изучения исторических материалов, раскрывающих традиции белорусского народа, героическую борьбу, подвиги, талант лучших сынов Отечества, уважения к атрибутам государственности (флагу, гербу и гимну) страны. Большими потенциальными возможностями для формирования патриотических взглядов и убеждений в приоритете общечеловеческих ценностей являются мероприятия по изучению истории развития нашего государства, поисковая и историко-краеведческая деятельность. Участие в них духовно обогащает молодежь, позволяет ей приобрести целый комплекс знаний по истории, географии, культуре народа и, следовательно, оказывают существенное влияние на формирование мировоззрения, воспитывают чувство любви к родному краю, гражданственности. Достижению глубины изучения и осознания исторических фактов способствует знакомство с деятельностью и взглядами известных деятелей нашей страны, её достижениями. Изучая белорусскую историю, юноши и девушки убеждаются, что в основе

патриотического воспитания лежит любовь к матери-Родине и его собственным родителям, к родному дому. В белорусских семьях на протяжении веков бытует бережное, заботливое отношение к подрастающему поколению, природе, земле, и это закладывает основы патриотических чувств, сознательности.

В России также стали обращать больше внимания на патриотическое воспитание будущих государственных служащих. Например, С.И. Бойко осуществил краткий сравнительный анализ процессов патриотического воспитания в Беларуси и России, указал на целесообразность координации действий по патриотическому воспитанию в рамках Союзного государства Беларуси и России [1].

Одной из новых форм развития личности выступает межвузовское взаимодействие, которое направлено на формирование представлений и знаний об особенностях профессионального пути, психологических закономерностях формирования личностных и профессионально-значимых качеств. Основными задачами данного направления в рамках патриотического воспитания являются: формирование у будущих специалистов принятия на себя ответственности за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни, в том числе с позиции будущего профессионала; готовность к выполнению гражданского долга; повышение уровня психологической культуры, потребности в развитии нравственных качеств; развитие коммуникативной компетентности, возможность и способность общаться с представителями смежных профессий; расширение представлений об особенностях профессионального становления специалистов родственных профессий, а также специалистов одной и той же профессии, деятельность которых будет осуществляться в разных отраслях производства; ориентация учащейся молодёжи на овладение навыками саморазвития, формирования профессиональной мобильности, самостоятельности.

Одним из примеров реализации межвузовского взаимодействия может быть мероприятие «Вечер военных мемуаров», которое было проведено на базе учреждения образования Институт пограничной службы Республики Беларусь в течение 4 академических часов. В проведении данного

мероприятия приняли участие курсанты 2-го курса Институт пограничной службы Республики Беларусь (юноши), и студенты 2-го курса факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка» (девушки и юноши).

Вступительная часть мероприятия была посвящена определению понятия «военные мемуары» и демонстрации курсантами видеоролика о своей учебной группе. Основная часть занятия заключалась в презентации курсантами пяти книг: В.М.Шатилова «А до Берлина было так далеко», К.Т. Мазурова «Незабываемое», Л.М. Сандалова «Трудные рубежи», И.М. Чистякова «Служим отчизне», И.И. Людникова «Дорога, длиною в жизнь». Каждую презентацию готовила микрогруппа из четырех курсантов. Представление книги начиналось с портрета и биографии ее автора, затем курсанты анализировали произведение, демонстрировали на экране фрагменты текста, сопровождая их подобранными иллюстрациями. Заслуживала внимания глубина проработки текста курсантами и личная оценка прочитанного. В перерывах между презентациями книг курсанты исполняли военно-патриотические песни под гитару.

Студенты университета подготовили более десяти определений военных мемуаров, а также план анализа литературного произведения. Обмен опытом осуществлялся в заключительной части занятия. Затем, при проведении рефлексии занятия высказались все участники мероприятия: курсанты, студенты, преподаватели. Молодежь отмечала высокую значимость мероприятия для становления гражданской позиции личности. Приведем некоторые высказывания: «нынешняя молодежь должна знать свою историю, своих героев», «сегодня много говорили о героизме как простых, так и выдающихся людей, многое просто восхищает», «кому как не нам, людям в погонах, чтить память». Практическим продолжением вечера стал составленный студентами и курсантами перечень активных мероприятий, которые можно применять для патриотического воспитания учащейся молодежи.

Использование военных мемуаров является несомненным аргументом в преодолении политической амбивалентности

молодежи на примере предыдущих поколений в служении Отечеству. Это характерно для будущих гражданских и военных специалистов. Отдельные аспекты проблемы политической амбивалентности и психологическое сопровождение ее преодоления рассмотрены в следующих работах [2, 3].

Опыт проведения вечера военных мемуаров показал значительную заинтересованность студентов и курсантов, их готовность работать на занятиях подобной направленности, развиваться и совершенствоваться [4]. Межвузовское взаимодействие открывает новые возможности в развитии навыков межличностного взаимодействия, которые являются одними из важнейших характеристик современного профессионала.

#### **Литература**

1. Бойко С.И. Политическая и патриотическая ориентация в высшей школе как условие социально-экономической модернизации / С.И. Бойко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки: сб. науч. ст. Вып. 12 / под. ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2013. – С.16-23.
2. Бойко С.И. Стабильность vs амбивалентность: варианты политических алгоритмов / С. И. Бойко // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2013. – № 1 (102). – С. 108-118.
3. Бойко С.И. Психологическое сопровождение преодоления политической амбивалентности у студентов-политологов / С.И. Бойко, Ю.А. Полещук // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. статей. Вып. 3 / ред. кол.: О.С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИПО, 2013. – С. 90-96.
4. Сутович Е.И. Патриотическое воспитание курсантов на основе изучения военных мемуаров /Е.И. Сутович // Инновационные технологии в современном образовании : сборник трудов по материалам II Международной научно-практической Интернет-конференции 19 декабря 2014 г.. – Королев МО: Изд-во «Алькор Паблицерс», ФТА, 2015. – С. 379-381.

## СЕКЦИЯ 5.

### ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

А.Д. Гарцов (РУДН, Москва, Россия)

#### МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросам формирования междисциплинарной компетенции преподавателей русского языка в системе повышения квалификации на современном этапе. В статье рассматриваются вопросы электронного языкового образования в аспекте его пересечения с рядом традиционных и инновационных дисциплин.

**Ключевые слова:** Языковое образование, электронная дидактика, электронная лингводидактика, электронные средства обучения, когнитивная психология, психология личности в информационной среде.

**Abstract.** The present article is devoted to questions of formation competences of teachers of Russian of system of increase of qualification at a modern stage. In article questions of electronic language education in aspect of its crossing with a number of traditional and innovative disciplines are considered.

**Key words:** Language education, electronic didactics, electronic means of training, cognitive psychology, psychology of the personality in the information environment.

С развитием электронного обучения формированию междисциплинарной компетенции педагогов-русистов в рамках повышения квалификации уделяется особенное внимание.

Под междисциплинарной компетенцией понимается взаимодействие (пересечение) смежных предметных областей в фокусе решения единой педагогической задачи.

Обучение русскому языку как иностранному в *электронном* формате по своей сути является междисциплинарным. С одной стороны, обучение предмету

(РКИ), то есть содержательной части обучения, сопряжено с новыми свойствами электронных средств обучения – иными словами, новой формой представления образовательного контента. Как известно, электронные обучающие материалы представлены в формате веб-страницы, которая обладает инновационными методическими и дидактическими свойствами, являющимися в настоящее время объектом многочисленных научно-методических исследований.

С другой – методика электронного обучения языку пересекается с различными предметными областями, такими как электронная педагогика, электронная лингводидактика, электронная лексикография, электронная дидактика, психология личности в электронной среде, когнитивная психология и различными сферами информационно-коммуникационных технологий, такими как педагогический веб-дизайн электронных средств обучения (ЭСО), мультимедийность, как многоканальный способ представления обучающего материала, интерактивность, как характер взаимодействия обучающей программы с обучающимся, гиперсвязь, как абсолютно новое явление информационных дисциплин, связывающая глобальные информационные гипермассивы.

Наиболее существенной, на наш взгляд, с точки зрения андрагогики и общей теории обучения иностранным языкам, представляется взаимодействие методики обучению РКИ и *психологии личности в информационной среде и когнитивной психологии*.

Современный мир стремительно претерпевает качественное изменение, что не может не сказаться на *психолого-педагогических особенностях личности (обучающегося/педагога)* в условиях информационной среды. Современная глобальная информационная окружающая человека среда быстрыми темпами претерпевает качественное изменение, которая в своем развитии становится все более разнообразной и кардинально отличной от привычной среды аналоговых технологий. Мы наблюдаем непредсказуемые метаморфозы быта человека, стиля жизни, работы, отдыха, научной деятельности, образования. Сегодня мы видим ускоряющиеся процессы интеграция государств, видов деятельности человека. Люди связаны между собой сложными

системами информационно-коммуникационных потоков, для которых расстояния уже не имеют значения, а повседневная и трудовая жизнедеятельность человека приобретает все большую зависимость от электронных, цифровых, телекоммуникационных технологий и новых профессиональных компетенций личности.

В этих условиях образование, педагогика реагируют на вызовы времени. Использование электронных педагогических технологий, создание новых методик работы в электронной среде, организация научной деятельности на базе инновационной методологии и электронно-цифрового инструментария позволяют педагогам изучать новые закономерности инфокоммуникационных технологий и быстрее адаптироваться в информационном обществе.

Важность *когнитивной психологии* проявляется при создании новой системы средств обучения – электронной.

В современных психологических исследованиях большое внимание уделяется изучению когнитивных механизмов ответственных за переработку информации о количестве объектов окружающего мира, восприятие числовых отношений и осуществление простейших арифметических операций. К настоящему моменту накоплены достаточные эмпирические данные, позволяющие говорить о скорости опознания количества объектов. Это очень важный момент для методики преподавания иностранных языков в электронном формате. Обучающий материал в формате веб-страницы имеет сложную структуру, одним из значительных свойств веб-страницы является *наличие огромных информационных массивов, которые могут находиться в скрытом состоянии* и перед глазами обучающегося находится ограниченное, количество стимулов в виде  $7 \pm 2$  объекта, представляющих упрощенную организационную схему образовательного контента. Задача методистов-разработчиков представить так эти стимулы, чтобы обучающийся четко знал, что он получит, активировав ту или иную ссылку и какие действия ему необходимо предпринимать далее.

Классическая педагогика – это управляемый процесс воспитанием и обучением. *Электронная педагогика* – это управляемый процесс воспитанием и обучением в инновационной

электронной среде на основе электронных средств и методик обучения.

Наиболее тесное взаимодействие электронное обучение иностранным языкам проявляется с *электронная лингводидактикой*, которая понимается как область лингводидактики, изучающая теорию и практику использования электронных средств при преподавании иностранных языков, в том числе и в сети. Сущность новой электронной дисциплины заключается в разработке методологии, поиске эффективных инновационных путей обучения языку в педагогических условиях, отвечающих перспективному научному знанию и передовому практическому опыту. Это система целей, подходов, принципов, методов, содержательных компонентов, средств, форм, соответствующая закономерностям языкового обучения, предназначенная для инновационного решения лингводидактических задач овладения обучающимися иноязычной компетенцией на требуемом уровне и в оптимальные сроки с помощью электронных и инфокоммуникационных ресурсов.

Зарождение электронной лингводидактики как научной дисциплины связано с развитием, с одной стороны, теории обучения языкам, с другой – электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий. Второй фактор в настоящее время играет наиболее существенную роль, так как вместе с растущими технологическими возможностями электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий изменяется теория и методика обучения иностранным языкам.

В рамках развития электронного языкового образования разрабатываются адаптационные стратегии подготовки преподавателей к электронной педагогике с учетом существующих межпредметных связей. Современной электронной образовательной среде нужен педагог нового типа, способный создавать предметный курс на основе электронных средств обучения нового поколения, владеющий методикой обучения предмету на основе широкого диапазона инфокоммуникационных технологий, способный оценить дидактическую значимость не только имеющихся ЭСО, но и принимать участие в создании новых обучающих материалов, инновационных педагогических

технологиях с учетом развития профильных и смежных электронных дисциплин.

### **Литература**

1. *Бальхина Т.М.* От методике к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – Москва: РУДН, 2010.

2. *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог. М. РУДН, 2009.

3. Малюга Е.Н. Некоторые особенности речевого поведения в официально-деловом стиле // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. - № 11. – С. 81-85.

**Е.А. Бодина (МГПУ, Москва, Россия)**

## **ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье анализируется социально-формирующее и личностно-развивающее воздействие музыки, определившее общественную значимость музыкального образования, его содержание и направленность.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, философско-педагогическое содержание, идеал человека, личностно-развивающее воздействие.

**Abstract.** The article analyzes the socio-forming and personal developing the impact of music, that defined the social significance of music education, its content and direction.

**Key words:** musical education, philosophical and pedagogical content, the ideal of human, personality-developing effect.

Философия музыкального образования представляет собой частную область философии образования, обусловленную особенностями философского содержания музыки как вида искусства и ее влиянием на сознание и деятельность личности. Философия музыкального образования – одно из перспективных направлений развития мировой философско – педагогической мысли и оптимизации всей современной системы образования,

связанное с масштабной реализацией духовно-нравственного потенциала искусства.

Общепризнано, что музыка отражает жизнь на философском уровне, рассматривая вопросы смысла жизни, существования человека на земле с эстетических и нравственных позиций. Отсюда – идея нравственно-воспитательного и социально-формирующего воздействия музыки, которая провозглашается и анализируется в трудах античных и средневековых мыслителей, деятелей последующих культурно-исторических эпох.

Основная мысль, красной нитью проходящая в их произведениях, заключается в признании за музыкой особой эмоционально-заражающей силы, которая не просто воздействует на сознание человека, а подчиняет его, заставляя углубляться в образный мир музыки, постигать ее звуковые метафоры, вникать в нешуточную борьбу внутренних сил, их жесткое противостояние, воплощающее наиболее глубокие и трагичные жизненные конфликты, которые переживает человек. Именно поэтому музыка воспринимается как важная часть жизни, духовное наследие непререкаемой ценности.

Познание музыки осуществляется как самостоятельная творческая деятельность, художественная по содержанию и учебная по форме (Л.В. Школяр и В.А. Школяр). Кроме того, по мнению Б.В. Асафьева, музыка выполняет роль могучего социально-организующего, «обобществляющего жизненного импульса», концентрирующего чувства и мысли людей.

Философия музыкального образования предполагает анализ философской сущности музыкального воспитания, обучения и развития, составляющих основные компоненты образовательной системы. При этом музыкальное воспитание – это передача духовного опыта, аккумулированного в музыкальном наследии человечества; музыкальное обучение – систематизированное и упорядоченное освоение специальных знаний, умений и навыков, а музыкальное развитие – наращивание жизненных сил личности путем использования богатейшего педагогического потенциала музыкального искусства.

Человек как личность, целостный организм, высокоорганизованная рецептирующая система реагирует на

музыку по принципу уподобления ей, психического, а затем и деятельностного воспроизведения ее сущностных особенностей.

Термин «уподобление» встречается в научной литературе, в основном, у философов и психологов: Платона, В. С. Соловьева, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и др. Для конкретизации его содержания сравним три родственных термина: «уподобление», «отражение» и «подражание». Так, суть подражания – в имитации или копировании свойств объекта, их, по возможности, точном воспроизведении, обеспечивающем близость к оригиналу – образцу для подражания. В процессе подражания объект пассивен, а субъект репродуктивно активен, поскольку его основная цель – соответствие объекту. Основным критерий подражания - точность соответствия объекту. Результатом становится создание копии объекта как образца для подражания. Таким образом, процесс подражания носит репродуктивный характер и обусловлен, в основном, имитационной деятельностью субъекта.

Что касается отражения, то в классическом понимании оно представляет собой не простое копирование, а воспроизведение свойств объекта в соответствии с собственным пониманием, т.е., по сути, интерпретацией. В процессе отражения объект пассивен, а субъект активен, причем, в отличие от подражания, активен не репродуктивно, а продуктивно. Цель отражения – воссоздание объекта в соответствии с собственным пониманием, т.е. творческое его воссоздание. Результатом становится создание «копии», отличной от оригинала.

В сравнении с процессами подражания и отражения в процессе уподобления объект выступает активной субстанцией, поскольку влияет на состояние субъекта. Смысл уподобления не столько в творческом воспроизведении объекта, сколько в преобразовании субъектом себя самого. Цель уподобления – создание себя «нового» по образу и подобию объекта. Критерием уподобления становится возвышение на пути к идеалу, в качестве которого выступает объект. Напомним, что вектор уподобления всегда направлен «снизу-вверх», где в перспективе есть только Истина, Добро и Красота как универсалии мира и человеческого бытия. Результатом процесса уподобления становится личностное самосовершенствование человека. Таким образом, уподобление – не простая идентификация как проявление целостности и

всеединства мира, а стремление к постижению глубинной сути объекта, его высшего смысла. Отсюда – уподоблению свойственна направленность не просто в перспективу, а в высокую, т.е. ценностно значимую перспективу.

Определим уподобление. Это – способ возвышения духовных и физических сил человека при условии разности потенциалов силы в объекте и субъекте воспитания (если понимать последнее как передачу духовного опыта от человека к человеку, от поколения к поколению) и ее устремленности «снизу-вверх». Критерии уподобления – Истина, Добро и Красота, получившие в искусстве специфическое художественное воплощение.

Уподобление – способ взаимодействия, обусловленный свободной волей и целесообразностью различных форм жизнедеятельности человека в его ориентации на идеал. Заметим, что уподобление искусству практически бесконечно в отличие от уподобления конкретному человеку (например, учителю, артисту) как идеалу для подражания. Следовательно, уподобление – это свободный и потому эффективный путь самопознания и самовоспитания личности. При этом уподобление представляет собой и цель, и средство, в результате чего его идеальная и деятельностная мотивации совпадают.

Одновременно уподобление представляет собой универсальный педагогический принцип: он обеспечивает педагогическую эффективность общения личности с искусством и служит всеединству мира: человека и природы, человека и искусства, человека и человека, человека и человечества. В музыке заключена бесценная педагогичность, реализующаяся произвольно, в силу эмоционального сопереживания слушателя, его диалогического общения с музыкальным произведением, его автором, постижения художественных идей, духовного, общечеловеческого смысла музыки.

Главной особенностью эволюции музыкального воспитания стала взаимосвязь изменяющейся личностно-формирующей роли музыки с целями, задачами, содержанием, методами и формами музыкального образования. Человечество прошло сложный путь от наивного эстетико-педагогического максимализма, обусловленного обобщенно-личностной

ориентацией и стремлением к космологической музыкальности (античность) до высокой степени обобщения целей и задач, углубленной дифференциации и интеграции содержания, методов и форм музыкально-эстетического воспитания в его направленности на личность (XX-XXI вв.). При этом цели и содержание музыкально-эстетического воспитания менялись в соответствии с изменениями представлений о человеческой личности, отражая ценностное отношение к ней общества и заинтересованность в самостоятельном разностороннем развитии.

Эволюция социальной жизни, культуры, искусства и образования привела к тому, что на смену дифференцированным социально определенным типам личности (будь то свободнорожденный грек, достигший калокагатии, или совершенный придворный) пришла общечеловеческая направленность, «впитавшая» лучшие гуманистические традиции прошлого и обобщившая их в представлениях о человеке будущего.

Общечеловеческая направленность музыки особенно ярко проявилась в системах музыкального образования XX-XX вв. Плюрализм этих систем не нарушил их общности, которая проявилась, с одной стороны, в личностной, а с другой – в общечеловеческой направленности. По мере исторического развития систем музыкального образования именно общечеловеческая направленность стала мощным источником формирования нового идеала человека. Идеи всечеловечества, вселенскости нашли убедительное художественное воплощение в самой музыке и обусловили специфику ее взаимодействия с личностью.

При этом музыка явилась практическим путем не только созидания новой, творчески ориентированной и духовно свободной личности, но и «братотворения» (термин П.А. Флоренского), т.е. создания человеческого сообщества, объединенного единой творческой и духовной направленностью. С педагогической точки зрения наиболее существенной в этом процессе является оценочная деятельность сознания. Она основывается на вычленении наиболее общего, принадлежащего «мне» и «другому», обуславливает выбор человеком вариантов социально-психологического проявления личности, а также

осмысление общечеловеческих инвариантов, которые по сути своей гуманны, оптимистичны, человечны в глубинном социокультурном и педагогическом смыслах.

Личностное освоение содержащихся в музыке нравственно-эстетических ценностей стимулирует уподобление им. Именно последнее становится содержательной основой музыкального образования, свидетельством его эффективности не только во всех звеньях образовательной системы, но и в любой из сфер жизнедеятельности человека.

**Полякова Е.С. (БГПУ, Минск, Беларусь)**

### **СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

**Аннотация.** Автор определяет профессиональную идентичность как сложное интегративное образование, включающее идентичность с музыкальной специальностью, педагогической профессией, личностную и социальную; подчеркивается развивающий механизм идентификации эмоций субъекта деятельности с эмоциями, сконцентрированными в музыкальных произведениях.

**Ключевые слова:** Я-концепция, профессиональная, личностная и социальная идентичность, развивающий механизм идентификации.

**Abstract.** The author defines the professional identity as a complex integrative education, including the identity of a musical profession, teaching profession, personal and social; emphasizes developing a mechanism to identify emotions subject of activity with emotions, concentrated in musical works.

**Key words:** I-concept, professional, personal and social identity, developing a mechanism to identify.

Профессиональная идентификация является базисной фундаментальной категорией и занимает в развитии будущего педагога-музыканта одно из ведущих мест, представляя собой сложный и длительный процесс становления и развития личности.

Разрабатываемые гуманистической психологией теории Я-концепции признают центральным звеном этих концепций осознание индивидуумом собственной идентичности. При этом *идентичность* рассматривается как тождественность с чем-либо, процесс и результат личностной интеграции; *идентификация* – как процесс установления тождественности, интеграции через когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты; *самоидентификация* – как установление тождественности с различными социальными общностями и признание за собой определенных качеств. Устойчивость в осознании самого себя опирается на совокупность установок личности: представления и убеждения о самом себе (когнитивная составляющая установки); эмоционально-оценочные отношения к этому представлению-убеждению (эмоционально-оценочная составляющая установки); соответствующие поведенческие реакции (поведенческая составляющая установки).

Разрабатываемая в последние десятилетия Я-концепция определяется стержнем самосознания, самоотношения и самоидентификации личности (Р. Бернс, А.А. Налчаджян, К. Роджерс и др.) [2; 3]. С Я-концепцией тесно связаны личностная и социальная идентичность человека. Первая – является самоопределением черт личности (физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и т. д); вторая – совокупностью отдельных идентичностей, определяющих социальную принадлежность человека к этносу, классу, полу, культуре, профессии и т. д. (Л.Г. Ионин, Г.У. Солдатова, З. Фрейд, К. Юнг, В.А. Ядов и др.) [5]. В русле интеракционизма Дж. Мид и его последователи И. Гоффман, Г. Фогельсон и др. рассматривают идентичность как осознаваемую и неосознаваемую, ориентированную на социальное окружение и на уникальность человека.

С точки зрения становления профессиональной идентичности, перспективной является позиция Г. Брейкуэлл: в категории времени рассматриваются личностная и социальная идентичность, структурными динамическими компонентами которой являются: *биологический организм*, взаимодействующий с социальным контекстом; *содержательное измерение*, относящееся как к социальной (позиции, роли, групповое членство), так и

личностной (ценности, мотивы, персональные конструкты, эмоции, установки) идентичности; *ценностное измерение*, изменяющееся в соответствии с изменением наличной социальной ситуации; *время*, т.к. развитие идентичности протекает в плане субъективного времени [5].

Действительно, следует признать, что профессиональная идентификация это не единовременный акт, а сложный и длительный процесс, обладающий определенной темпоральной пластичностью, позволяющей ему ускоряться или замедляться. Скорость профессиональной идентификации зависит от возможности будущего педагога использовать темпоральный ресурс, повышая плотность переживания и внутреннюю активность личности в процессе интеграции моделей мгновенного и линейного времени через переживание и осознание своего личностного духовного опыта [4].

Анализ становления и развития педагога-музыканта показывает, что его профессиональная идентичность как интегративное образование является многокомпонентной и включает в себя: идентичность с музыкальной специальностью, где музыка является предметом деятельности, искусство – областью деятельности, а сама деятельность является музыкальной и требует определенного личностного потенциала для своего осуществления; идентичность с педагогической профессией: педагогика – предмет деятельности, человековедение – область деятельности, а сама деятельность является педагогической, для которой необходимы специфические личностные параметры; личностную и социальную идентичность, которые необходимы (и для специальности, и для профессии) в организмическом, содержательном, ценностном и субъективно-временном аспектах. При этом интеграция идентичности в русле педагогики и музыки и дихотомия личностной и социальной идентичности педагога-музыканта являются идеальным вариантом.

Когда у педагога-музыканта не удовлетворяется потребность в идентичности с музыкально-педагогической профессией (хотя бы в одном из компонентов этого интегративного образования), может наступить если не полная дезорганизация и разрушение личности, то дезорганизация и разрушение профессиональной деятельности. Известный

белорусский ученый В.Л. Яконюк выяснил: интерес к профессии не всегда коррелирует с интересом к специальности, что требует регуляции и коррекции потребностно-мотивационной сферы специалиста для идентификации личности с музыкально-педагогической профессией [6].

Идентификация педагога-музыканта с профессией осложняется позицией музыкальной педагогики на стыке науки и искусства. При этом особое значение приобретает специфический вид *самоидентификации*, являющийся механизмом развития и саморазвития личности в музыкально-педагогическом процессе: установление тождественности, соотнесение, общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности (восприятия, исполнения, сочинения, преподавания). Суть этого вида идентификации педагога-музыканта конкретизируется в следующих позициях: опора на эмоционально-моторную природу музыкальности человека (В.В. Медушевский, В.В. Петрушин, А.Л. Готсдинер и др.); признание общего для музыки и эмоций принципа функционирования (парность, фазность, регулируемость, распознаваемость); положение о подсознательном воздействии на личность музыкального языка эмоций, обеспечивающего обретение воображаемого опыта и перевод его в плоскость реальных отношений личности (М. Мольц, А. Копленд, Е.С. Полякова) [1; 4]. Переживание эмоциональной программы музыкального произведения позволяет субъекту деятельности идентифицировать себя со смыслами музыки, обеспечивая обретение идентичности с предметом деятельности (музыкальным искусством) и познание своей личности.

Подводя итог, можно констатировать, что профессиональная идентичность педагога-музыканта является интегративным образованием, включающим идентичность с музыкальной специальностью и педагогической профессией, личностную и социальную идентичность в организмическом, содержательном, ценностном и субъективно-временном аспектах. Особое значение приобретает идентификация личности с предметом деятельности: соотнесение общечеловеческих эмоций, сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с

собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности обеспечивает развитие и саморазвитие личности в музыкально-педагогическом процессе.

#### **Литература**

1. Мольц, М. Психокibernетика / М. Мольц. – СПб.: Питер, 2002. – 220 с.
2. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.
3. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс: Универс., 1994. – 480 с.
4. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
5. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БахраХ-М», 2003. – 672 с.
6. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Минск: Беларусь, 1991. – 606 с.
7. Яконюк, В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В.Л. Яконюк. – Минск: Белорусская академия музыки, 1993. – 147 с.

**М. Матыевич**  
(Варминьско-Мазурски университет, Ольштын, Польша)

#### **ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО КАК ЭЛЕМЕНТ ПОДДЕРЖИВАЮЩИЙ ПРОЦЕСС КУЛЬТУРНОЙ АНИМАЦИИ**

**Аннотация.** Статья рассматривает концепцию воспитания через искусство как важный элемент, который поддерживает процесс культурной анимации, что является важным противовесом во время залива современной попкультуры.

**Ключевые слова:** культурная анимация, образование через искусство, культура, искусство

**Abstract.** The paper presents issues of education through arts as an important component of a cultural animation process. Both are very important since we are actually facing an enormous wave of popculture.

**Key words:** cultural animation, education through arts, culture, art

Присматриваясь внимательно современной действительности и проходящим в ней динамическим социально-экономическим процессам можно получить впечатление, что ничего, кроме гедонизма, потребления, социального аванса, увеличения прибыли уже не существует, а уровень превращения человека в предмет, вещь дошел до критического состояния. Уже долгое время мы находимся в поисках противоядия для этой „цивилизационной инфекции”, а к этой миссии подключается также педагогика, стараясь найти решение, среди других, в образовании и воспитании через искусство. Искусство формирует личность человека чуть по – другому чем традиционное образование, наука и окружающая действительность. Оно обостряет чувствительность, расширяет перцепцию, развивает воображение, интеллигенцию, учит самостоятельному мышлению, обеспечивает требование экспрессии.

Изучение действительности через искусство ведет к поискам, постижению, пониманию, что такое красота, т.е. играет особенно существенную роль в социализации и воспитании (не только молодого) человека. Нынешняя форма пространства культуры и способы распространения ее произведений значительным образом углубили присутствие искусства в жизни современного человека. Однако агрессивное влияние интеллектуально мелкой и артистически „видимой” попкультуры требует того, чтобы поддержать искусство со стороны соответствующих учреждений, отвечающих за образование и культурное развитие общества.

Послание воспитания через искусство не подвергается постоянным изменениям культуре, стилях жизни и функционирования. Изменениям, которые требуют от современного человека постоянной готовности, нахождения в постоянном движении и получения бесконечного количества

коммуникатов. Каждый индивид иногда требуется в покое: остановится, задержится на минуту. На это обращает внимание С. Оссовски, когда пишет: „умение относительно прочного занимания позиции направленной в будущее является необходимым условием всякого (...) действия. Тем не менее, периоды синоминутной жизни имеют первоначальное значение для психического здоровья, при чем не только как свободное от работы время” [1. с. 343]. Нужда найти эту минуту однозначна с нуждой контакта с другими ценностями, с другим видом восприимчивости, чувствительности, с нуждой „прожить” эту минуту. „Это убеждение – пишет дальше Оссовски – и в то же время память об этих моментах, в которых перед нами раскрывается обаяние действительности (...) являются ценной резервной, которая может в критические моменты сохранить от сомнения в смысл жизни, в ценность существования” [2. с. 344]. Побуждение этой нужды является одной из задач воспитания через искусство, которое помогает открывать красоту и готовит к ее пониманию.

По мнению Б. Суходольского [3. с. 21] мы можем рассматривать два аспекта воспитания: эстетическое воспитание и воспитание через искусство. Эстетическое воспитание, приведённый автор понимает, как образование культуры индивида, его отношения к произведениям искусства, развитие эстетической восприимчивости, а также умение любительски заниматься искусством. Понятие воспитания через искусство он определяет по другому, обращая внимание на многосторонние возможности и функции искусства в процессе воспитания. Прежде всего он указывает на три очень важные функции искусства. Первая из них: познание через искусство другое чем научное познание, потому, что оно избегает абстрагирования, опирается на конкретные, осязаемые ситуации. Такой способ познания позволяет увидеть себя в другом, неизвестном раньше контексте: социальном, психическом, а также культурном. „Объективная форма, в которой художник показывает нам другого человека, становится зеркалом, в котором мы видим себя, видим определенные фрагменты себя, мы поменьше или побольше, подвергаемся осуждениям и приговорам, бываем освещены

внутренним светом, которого мы не сумели заметить раньше” [4. с. 31].

Компенсационная функция искусства относится к выравниванию нехваток и пороков функционирования индивида в окружающей среде, которые, через переживание эмоций, связанных с искусством, возмещают и закрепляют жизненность индивида. Третьей, важной функцией искусства является углубление восприимчивости и побуждение индивида к мышлению о основополагающих моральных проблемах современности и поисках смысла жизни. По мнению Б. Суходольского „эстетическое воспитание” и „воспитание через искусство” являются неразрывную совокупность процесса воспитания, потому, что искусство не будет обладать „силой прорыва” без развития эстетической восприимчивости. Эстетическая позиция индивида обычно является результатом ненасытности контактом с искусством. Эта нужда проявляется прежде всего тогда, когда искусство отвечает жизненным потребностям человека [5. с. 31].

„Искусство – как пишет И. Войнар – это учебник жизни (...), который побуждает, беспокоит, заставляет подумать, влияет на ум и воображение одновременно, обостряет интерес так в отношении к миру, как и в отношении самого себя, требует самостоятельности, критицизма, восприимчивости, сопровождает самосовершенствование и самопознание человека [6. с. 31]. Воспитание через искусство – это многостороннее воспитание человека, отождествляющее не только не его восприимчивость красоты, но также, а может даже главным образом, включение искусства в процесс воспитания интеллигентного, чувствительного и творческого человека. „Переживание радости, вытекающее из общения с красотой и собственной в этой сфере активностью – по мнению М.Пжиходзинской-Катичак – остается еще долго вплоть до юношеского и взрослого возраста, и есть важной психической эмоцией, существенной ценностью жизни” [7. с.12]. Эстетическая восприимчивость, которая не будет развита в младшем школьном возрасте, редко возникает в дальнейшей жизни.

Культурная анимация, похоже как воспитание через искусство, состоит в предложении возможно большому

количеству людей активно участвовать в культуре, углублять знания о нее, вырабатывать умение понимания и переживания артистического творчества, формировать культурной компетенции, искать способов выразить себя. Культурная анимация, подключаясь к процессу широко понимаемого образования дает шанс повысить его эффективность и сделать его более аттракционным. В такой ситуации это может быть связанным с нужной частично реализовать этот процесс на внеурочных занятиях, анимационных занятиях, которые организуются разных культурных учреждениях. Однако, это может побудить школу к сотрудничеству с учреждениями по распространению культуры, а также вдохновлять к организации на своей территории событий развивающих творческую активность учеников [8. с. 190].

Использование образования через искусство в процессе культурной анимации позволяет подготовить воспитанников к активному общению с произведениями культуры, повышает их культурную компетенцию и поднимает уровень сублимации их культурных потребностей. Благодаря тому, анимационные занятия можно выполнит амбициозным содержанием, которое будет для участников не только понятным, но тоже полезным для раскрытия своего внутреннего „я”, запуска субъективного потенциала, открытия на других людей и другую, разную чем повседневная, культуру и артистическое творчество. Побуждая их аппетит автоэкспрессии, поощряя к разным форм активного участия в культуре, показывая им настоящую красоту, культурная анимация делает ее участников (воспитанников) внутренне более красивыми, удовлетворёнными в духовном плане, осознающими свое человечество.

#### **Литература**

1. S. Ossowski, U podstaw estetyki, Warszawa 1958, s. 343.
2. ibidem, s. 344.
3. I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1980, s. 21.
4. ibidem, s. 31.
5. ibidem.
6. ibidem.

7. I. Wojnar, Sztuka jako podręcznik życia, Warszawa 1984, s. 12.
8. M. Przychodzińska-Kaciczak, Muzyka i wychowanie, Warszawa 1979, s. 190.
9. M. Matyjewicz, Animacja kulturalna. W poszukiwaniu obszarów współczesnego wychowania, Olsztyn 2010, s. 90.

**С.М. Пинаев (РУДН, Москва, Россия)**

**АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СПЕЦКУРСА  
«АНТИЧНАЯ МИФОЛОГИЯ В ДРАМАТУРГИИ XX  
ВЕКА»**

**Аннотация.** Актуальность данного спецкурса обусловлена, с одной стороны, ограниченностью вузовской программы по истории зарубежной литературы, с другой, интересом студентов к явлениям современного театра, потребностью рассмотреть важнейшие явления мировой драматургии на стыке литературоведения и искусствоведения. В основу спецкурса было положено исследование произведений классиков древнегреческого театра – Эсхила, Софокла и Еврипида, а также – видных драматургов XX века – Ю. О’Нила, Ж. Жироду, Ж.-П. Сартра, в которых интерпретируется популярнейший миф античности, посвященный «проклятию Атридов».

**Ключевые слова:** миф, драма, конфликт, судьба, античность, история.

**Abstract.** The main topic of this article is the author’s conception of structure of the special course: Antique mythology in the world drama of the twentieth century. According to this such popular subject of Greek mythology as the legend of Atrides is studied. The important problem to be solved is to show the ties between antiquity and the present, to observe the category of fate, an evolution of this notion in the works of antique and modern dramatists. Theoretical and historic propositions revealed are exposed by turning to concrete material of European and American literature – to the plays of J. Giraudoux, J.-P. Sartre, L. Dyrko, E. O’Neill and others.

**Key words:** myth, drama, conflict, fate, antique, history.

Ведущее место в числе интерпретаторов данного сюжета занимает в XX в. «отец американской драмы» Юджин О'Нил. Он обратился к теме Атридов раньше других маститых писателей-современников. Едва ли не единственный из драматургов прошлого столетия он попытался приблизиться не только к античному сюжету, но и к форме древнегреческой трагедии, выразить её дух. При этом драматург не забывал и о своей главной задаче – соединить вечное с современным, проблемы дня сегодняшнего с вневременными нравственными категориями. Трилогия «Электре подобает траур» (1929-1931) во многом стала для писателя программным, итоговым произведением, поскольку именно здесь ему в той или иной мере удалось осуществить свою давнюю мечту: выразить «греческое чувство судьбы в современном понимании». Драматург, который постоянно задумывался над тем, что является ныне эквивалентом античному року, находит его в генах, в биологических, родовых связях.

Трилогия О'Нила явилась своеобразным ответом автора на события первой мировой войны. Необходимо напомнить студентам, что именно в 1929 г., когда художник работал над «Электрой», вышли три главных произведения о войне писателей «потерянного поколения»: «На западном фронте без перемен» Ремарка, «Смерть героя» Олдингтона и «Прощай, оружие!» Хемингуэя. Ю. О'Нил использует миф не только как сюжетную канву, но и как особый вневременной ракурс восприятия действительности. Источник конфликта – в столкновении неистовой стихии любви, стремления к жизни с миром пуританской нетерпимости к чувству, в котором война и убийства являются нормой. Действие в пьесах происходит в период окончания гражданской войны в США (аналогия с Троянской войной в античном варианте). Привлекают внимание детали внешнего соответствия о'ниловской «Электры» эсхиловской «Орестее». Это и созвучие имён (Эзра Мэннон – Агамемнон, Кристина – Клитемнестра, Орин – Орест), и структурное сходство, причём сама композиция, форма трилогии позволяют американскому писателю воплотить эсхиловскую идею наследственного проклятия. Впрочем, современные «боги» гораздо более строги к человеку, считает художник. Если древнегреческий поэт не расставался с надеждой, что изначально

справедливый миропорядок будет восстановлен, а поступки людей – согласованы с мудрой волей богов, то американский драматург не видит для современного человека никаких перспектив.

Жан Жироду как профессиональный дипломат попытался связать популярнейший сюжет с конкретной политической ситуацией. В самой середине 30-х годов писатель создаёт грустную прозорливую драму «Троянской войны не будет», в которой говорит о неизбежности войны – предотвратить её не могут даже самые прекраснородушные люди. В 1937г. появляется одна из самых сложных в идейном отношении пьес драматурга «Электра». Привычный сюжет рассматривается здесь в непривычном плане. Жироду ставит вопрос: надо ли ворошить прошлое, если настоящее спокойно и по видимости гармонично? Любая ли правда хороша и необходима? Как политика Ж. Жироду интересуется возможность компромисса между противоположными силами, которые ещё не приступили к противодействию. Как философа его волнует другое: допустимо ли с точки зрения нравственности забвение прошлых преступлений во имя сытого, спокойного настоящего.

В пьесе сталкиваются два принципа, два разных мироощущения: тотальное правдоискательство, душевная бескомпромиссность и философский релятивизм, отношение к бытию как к иррациональной трагикомедии, надежда на то, что «всё в жизни имеет тенденцию так или иначе улаживаться, утихомириваться, упорядочиваться». Нравственный максимализм Электры приводит к гибели не только виновников смерти её отца, но и родной город. Отстаивая свою «правду», она облакает её в абстрактно-риторическую форму (долг Электры – спасти не город, а взгляды и души соотечественников). Сам автор нигде не выказывает свою позицию, настроение финала далеко от какой-либо определённости. Выводы должен сделать читатель, зритель.

В 1942 году в оккупированном Париже была осуществлена постановка пьесы Ж.-П. Сартра «Мухи», вызвавшая огромный политический резонанс. Спектакль был воспринят как активный протест против царства насилия и террора. В отличие от Жироду, Сартр выводит на первый план не Электру, а Ореста. Это свободный человек, пришедший в край, где люди запуганы, морально уничтожены. Сартра в данном случае волнует не

«конфликт характеров», а «конфликт прав». Его герой утверждает право на свободу, человеческое достоинство для каждого жителя Аргоса. Ведь люди не знают, что они свободны (они руководствуются внешним положением вещей), им надо это внушить, поднять их в собственных глазах. Задача Ореста – разрядить атмосферу страха, покончить с насилием, пусть для этого придётся к насилию же прибегнуть. Автор реализует экзистенциалистскую идею: каждый виновен независимо от степени приверженности конкретному преступлению. Нет в мире «чужого» зла. На плечи каждого – кто бы он ни был и где бы он ни был – возлагается ответственность за войну и фашизм, обязанность пресечь зло.

Сартровского Ореста нередко сравнивают с шекспировским Гамлетом, который, убивая конкретного злодея, совершает возмездие из чувства ответственности за мир. Сам Орест соотносит себя с Крысоловом, средневековым флейтистом, избавившим Скирос от крыс. Орест же уводит с собой мух и Эриний, тем самым освобождая аргосцев от страха, чувства вины и отчаяния. Убивая омерзительного Эгисфа, он наказывает само зло, ассоциирующееся в данном случае с фашистской диктатурой. Именно так воспринималась эта пьеса в 40-е годы. Однако объективный (экзистенциалистский) смысл её шире. Ведь в итоге герой как был, так и остался одиноким. Даже Электра бросает в лицо брату слова ненависти, а жители Аргоса поджидают своего «спасителя» с камнями в руках. Действительно, Орест в конечном счёте действует ради себя и собственной «правды». Он становится «царём без земель и без подданных», замыкаясь в собственном жизнедействии как в единственной истине. Трагедия «ответственности за других» обернулась драмой «самоотдаления от людей».

Ж.-П. Сартр был не единственным, кто сконцентрировал внимание на разладе между Орестом и Электрой, вечными союзниками в отстаивании нравственных догматов. Ещё дальше пошёл в этом направлении венгерский драматург Ласло Дюрко. «Моя любовь – Электра» - так не без изрядной иронии назвал он свою пьесу, написанную в 1967 г. Её героиня отчасти напоминает свою предшественницу из пьесы Жироду. Она считает, что если «преступление не повлечёт наказания, законов больше нет, есть

только ложь... Останься хоть один-единственный виновный безнаказанным, справедливость не восторжествует». Орест не согласен: «Если я начну карать, а не освобождать, я взращу рабов», а это значит, что будет воссоздано эгистово правление. Справедливость не обязательно должна вызывать к помощи палача, «не будет справедливым то, что вредит людям». Милосердие порождает ложь, считает Электра, необходимо сотворить суд над каждым, кто не достиг доступной ей моральной высоты. Она готова умертвить тысячи людей, чтобы восторжествовала память об Агамемноне. Пьеса венгерского драматурга недвусмысленно подводила к пониманию истоков тоталитаризма, отсылала к известным событиям восточноевропейской истории.

Литературно-сценическая история мифа об Атридах колоритна и многообразна. На одном её полюсе – величественная трилогия Ю. О'Нила, на другом – легковесная пьеса Ж. Ануй «Ты был таким милым, когда был маленьким» (1969, поставлена в 1972), вызывающая в памяти студенческие выступления конца 60-х годов. Здесь мы имеем дело с крайней степенью «фамильяризации» мифа. Орест и Электра – это актёры, обречённые бесконечно проигрывать свою историю и подвергаться наказанию со стороны участниц театрального оркестрика, перевоплощающихся в Эриний. В современном мире, утверждает Ануй, моральные ценности окончательно сместились. Поэтому самая справедливая месть неизбежно становится преступным деянием.

**Н.А. Гончарова (БГУ, Минск, Беларусь)**

**М.Г. Антонюк (Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь, Минск, Беларусь)**

### **КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются разновидности библейских фразеологических единиц с точки зрения их соотношения с источником.

**Ключевые слова:** Библейские афоризмы, словарь, перевод, источники.

**Abstract.** The article discusses the varieties of biblical phraseological units from the point of view of their correlation with the source.

**Key words:** Biblical aphorisms, dictionary, translation, sources.

Крылатые библейские выражения – это золотой фонд мировой и национальной культуры. На протяжении многих веков Библия оказывала огромное влияние на духовно-культурное развитие и становление ментальности людей. Священное Писание, напитавшее языки сотнями устойчивых образных выражений, повлияло и на формирование лексического состава многих языков, в том числе русского и белорусского. Библейская мудрость освоена этнокультурами русского и белорусского народов. Многочисленные библейские афоризмы стали органической частью фразеологического фонда языков-реципиентов. Сегодня библеизмы широко используются в художественной литературе и публицистике, а также в живой разговорно-обиходной речи: *Из искры возгорится пламя, Кто не с нами, тот против нас, Пройти огонь и воду, Кто не работает, тот не ест, Козел отпущения, Камень преткновения, Тьма крошечная, В поте лица* и другие.

Предлагаемая статья посвящена содержанию и структуре второй части учебного словаря “Античные и библейские афоризмы” [1]. В словаре библеизмы представлены на русском, белорусском и частично латинском языках. Например:

*Люди доброй воли.*

*бел. Людзі добрай волі.*

*лат. Homines bonae voluntatis.*

*Значение: люди, желающие решать все вопросы мирным путем, посредством переговоров.*

*Перевод латинского текста Библии: «et in terra pax hominibus bonae voluntatis» (и на земле мир людям доброй воли). В русском синодальном переводе: «... и на земле мир, в человеках благоволение» (Евангелие от Луки, 2, 14). Выражение стало широко известно в связи со Стокгольмским воззванием Постоянного комитета Всемирного конгресса сторонников мира,*

которое содержало призыв к запрещению атомного оружия и массовой поддержке такого запрета: «Мы призываем всех людей доброй воли всего мира подписать это воззвание» (1950). В литературе используется также синонимичное выражение «борцы за мир во всём мире».

Основным источником библейских выражений для русского и белорусского языков стал церковнославянский язык, на который Библия была переведена с греческого языка в IX веке славянскими просветителями, создателями славянской азбуки, проповедниками христианства Кириллом и Мефодием. Перевод был принят православной церковью и активно использовался на восточнославянских землях: *Темна вода во облацех, Разверзлись хляби небесные, Ничтоже сумняшеся, Притча во языцех, Страха ради иудейска, Перст Божий, Ангел во плоти, На круги своя, Камо грядеши, Неопалимая купина, Ежже писах – писах*.

В белорусском языке упомянутые церковнославянизмы и некоторые другие выражения либо не прижились, либо не в полной мере адаптировались. В этих случаях в словаре был использован дословный перевод с сохранением смысла переводимого текста.

Библейские крылатые выражения встречаются также на языке латиноязычного источника (Вульгаты). Перевод Библии на латынь был сделан Иеронимом Стридонским на основе еврейского текста в 382–405 гг. Впоследствии он был дополнен и стал каноническим для Римско-католической церкви. Латиноязычная форма библейских высказываний, наряду с переводом, особенно широко распространилась в новых европейских языках. Например: *Nil sub sole novum* (Нет ничего нового под солнцем), *Transit a Me calix iste* (Да минует меня чаша сия), *Spiritus flat ubi vult* (Дух веет, где хочет), *Quae sunt Caesaris Caesari et quae sunt Dei Deo* (Кесарю кесарево, а Божие Богу), *Via dolorosa* (Крестный путь), *Ecce Homo!* (Се / вот Человек!).

В русско-белорусской литературной традиции без перевода латиноязычные варианты встречаются редко. В качестве примера использования латиноязычных библеизмов в белорусской литературе можно привести произведение В. Короткевича «Хрыстос прыязмліўся ў Гародні», где встречаются выражения:

Suum cuique (Кожнаму сваё), Dixi et animam meam salvavi (Я сказаў і ўратаваў сваю душу) и др.

В словаре зафиксированы следующие разновидности библейских афоризмов: 1) цитации, т.е. выражения, приближенные к источнику. Например: *Не сотвори себе кумира*, бел. *Не рабі сабе куміра*; *Корень зла*, бел. *Корань зла*; *Кто не работает, тот и не ест*; бел. *Хто не працуе, той і не есць*; *Земля обетованная*, бел. *Запаветная (абяцаная) зямля*; *Люди доброй воли*, бел. *Людзі добрай волі*; *Не хлебом единым жив человек*, бел. *Не хлебом адзіным (не толькі хлебом) жыве чалавек*; 2) выражения, возникшие на основе библейских сюжетов. Эти единицы отсутствуют в тексте Библии, они возникли путем обобщения содержания определенного сюжета. Как правило, они связаны с именами собственными. Например: *Валтасаров пир*, бел. *Валтасарава гасціна (Валтасараў баль)*; *Блудный сын*, бел. *Блудны сын*; *Беден, как Лазарь*, бел. *Бедны, як Лазар*; *Бесплодная смоковница*, бел. *Бясплодная смакоўніца*; *Вавилонская башня*, бел. *Вавілонская вежа*; *Валаамова ослица*, бел. *Валаамава асліца (Валаамаў асёл)*; 3) полностью трансформированные выражения, слившиеся с национальным фольклором. Например, выражение «*Общающийся с мудрыми будет мудр, а кто дружит с глупыми, развратится*» (Притчи 13:20) в русском языке преобразовалось в поговорку «*С кем поведешься, от того и наберешься*», в белорусском – «*Да якіх прыстанеш, такім і сам станеш*». Выражение «*Ленивая рука делает бедным, а рука прилежных обогащает*» (Притчи, 10:4) в русском языке трансформировалось в поговорку «*Труд человека кормит, а лень портит*», в белорусском – «*Праца чалавека корміць, а лянота псуе*», «*Праца гадуе, а лянота марнуе*». Выражения «*Кто не с нами, тот против нас*», бел. «*Хто не з намі, той супраць нас*» восходят к библейскому первоисточнику «*Кто не со Мною, тот против Меня; и кто не собирает со Мною, тот расточает*» (Евангелие от Луки 11:23).

Следует отметить, что к числу библеизмов относятся не только фразеологические словосочетания, но и отдельные лексические единицы: *Фарисей*, бел. *фарысей*; *Каин*, бел. *Каін*; *Иуда*, бел. *Юда (Гуда)*; *Голгофа*, бел. *Галгофа*; *Хам*, бел. *Хам*; *Ад*, бел. *пекла*; *Геенна*, бел. *геена*; *Анафема*, бел. *анафема*.

Что касается содержания, можно сказать, что судьба каждого библейского выражения сложилась по-разному. Некоторые афоризмы сохранили свой первоначальный смысл (*Нет ничего нового под солнцем, Нет ничего тайного, что не сделалось бы явным, Чего не желаешь себе, не делай другому, Не судите, да не судимы будете*). Встречаются также афоризмы, которые подверглись семантической трансформации, приобрели иное значение. Например: *Бесплодная смоковница* (о бездетной женщине, а также о человеке, деятельность которого бесполезна); *Блудница вавилонская* (погрязшая в грехах развратная женщина).

Словарь был задуман как учебный, однако его функциональные возможности оказались значительно шире практической ценности в качестве пособия по фразеологии. Практический смысл словаря не исчерпывается и его ознакомительными, познавательными и воспитательными возможностями. Немаловажна его роль в различного рода типологических и сопоставительных исследованиях в области фразеологии, в изучении вопросов культурного и лингвистического воздействия Библии на лексику европейских языков.

Книга может представлять интерес для широкого читателя, равнодушного к рациональному и эмоциональному наследию славянских и западноевропейских языков, созданному многовековой человеческой культурой.

### **Литература**

1. *Гончарова Н.А.* Античные и библейские афоризмы: с культурологическим комментарием / Н.А. Гончарова, М.Г. Антонюк. – Минск, 2013. – 208 с.
2. *Зайцева Я.С.* Структурно-семантические и стилистические особенности фразеологизмов библейского происхождения в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саранск, 2010. – 25 с.
3. *Раков Ю.А.* Сокровища античной и библейской мудрости: происхождение афоризмов и образных выражений. – СПб., 2007. – 352 с.
4. *Харазиньска И.* Библеизмы в русской фразеологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 1987. – 27 с.

С.А. Нижников (РУДН, Москва, Россия)

### ИММАНУИЛ КАНТ О ДИЕТЕТИКЕ

**Аннотация.** Понятие духовного и морального здоровья рассматриваются на основе разработанной И. Кантом диететики. Устанавливается взаимосвязь физического, психического и духовного (морального) здоровья. Философия определяется как мировоззренческая наука, направленная на достижение комплексного здоровья человека.

**Ключевые слова:** диететика, духовное здоровье, моральное бытие, сущность человека, культура добродетели, моральная аскетика, моральное здоровье.

**Abstract.** Concept of spiritual and moral health are considered(examined) on the basis of developed I. Kant's diathetics. The interrelation of physical, mental and spiritual (moral) health is established. Philosophy is defined as the world view science directed on achievement of complex health of the person.

**Key words:** diathetics, spiritual health, moral being, essence of the person, culture of virtue, moral asceticism, moral health.

Уже Эпикур говорил, что бесполезны слова того философа, которыми не врачуетсЯ страдание человека. Ведь философия, ее предмет и суть – не в абстрактном мышлении, а в том, что это наука о духовных основах человеческой жизни, и человек является ее главным субъектом и объектом одновременно. Выявленное знание о человеке и его положении в мире может выражаться в абстрактном мышлении и его средствами, но отнюдь не сводится к нему. Человек представляет собой микрокосмос, и в этом смысле объединяет три уровня бытия: материальный (биологический, телесный), психический и духовный. Поэтому и понятие здоровья может рассматриваться с этих трех точек зрения. Однако, в гармоничной личности, они должны интегрироваться, чему современная действительность зачастую активно противостоит. Философия прежде всего заботится о духовном здоровье человека, исходя из которого он оказывается способным выстроить правильное руководство своей психической и телесной жизнью. Такому выстраиванию активно препятствуют суеверия, столь

распространенные в современном обществе. Философия несовместима с суевериями, более того, ее одна из основных функций – очищение массового и индивидуального сознания от искажений, порождающих, вслед за мировоззренческой дезориентацией, психические и физиологические заболевания. Особо данная функция философии проявила себя в творчестве И. Канта.

Иммануил Кант полагал, что человек принадлежит сразу как-бы двум мирам: *умозрительному* (ноуменальному) – своим духовным и моральным бытием, и *эмпирическому* (феноменальному, чувственному) – своим физическим существованием [3. С. 174]. *Человек по природе – существо биологическое, а по сущности – социально-духовное.* Биологическое становление важно лишь как формирование материальной основы его существования. Но как бы хорошо эта основа не была развита, своим собственным механико-биологическим развитием она неспособна породить человека в полном смысле этого слова. Это положение подтверждает тот факт, что если человек в самом раннем возрасте попадает во внеобщественную ситуацию взросления, то уже никогда не сможет стать полноценным человеком, научиться членораздельной речи и счету, несмотря на внушительный объем мозга и развитую кисть руки. В свете сказанного определение человека, как только биосоциального существа выглядит недостаточным. Человека делает человеком то, что отличает его от животного мира. А это и есть духовная сфера в обществе и душа в человеке. Если духовность и мораль не развиваются, то наращивание лишь технической мощи может привести человечество к гибели, так как оно не сможет разумно-нравственно воспользоваться собственным потенциалом и уничтожит себя и все живое или в термоядерной войне, или в глобальной экологической катастрофе.

Согласно Канту «Философия есть *здоровье разума* (*status salubritatis*), в этом ее воздействие», она «должна (терапевтически) воздействовать как лекарство (*material medica*)» [2, с. 274]. Общеизвестно, что в юности Кант отличался слабым здоровьем, в силу чего ему прочили короткую и непродуктивную жизнь. Однако философ смолоду разработал систему правил, диететики,

режим дня, которым следовал неукоснительно всю жизнь. Диететику он понимал, как «умение *предотвращать* болезни, в отличие от *терапии*, которая стремится их лечить». Она действует *негативно*, в качестве способа *предотвращения* заболевания. Ее положения он изложил в работе *О способности духа одной только силой воли побеждать болезненные ощущения*. Диететика «предполагает такую способность, которую может дать только философия или ее дух» [3, с. 224-269, 226]. Биографы отмечают, что Кант любил повторять изречение «повелевай своей натурой, или она будет повелевать тобой». Он исходил из принципа «Работа – лучший способ наслаждаться жизнью» – чем больше ты сделал, тем больше ты жил [1, с. 6-7]. В последней изданной мыслителем работе *Антропология с прагматической точки зрения* (1798) Кант говорит на семьдесят пятом году жизни: «...работа – лучший способ наслаждаться жизнью».

Кант подчеркивает, ссылаясь на стоицизм, что философия может быть полезной человеку не только в качестве науки о добродетели, но и в качестве науки врачевания. Последнее возможно тогда, когда человек из разума определяет свой образ жизни и властвует над своими чувствами. Если же разум прибегает к услугам извне, к средствам физиологического воздействия (к медикаментам и т.д.), то речь идет уже о механическом, эмпирическом, а не философском лечении. Ученых Кант также призывает «соблюдать диету мышления» [3, с. 234, 252], давать себе отдых.

В письме к Хуфеланду (1797) Кант пишет о своем намерении набросать и послать адресату план диететики, чтобы показать «власть духа над болезненными физическими ощущениями». В качестве лекарства Кант предполагал только меры психологического воздействия, которые в то время еще не применялись в медицинской практике. О себе он пишет, что, несмотря на 74-й год, средства, разработанные им, позволяли благополучно избегать множества болезней. К сожалению, множество дел не позволили Канту раскрыть в письме все секреты своей трудоспособности. В письме к Шену (1802) он признается, что его силы с каждым днем тают, но отмечает, что по-настоящему никогда не болел и не опасается какой-либо серьезной болезни. Он был также убежден, что моральная культура необходима для

физического завершения человеческой природы, что «моральная, практическая философия является также универсальной медициной, которая, правда, не излечивает всех от всего, но необходимо должна присутствовать в каждом лечении» [3, с. 569, 584, 226]. Физическое здоровье – лишь часть благополучия, для полноты которого необходимо присоединить еще нечто чисто моральное. Кант опирается на моральные задатки в человеке, которые являются, по его мнению, *сверхчувственными*, но не *сверхъестественными*. Он отрицает всякое влияние мистических переживаний, называя их «душенадрывающими» («душераздирающими») и «душещипательными». В мистическом понимании он критикует неестественность веры, когда субъективные условия ее возникновения подменяют цель – добродетельную жизнь [3, с. 136, 146].

Культуру добродетели Кант называл моральной *аскетикой* и диететикой, цель которой – содержать себя в морально здоровом состоянии [2, с. 533]. Мораль как основа веры (религии), согласно Канту, кончается там, «где кончается человеческий род», она «у всех людей изначально одна и та же», ибо имеет априорный статус. *Критика чистого разума* «определила человеку в мире исключительно активное *существование*», согласно которому «Человек сам изначально является творцом всех своих представлений и понятий и должен быть единственным источником всех своих поступков». Согласно Канту моральный закон «совершенно вырывает нас из [оков] природы и возвышает нас над ней». Он обеспечивает «присущее только человеку и отличающее его от остальной природы качество – моральность, благодаря которой мы являемся независимыми и свободными существами...». И далее: «Именно эта моральность, а не рассудок есть, следовательно, то, что делает человека человеком» [3, с. 173-174, 180]. Поэтому Кант говорит о необходимости «этической гимнастики» [2, с. 534].

#### **Литература**

1. *Гулыга А.* Революция духа: (Жизнь и творчество Иммануила Канта) // *Кант И.* Соч. В 8-ми т. Т.1. М., 1994.
2. *Кант И.* Сочинения. В 8-ми т. Т. 8. М.: Чоро 1994.
3. *Кант И.* Спор факультетов. Калининград: Изд-во КГУ, 2002.

А.Л. Новиков (РУДН, Москва, Россия)

### ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ СТУДЕНТАМИ- ИНОСТРАНЦАМИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены трудности восприятия и понимания стилистической синонимии студентами иностранцами, изучающими русский язык.

**Ключевые слова:** контекст, стилистика, семантика, синонимия, русский язык, иностранные студенты.

**Abstract.** The article discusses the difficulties in the perception and understanding of the stylistic synonyms by the international students who are studying the Russian language.

**Key words:** context, stylistics, semantics, synonymy, Russian language, international students.

Русский язык по праву считается одним из богатейших языков мира. Одним из главных показателей богатства языка является наличие большого количества синонимических рядов. Синонимия как одна из фундаментальных категорий языка является выражением эквивалентности его единицы, то есть важнейшей мыслительной и лингвистической универсалией [7]. Если обсуждение общих проблем синонимии широко представлено в отечественной и зарубежной лингвистике, то аспекты контекстуально-стилистической синонимии разработаны гораздо хуже.

В тоже время иностранные студенты, изучающие русский язык, наряду с другими лингвистическими и психологическими проблемами [10], неизбежно сталкиваются с трудностями восприятия и понимания стилистической синонимии, которая реализуется на уровне контекстуальных особенностей русского языка. Контекст – это фрагмент текста, необходимый и достаточный для раскрытия семантики лексической единицы. Например, слово *стол* реализует свои различные значения в контекстах: *письменный (стол<sub>1</sub>)*, *лечебный (стол<sub>2</sub>)* *операционный (стол<sub>3</sub>)*, *паспортный (стол<sub>4</sub>)* и др., а стилистическое значение

синонимов *глаза* и *очи* проявляется в контекстах *лечить (глаза)* (0) и *дивные (очи)* (+) соответственно [7].

В современной лингвистике принято различать два вида контекста: микроконтекст и макроконтекст [5, с. 238]. Микроконтекст – это минимальное окружение единицы, в котором она, включаясь в общий смысл фрагмента, реализует свое значение – семантическое и стилистическое. Макроконтекст предполагает учет более широкого окружения для понимания стилистического статуса синонимов, что может создать проблему даже для носителей языка, не говоря об иностранцах.

Кроме того, выделяют и различные типы контекстов. Наиболее распространен в языке простейший тип – *разрешающий* (или *дифференцирующий*) контекст, целью которого является «снятие» многозначности (что иллюстрируется приведенными выше примерами контекстов к слову *стол*). Особое значение для понимания языка иностранцами приобретает *стилистически окрашенный* контекст, который способствует приращению смысла в тексте, градации при обозначении действия, признака, качества. Стилистические синонимы способны «сгущать» семантику их нейтральной доминанты и выражать усиление обозначаемого действия или признака. Рассмотрим пример из романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита»: «Ополоумевший дирижер, не отдавая себе отчета в том, что делает, взмахнул палочкой, и оркестр не *заиграл*, и даже не *грянул*, и даже не *хватил*, а именно, по омерзительному выражению кота, *урезал* какой-то невероятный, ни на что не похожий по развязности своей марш». В данном случае можно наблюдать семантическую градацию слов, пропорциональную степень их стилистической отмеченности: *заиграть* – ‘начать играть’, *грянуть* – ‘раздаться, захохотать’, *хватить (прост.)* – контекстуальное значение: ‘внезапно и сильно заиграть’, *урезать (прост.)* – начать играть с еще большей внезапностью и силой [9].

Таким образом, контекст представляет собой, с одной стороны механизм, а с другой, – результат реализации синтагматических свойств лексических единиц, которые определяются и регулируются *семантическими* и *стилистическими* законами согласования слов в тексте [1, с. 14; 2, с. 378; 7, с. 152; 8, с. 220].

Как известно, *семантическое* согласование слов основывается на повторении в их значениях общих сем, которые выполняют функцию соединения лексических единиц в одну цепочку в речи [7]. У *стилистических* синонимов понятийное и аффективное должно быть соотнесено и разграничено. Дж. Лайонз считает, что разграничение «понятийной» и «непонятийной» синонимии проводится по-разному у различных авторов. При этом во всех случаях сначала определяют именно «понятийную» синонимию: «Никто никогда не говорит о словах, являющихся синонимичными в «эмоциональном», но не в «понятийном» плане. Уже этого достаточно для предположения о том, что «эмоциональное», или «аффективное», используется как всеобъемлющий термин для обозначения нескольких совершенно различных факторов, которые могут влиять на выбор синонимов в конкретных ситуациях и в конкретных контекстах» [4, с. 473-474].

Как подчеркивает Л.А. Новиков, *стилистические* синонимы в силу своей природы согласуются не только семантически, но и стилистически: «Синонимы, согласуясь семантико-стилистически в тексте с их окружением, выполняют функцию его стилевой организации» [8, с. 220]. Это прекрасно иллюстрируется фрагментом стихотворения А. Маркова:

«Уста и губы – суть их не одна.

И очи — вовсе не гляделки

Одним доступна глубина.

Другим ...глубокие тарелки!»

Для более полного анализа семантической и стилистической природы контекста полезно обратиться к концепции Е. Куриловича, согласно которой контекст тогда оказывает влияние на значение слова, «когда оно совпадает со значением другого, существующего в языке слова (или оборота) или когда образуется семантическое отношение между данным словом и другим словом, повторяемое в системе данного языка» [3, с. 241].

Безусловно, стилистические синонимы могут быть независимыми от контекста, но Е. Курилович считает, что наибольший интерес для семантической теории представляют такие синонимы, экспрессивность или эмотивность которых не даны с самого начала в языке как в системе (например, *батюшка*,

*водочка, чаёк*), но объясняются их вторичной семантической функцией (*морда* – о лице человека, *медведь* – о неуклюжем человеке и т.п.). В другой систематизации подобные примеры соответствуют словам с оценочно-семантическим значением, которое по разным причинам становится стилистически значимым в тексте. Следовательно, синоним (стилистически маркированный синоним) испытывает влияние в контексте (и в системе языка, его парадигме) как со стороны исходного слова, так и со стороны другого слова – основы синонимического ряда, в которую исходное слово входит своим производным, вторичным, аффективным значением [9].

Обобщая все изложенное выше, еще раз подчеркнем богатство русского языка и трудности, которые представляет его полноценное восприятие и понимание для иноязычной аудитории, рассмотренные нами на примере контекстуально-стилистической синонимии. Для преодоления этих трудностей в процессе преподавания языка иностранцам необходимо уделять особое внимание общему анализу содержания текста, его контекстуальным деталям с учетом специфики аудитории студентов (например, образовательный уровень, мотивация изучения языка, особенности родного языка и культуры и т.п.). Как указывал Ю.М. Лотман, художественный текст представляет собой сложную кодовую систему, которую читатель должен «дешифровать», чтобы понять его [6]. Следовательно, для более глубокого понимания контекстуальных структур художественных произведений необходимо использовать лингвистический и филологический анализы с целью выявления микро- и макроструктур текста и их дальнейшего рассмотрения на разных языковых ярусах, в первую очередь, лексическом и стилистическом.

#### **Литература**

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974.
2. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. – М., 1977.
3. Курилович Е. Заметки о значении слова // Курилович Е. Очерки по лингвистике. – М., 1962. – С. 237-250.

4. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. – М., 1978.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
6. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972.
7. Новиков Л.А. Семантика русского языка. – М., 1982.
8. Новиков Л.А. Лексикология // Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. – М., 1989.
9. Чой Нак Джун. Модели глагольной стилистической синонимии в русском языке: Дис. ... канд. филол.н. – М., 1999.
10. Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A. Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. – 2015. – N 1. – P. 61-66.

**М.М. Махмутова (КФУ, Казань, Россия)**

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В  
ФОРМИРОВАНИИ ПРИОРИТЕТОВ В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО  
СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ**

**Abstract.** Modern trends in education actualize the requirements for professional training and the need for research to develop appropriate pedagogical techniques. Along with the development of techniques of handicraft work, the student should be skilled in the creative synthesis of the knowledge and usage of the major art technology in the professional activities.

Осмысление тенденций развития образования позволяет определить приоритетные подходы к подготовке специалистов. Поиски ученых и практиков единого подход синтезирования, интегрирования широкого разнообразия форм и методов, моделей учебного процесса, привели к изучению новых возможностей конструирования учебного процесса. Актуальными становятся возрастающие требования практики к профессиональной подготовке специалистов о необходимости исследований по разработке целесообразных педагогических технологий.

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и системный метод создания, применения и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. В перспективе использование художественных технологий для создания новых форм искусства, может быть достигнуто благодаря стремительно развивающейся науке и технике.

Известно, что термин технология определяется с греческого языка как «техно» – мастерство, искусство; «логос» - наука, то цель технологии заключается в том, чтобы разложить на составляющие элементы процесс достижения какого-либо результата. Технология – это термин обогащающий учение об искусстве, мастерстве, умениях, связанный со способами воздействия на сырье, материалы с целью получения продукции, обусловленных текущим уровнем науки, техники и общества в целом. Итак, технология – в широком смысле – объём знаний, которые можно использовать для производства товаров и услуг из экономических ресурсов; в узком смысле – способ преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, сборки готовых изделий, контроля качества, управления.

Современные технологии основаны на достижениях научно-технического прогресса и ориентированы на производство продукта: материальная технология создаёт материальный продукт, информационная технология (ИТ) – информационный продукт. Технология это также научная дисциплина, разрабатывающая и совершенствующая способы и инструменты производства. Технология включает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Момент перехода от искусства к технологии фактически создал современную человеческую цивилизацию, сделал возможным ее дальнейшее развитие и совершенствование.

В различных сферах деятельности степень успешности специалиста оценивается производительностью труда, качеством и количеством произведенного конечного продукта. Поэтому создание условий для максимальной оптимизации творческих способностей студентов следует признать важнейшим направлением высшего профессионального образования.

В изучении дисциплины «История художественных технологий» основополагающим звеном технологического подхода является целеполагание, т.е. его тематическое планирование. Дисциплина «История художественных технологий» включает разделы:

- История развития художественных технологий. Классификация технологий. Жизненный цикл технологий. Типы потребителей технологий.

- История художественных технологий народных ремесел. Специфика и содержание народного искусства, классификация форм бытования народного искусства. Народные промыслы.

- Взаимодействие искусства и технологий: перспективы развития. Появление и роль новых технологий в искусстве. Интерактивность, новые художественные средства, формы и жанры.

Студенты принимают самое активное участие в определении цели изучения той или иной художественной технологии. Далее обучающиеся имеют возможность выбора определенной художественной технологии в формировании знаний, умений, навыков мастерства в сфере выбранной технологии.

К примеру: Цель дисциплины «История художественных технологий» - формирование у студентов знаний в области истории художественных технологий в контексте уровня развития науки, техники и общества в целом, усвоение умений, навыков мастерства в активной творческой среде; цель освоения художественной технологии - формирование у студентов знаний о различных исторических этапах становления художественных технологий в связи с традициями развития народных ремесел, с искусством мастеров художественных промыслов.

Дидактическое конструирование процесса усвоения художественной технологии предполагает соблюдение следующих основных этапов: выбор и обоснование основной идеи технологии; анализ будущей деятельности обучающихся; разработка целевой концепции технологии; проектирование содержания технологии; интеграция содержания, методов и форм на каждой ступени обучения технологии; конструирование системы средств реализации технологии в учебном процессе; разработка системы контроля и оценки учебных достижений в усвоении технологии; апробация проекта на практике и проверка завершенности технологии.

Наряду с освоением техник ремесленного труда: кистевой росписи по дереву и фарфору, лепки и росписи глиняных изделий, изготовление украшений из бисера, плетения изделий из бересты, соломки, веревки, вязание, вышивание, изготовление детской игрушки и т.д., студент должен владеть навыками творческого обобщения полученных знаний и использования художественных технологий в профессиональной деятельности - в искусстве создания интерьера.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентного подхода кафедрой изобразительного искусства и дизайна ИФМК КФУ предусматривается широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся: технологии группового и коллективного взаимодействия: метод «Творческая группа», «Деловая игра»; технология коллективного взаимообучения: метод «Мастер-класс»; технология учебного проектирования: метод «Индивидуальный творческий проект», «Групповой творческий, информационный проект».

Определенные характеристики мышления, в частности, творческие характеристики, обеспечивающие способность экстраполировать знания и умения в новые области их применения, самостоятельность в принятии решений, способность к разрешению проблем определяют структуру компетентности будущего специалиста: обладание компетенциями, охватывающими способности, готовность познания и отношения

(образы поведения), необходимые для выполнения деятельности (В.И.Байденко); наличие у человека способности и умения выполнять определенные трудовые функции (А.К.Маркова); готовность и способность к деятельности, а так же ряд личностных качеств (О.М.Атласова).

Определения, в которых четко отражен авторский взгляд на структуру компетентности (относятся, преимущественно, к профессиональной компетентности):

- Г.М.Коджаспирова характеризует профессиональную компетентность как владение специалистом необходимой суммой знаний, умений и навыков, представляющих основу формирования профессиональной деятельности, общения и личности специалиста - носителя определенных ценностей, идеалов, сознания [1];

- Л.М.Митина определяет компетентность через совокупность знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности, общении и развитии личности и указывает, что, например, компетентный руководитель должен знать еще и возможные последствия конкретного способа воздействия, иметь опыт практического использования разных методов руководства [2];

- Е.П.Тонгоногая, определяя профессиональную компетентность руководителя, называет ее интегральным качеством личности, сплавом опыта, знаний, умений и навыков [3].

Для эффективного решения задач формирования приоритетов профессиональной деятельности молодого специалиста важно учитывать мотивационный критерий, который состоит из следующих показателей: наличие соответствующих мотивов, потребностей и целей; понимание значимости деятельности для самого себя и общества; профессиональные ожидания от деятельности; позиция по отношению к самому себе (стремление к саморазвитию, самосовершенствование как будущего профессионала и т.д.)

Таким образом, тема исследования определена как способ получения положительного педагогического результата, заданного нормами обучающей программы в формировании приоритетов в профессиональной деятельности молодого специалиста в процессе

усвоения художественных технологий на основе деятельности преподавателя и студентов.

#### **Литература**

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: Учебник / Г.М.Коджаспирова. - М.: Гардарики, 2004.
2. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М.Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
3. Тонконогая, Е.П. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / Е.П.Тонконогая. - Л.: ИОВ, 1989.

**Т.В. Кузнецова (РУДН, Россия, Москва)**

### **ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям восприятия иностранного языка русскоговорящими студентами в контексте его изучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** восприятие, иностранный язык, грамматическое время, формы глагола.

**Abstract.** The article addresses the issue of perception of foreign language by Russian-speaking students in the context of its acquisition in institutions of higher education.

**Key words:** perception, foreign languages, grammatical tense, verb forms.

Проблема изучения иностранного языка является одной из ключевых проблем в современном образовании. Владение иностранным языком, в частности, английским, в последние годы становится необходимостью, особенно для студентов высшей школы, которым нужно обмениваться знаниями с зарубежными коллегами, приобщаться к международному научному сообществу, в том числе для продвижения отечественной науки, что особенно актуально для Российского университета дружбы

народов, как для вуза, формирующего мировую элиту. Иностраный язык способствует развитию межкультурной коммуникации, при этом он также обогащает восприятие с помощью новых понятий и семантических смыслов [3]. Также важную проблему представляет успешность изучения языка, факторы, ее опосредующие, и специфические проблемы, возникающие в процессе обучения. Проблема успешности освоения иностранных языков широко освещена в работах психологов и педагогов [2; 5]. В данной статье мы хотели бы обратиться к одной из специфических проблем изучения иностранных языков, в частности, романо-германской группы, на примере английского и немецкого языков, а именно на проблеме восприятия и активного использования в речи грамматических времен и их форм русскоговорящими студентами.

В разных языках существует разное количество форм глагола в зависимости от времени (будущего, настоящего или прошедшего) и выражаемого действия, которые несут значимую смысловую нагрузку в процессе коммуникации [1]. Объяснение форм английского или немецкого глагола для русскоговорящего студента часто является сложным процессом ввиду наличия дополнительных глагольных форм, отсутствующих в русском языке.

Заметим, что восприятие временных форм может быть упрощено через лексические показатели времени, такие как «вчера», «три дня спустя», «сейчас», английские ‘on Monday’ (в понедельник), ‘at weekend’ (на выходных), ‘at the moment’ (в данный момент), немецкие ‘damals’ (тогда), ‘ehemals’ (прежде), ‘sogleich’ (немедленно), но и при этом расходится, например, семантика таких относительно простых выражений как ‘just a minute’ (англ.) и «минутку». И в русском языке, и в английском языке «минута» - единица времени, состоящая из 60 секунд, но по своему значению употребление ‘just a minute’ не совпадает с аналогичной русской фразой «одну минутку» [3]. Восприятие времени при этом обуславливается не только личностными особенностями, но и культурными. Русское слово «момент» многозначно и полностью семантически не покрывается английским ‘moment’, хотя общим значением для обоих языков

здесь является короткий отрезок времени, примерно равный минуте [3].

Опыт преподавания иностранных языков показывает, что грамматические формы глагола с лексическими показателями времени вызывают трудности в изучении иностранных языков. Особенно трудно русскоговорящим студентам даются те времена, аналогов которым нет в русском языке — в английском языке это будут времена групп *Continuous*, *Perfect* и *Perfect Continuous* (заметим, что данные формы глагола существуют в будущем, настоящем и прошедшем времени, в рамках данной работы нас будут интересовать два последних времени); в немецком языке — групп *Perfekt* и *Plusquamperfekt*. Мы полагаем, что разработка упражнений, составленных с учетом психологических особенностей восприятия этих времен, которые мы рассмотрим ниже, может положительно сказаться на успешности освоения рассматриваемых языков.

Группа времен *Continuous* включает в себя все времена, выражающие действие, происходящее в настоящий момент, запланированное на ближайшее будущее или произошедшее в определенный момент в прошлом, что в русском передается простым настоящим, прошедшим или будущим временем. При переводе теряется аспект данной группы, выражающий продолжительность или изменчивость действия. Заметим, что при восприятии англоязычного текста не возникает подобных сложностей [1], но при активной речи на английском могут возникнуть трудности, связанные с непониманием выражения таких действий. В целом, данная форма воспринимается сравнительно легко в силу простых грамматических правил и наличия четких лексических показателей времени, например *at the moment* (в данный момент), *now* (сейчас), *tonight* (сегодня вечером), *nowadays* (в наши дни).

Гораздо больше сложностей возникает при восприятии форм групп *Perfect* и *Perfect Continuous*. В эти группы входят грамматические формы, передающие действие в прошлом и закончившееся к настоящему моменту (при этом виден его результат) или длившееся некоторое время и заверщенное к определенному моменту в прошлом. В русском языке данные формы будут выражены простым прошедшим или настоящим

временем. В этом случае, в отличие от времен группы *Continuous*, трудности возникают как при восприятии текста на английском языке, так и построении грамматически верной конструкции в русском языке. С помощью грамматических форм указанных групп описываются действия и процессы нехарактерные для восприятия русскоговорящими студентами. Английские конструкции несут большую смысловую нагрузку, чем их перевод на русский язык.

В немецком языке формы *Perfekt* и *Plusquamperfekt* представляют собой аналитические формы прошедшего времени. Несмотря на это, немецкая форма *Perfekt* является более легкой для восприятия по сравнению с формой *Perfect* в английском языке, поскольку она чаще всего употребляется в устной речи для передачи кратких сообщений или выделения наиболее важной мысли/факта [4].

*Plusquamperfekt* напротив, чаще используется в художественной литературе и практически не употребляется для повседневного общения. Для слушателей изучение и восприятие *Plusquamperfekt* в основном не представляет сложностей ввиду ограниченности (и большей пассивности) своего употребления [4].

Методики преподавания традиционно наибольшее внимание уделяют аспектам перевода с одного языка на другой. Но в современных условиях перевод не является настолько значимым аспектом. Наибольшую значимость приобретает понимание и выражение мыслей без языка посредника, в том числе родного языка. В этих условиях требуется разработка новых методических пособий, которые будут учить слушателей не использовать перевод в качестве инструмента для восприятия и активной речи, а учить воспринимать и использовать иноязычные конструкции максимально близко к восприятию и использованию этих конструкций носителями данного языка. Поставленная проблема нуждается в дальнейшей разработке, при этом мы полагаем, что максимальный эффект может быть достигнут в рамках междисциплинарного исследования, в котором будут задействованы как филологи и лингвисты, так и психологи. Такое исследование поможет не только повысить успешность освоения иностранных языков, но и существенно упростить этот процесс, в

первую очередь для более взрослых слушателей – студентов и специалистов.

### **Литература**

1) *Викулова Е.А.* Теоретическая грамматика современного английского языка: учебное пособие / Е.А. Викулова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Текст англ. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 88 с.

2) *Воробьева А.А.* Соотношение личностных черт и успешности освоения иностранного языка у студентов- лингвистов // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психологии и психологии личности Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – М.РУДН. – 2013. – С.150-154.

3) *Линн В.* Русские проблемы в английской речи. – М.ООО «Р. Валент». – 2005. – 193 с.

4) *Нарустранг Е.В.* Практическая грамматика немецкого языка. Учебное пособие. – СПб.: СОЮЗ. 2000. – 368 с.

5) *Новиков А.Л., Новикова И.А.* Психологическая специфика изучения русского языка иностранными студентами // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы Материалы V Международной научно-практической конференции. научный редактор В. И. Казаренков. – М.РУДН. – 2012. – С.351-355.

**О.В. Таканова**

**(РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва, Россия)**

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** В данной статье речь идет о специфике обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автор рассматривает цели обучения данной дисциплине в современном контексте и отбор содержания на основе принципа профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, профессиональная направленность, цель обучения, содержание обучения.

**Abstract.** Specificity of foreign language training in non-linguistic higher educational institution is considered in the article. The author considers educational objectives of the subject in the contemporary context and content selection based on the principle of professional orientation.

**Key words:** non-linguistic higher educational institution, professional orientation, educational objective, educational content.

В настоящее время в отечественной образовательной системе, представляющей собой взаимосвязанную последовательность таких, ее звеньев, как школа – вуз – послевузовское образование, обучение иностранному языку входит в качестве обязательного компонента в каждое из звеньев этой системы как одно из важных условий жизнедеятельности личности в современном мире. Вузовский курс иностранного языка является следующей после школьного курса образовательной ступенью, отличающейся как содержанием (в том числе информационной составляющей), так и технологией обучения, рассчитанной на иные цели, иную возрастную и социальную категорию обучающихся. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля, а владение иностранным языком – как фактор, повышающий степень востребованности специалиста на рынке труда и одновременно как один из показателей уровня образованности современного человека [1, с.10].

Согласно «Базовой программе курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей», обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит многоцелевой характер. Практическая цель заключается в формировании у студента способности и готовности к межкультурной коммуникации, что предполагает развитие умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения.

Особое значение при достижении данной цели придается умению работать с литературой, поскольку чтение как вид речевой деятельности широко востребовано при решении многих профессиональных задач.

Конечная цель обучения – формирование у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению – обуславливает коммуникативную направленность курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. Достижение этой цели обеспечивается компетентностным подходом к организации и осуществлению учебного процесса по иностранному языку, основное внимание в котором акцентируется на формировании всех видов компетенций, от которых зависят успешность и эффективность устной и письменной межкультурной коммуникации [1, с.10-12].

Важно, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе не может быть приравнено к обучению иностранному языку в языковом вузе. Причина этого заключается как в разных целях и задачах обучения, так и в определении места иностранного языка в неязыковом вузе как медиума специальных знаний в реализации общеобразовательной профессиональной программы. Минимальное количество часов, выделяемое на «Иностранный язык» учебными планами специальностей, «неязыковой» менталитет обучаемых, их психологические качества (неспособность, «несклонность» к изучению иностранных языков), во многом препятствуют (независимо от воли преподавателя) выработке у студентов достаточных языковых умений и навыков.

Процесс преподавания иностранного языка в неязыковом вузе представляется весьма сложным и трудоемким (даже по сравнению с языковым вузом). Выпускник неязыкового вуза должен за период обучения овладеть не только заданным набором базовых лексико-грамматических конструкций иностранного языка, уметь распознавать их и активно пользоваться ими в целях коммуникации (т.е. владеть всем тем, чем владеет выпускник языкового вуза), но и получить определенный набор специальных языковых знаний, специальный вокабуляр, особую терминологию, использовать все типы чтения литературы по специальности, распознавать лексико-грамматические конструкции, присущие подязыку специальности, владеть приемами реферирования и аннотирования.

Справиться с таким объемом работы может только особая фундаментальная, логически правильно выстроенная структура учебного процесса, которая подразумевает: особую организацию

учебного процесса, использование адекватной методики, использование адекватной учебной литературы, междисциплинарность.

Необходимо также учитывать отсутствие преемственности между школой и вузом и низкий уровень подготовки абитуриентов при построении системы обучения иностранному языку в вузе. Преподавателям вуза не всегда удастся решить задачу по выравниванию иноязычной подготовки студентов и доведению ее до уровня, необходимого для продолжения обучения, в том числе и в неязыковом вузе, что требует существенного изменения начала работы в вузе над иностранным языком. Не менее существенна и перестройка дальнейшего обучения иностранному языку в вузе. При корректировке целей и задач обучения иностранным языкам следует исходить из требований к уровню языковой подготовки современного специалиста, предъявляемых социальными и экономическими изменениями в обществе и на производстве, соответственно выражаемыми квалификационными характеристиками [3].

Стоит также отметить, что специфика преподавания иностранного языка в неязыковых вузах неполностью соответствует подготовке специалистов по иностранному языку в системе неязыкового образования социальному заказу общества. Обучение иностранному языку нельзя отделять от будущей профессии студентов, что важно при формулировке целей подготовки на кафедральном уровне, так как обучение иностранному языку в вузе проводится кафедрой иностранных языков, обслуживающей студентов всех профилирующих кафедр данного вуза. Таким образом, цели подготовки по иностранному языку должны быть соотнесены с целями подготовки данной кафедрой специалистов на базе требований к их профессиональной деятельности, то есть с учетом принципа профессиональной направленности. В связи с этим мы считаем, что вышеизложенные цели не могут быть полностью достигнуты в неязыковом вузе, необходимо осуществлять целенаправленный жесткий отбор профессионально ориентированного иноязычного материала, уделяя при этом большее внимание достижению результата реализации принципа профессиональной

направленности – формированию профессиональной ориентированности.

К сожалению, в методике обучения иностранному языку до сих пор нет единого мнения о содержании обучения этой дисциплине в неязыковом вузе.

В виду специфики «Иностранного языка» как учебной дисциплины в рамках образовательной программы неязыкового вуза, то есть того, что «Иностранный язык» не находил себе места в общей системе содержания образования, а в дидактике в течение долгого времени содержание обучения рассматривалось главным образом в связи с дисциплинами, изучающими основы наук, и объясняется частично тот факт, что в методике обучения иностранному языку в неязыковом вузе нет единого подхода к выделению компонентов содержания обучения.

Руководствуясь принципом профессиональной направленности, при отборе содержания необходимо постоянно задумываться над вопросом: для чего мы предъявляем студенту ту или иную профессионально значимую информацию в рамках подготовки по иностранному языку? [2, с.40]. Следовательно, нужно более четко представлять себе роль иностранного языка в неязыковом вузе. В заданных условиях главная цель иностранного языка – это профессиональная ориентация, а не способность и готовность к межкультурной коммуникации и не социокультурная ориентация. Последние аспекты являются целями подготовки в языковом вузе, где для этого существуют соответствующие условия.

### **Литература**

1. Вестник МГЛУ (Серия "Лингводидактика") // В кн.: Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, Изд-во "РЕМА", 2006. – Вып. 526. – с. 99-124.
2. Кузнецов А.Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов: Дисс. ... канд. пед. наук, 2003. – 247 с.

3. Халилова Л.А. Значение мотивации в становлении профессионального мышления будущего преподавателя высшей школы // Педагогика и психология в инновационных процессах современного образования: Всероссийская научно-практическая конференция - Спб, 2007. – 250 с.

**А.В. Жучкова (РУДН, Москва, Россия)**

**ОБ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
СРЕДЕ: ВЫЯВЛЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ  
НЕСООТВЕТСТВИЙ**

**Аннотация.** На примере наиболее показательных аксиологических несоответствий в понимании иностранными студентами произведений европейской литературы XX века мы рассматриваем вопрос об особенностях преподавания литературы в поликультурной среде.

**Ключевые слова:** европейская литература, менталитет, поликультурная среда, Кафка, Хемингуэй

**Abstract.** We consider some problems of studying of the literature in the foreign audience. We analyze some axiological discrepancies which arise during the analysis of the European literature of the XX century in polycultural audience.

**Key words:** European literature, mentality, polycultural audience, Kafka, Hemingway

Преподавание истории литературы в высшей школе помимо собственно научного аспекта: истории развития литературных направлений и течений – включает также и философский аспект, так как изучение определенных художественных моделей не может обойти вниманием вопрос об их онтологическом и аксиологическом влиянии. В соответствии с особенностями национального менталитета аудитории, ценности той или иной литературы, отражающие фундаментальные аксиологические принципы данного этноса, могут восприниматься неоднозначно. Изложим факты, с которыми мы столкнулись при

изучении европейской литературы в поликультурной студенческой аудитории.

Одним из базисных принципов европоцентричной цивилизации является ориентация на личность: личный выбор и личная ответственность индивидуума определяют основное содержание европейской литературы XX века. Можно сказать, что история развития европейской литературы от античности до наших дней – это история избавления от власти внешних факторов, определяющих судьбу индивидуума (античный рок, родовая честь, вассальный долг, влияние церковных догматов и т.д.), и обретения внутреннего локуса контроля, при котором субъект становится единоличным и полноправным вершителем собственной судьбы. Основной пафос литературных произведений XX века состоит в утверждении личной ответственности человека. Экзистенциальный выбор, который совершает человек, определяет как его жизнь, так и жизнь его окружения. Поэтому, анализируя на занятиях произведение Ф. Кафки «Превращение», мы приходим к заключению, что беда главного героя, однажды утром осознавшего, что он превратился в страшное насекомое, состоит в том, что намного ранее факта физической трансформации он уже потерял свою личность в суете «цивилизованной» жизни. Озабоченный прежде всего остальным проблемой выплаты родительского кредита, Грегор Замза теряет даже способность мечтать: вместо окрыляющих образов перед его внутренним взором маячит только отдаленная возможность однажды выплатить родительский долг и тогда... Но что тогда, Грегор Замза не решается и загадывать. Так же как не решается он позволить себе осмыслить произошедшую с ним в начале новеллы метаморфозу, а вместо этого прикладывает все усилия к тому, чтобы перевернуться с покрытой роговыми чешуйками спины на дрожащие ножки и... не опоздать на работу. Реализуя метафору Достоевского «тварь дрожащая», Кафка рассказывает нам о страшной трансформации, когда сам того не замечая человек внутренне уподобляется насекомому.

Однако при работе с китайскими студентами изучение идейного содержания этого произведения наталкивается на непреодолимые трудности. Честно прочитывая текст и записывая лекции, студенты-китайцы оказываются, тем не менее, не

способны на экзамене ответить на вопрос, какова идея новеллы «Превращение» и почему автор характеризует своего героя с помощью развернутой метафоры – нелепого и беспомощного насекомого. На прямо заданный вопрос: «Почему и ЗА ЧТО Грегор Замза превращается в жука» (так переводится слово «насекомое» в данном контексте на китайский язык), студенты-китайцы ответить не могут. С их точки зрения, поведение героя, заботящегося о выплате родительского долга, ежедневно ходящего на работу и даже в ситуации физиологической метаморфозы стремящегося прежде всего не опоздать к началу рабочего дня, является абсолютно правильным. Если понимать должное существование по-китайски, то произведение Кафки лишено позитивного аксиологического содержания и если и имеет какой-то нравственный посыл, то только стоического характера: Грегор Замза являет собой героя, который, несмотря на трудности, остается верным правильно выбранному жизненному пути и на этом пути мученически погибает.

Вторая особенность китайского менталитета обнаруживается при изучении романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие», главный герой которого, лейтенант Генри, решает дезертировать с «не своей» войны (он американский офицер на итальянском фронте) ради того, чтобы прожить простую человеческую жизнь со своей возлюбленной, Кэтрин. Экзистенциальная проблематика смысла человеческой жизни, которая не равняется выполнению антигуманистических, античеловеческих действий, диктуемых соображениями европейской политики, становится основным содержанием романа. Глубинные чувства главных героев (трепетная любовь, рождение ребенка, тайна жизни «на двоих» и смерть любимого человека) противопоставлены в произведении безнравственности официального патриотизма: «Меня всегда приводят в смущение слова «священный», «славный», «жертва» и выражение «совершилось». Мы слышали их иногда, стоя под дождем, на таком расстоянии, что только отдельные выкрики долетали до нас, и читали их на плакатах, которые расклеивали, бывало, нашлепывали поверх других плакатов; но ничего священного я не видел, и то, что считалось славным, не заслуживало славы, и

жертвы очень напоминали чикагские бойни, только мясо здесь просто зарывали в землю...» [1].

Студенты-китайцы отрицательно относятся к Фердерику Генри, главному герою романа «Прощай, оружие», и к самому роману тоже. Если произведение Ф. Кафки они могут оправдать высоким подвигом стоицизма, то поведение офицера, который предпочитает частную жизнь военному служению своей стране (пусть даже не на своей войне) для них заслуживает однозначного порицания. «Чувство локтя», в высокой степени свойственное китайскому менталитету, чувство общности, которое помогает китайцам становиться ведущей мировой державой и на котором держится все их социальное устройство, блокирует нравственный смысл, заложенный Хемингуэем в историю о личном выборе и личной свободе. Причем блокировка эта настолько сильна, что ни лекции, ни даже прямое убеждение не помогают студенту осознать наличие позитивного психологического смысла в данной концепции. Студенты-китайцы убеждены, что поведение, ставящее личные интересы выше общественного, - аморально.

Такое убеждение противоречит и авторскому замыслу книги, и основному содержанию европейской литературы XX века, и ориентации нашего курса «Истории зарубежной литературы XX века». Каким образом следует оценивать успешность прохождения китайскими студентами курса европейской литературы, если, прочитав текст, они игнорируют анализ системы художественных средств произведения и выводы, проистекающие из этого анализа, и настаивают на своем понимании текста, которое противоречит общелитературной и авторской концепции? Мне хотелось бы в решении этого вопроса быть категоричной, следуя принципу «со своим уставом в чужой монастырь не ходят», что было бы верно и с научной, и с профессиональной точки зрения. С другой стороны, если подходить к этой проблеме с общечеловеческих позиций и с точки зрения толерантности, то можно китайским студентам «простить» их упрямство, уважая ценности национального менталитета. Мне кажется даже, что русская нация достаточно часто оказывается в подобном положении: мы готовы простить нашим оппонентам их непонимание, следуя принципам доброты и толерантности, в то время как противоположная сторона остается нетерпимой и

категоричной, не будучи способной и не желая расширить свое восприятие.

На занятиях по мировой литературе я предлагаю студентам такую форму работы, как доклад об истории своей национальной литературы. Мы с радостью и уважением слушаем рассказы студентов-иностранцев о развитии их национальных литератур и чтение литературных произведений на языке оригинала. Феномен иной культуры, живого звучащего литературного слова на другом языке рождает яркое и волнующее впечатление. Мне кажется, эти немногочисленные доклады иностранных студентов, которые решаются раскрыть мир своей национальности перед широкой аудиторией, являются тем не менее наиболее значимой частью в нашем курсе изучения мировой литературы. Как сказал Ж. Амаду, «Бог дал людям разные языки, чтобы люди друг друга понимали, а вовсе не для того, чтобы разъединить людей, лишить их общения и дружбы» [2]. После таких докладов я каждый раз снова с благодарностью думаю об удивительном разнообразии мира и о том, что каждый человек, и, конечно, каждый народ, - это яркий и вдохновляющий кусочек мозаики, которая когда-то составит великолепную картину, если мы сможем в каждом человеке и в каждом народе увидеть его свет.

Таким образом, преподавание литературы в поликультурной аудитории – это всегда больше, чем просто преподавание литературы. Данный процесс является амбивалентным изучением как особенностей литературы и культуры соответствующего этноса, так и особенностей менталитета студентов, слушающих данный курс.

### **Литература**

1. *Хемингуэй Э.* Прощай, оружие! 1929 [Электронный ресурс] URL: <http://flibusta.net/b/153877/read> (Дата обращения: 9.03.2015)

2. *Жоржи А.* Тереза Батиста, уставшая воевать, 1972. - [Электронный ресурс] URL: <http://flibusta.net/b/98676/read> (Дата обращения: 9.03.2015)

1. Hemingway E. A Farewell to Arms 1929 [Electronic resource] URL: <http://flibusta.net/b/153877/read> (Date of the address: 9.03.2015)

2. Zhorzhi A. Theresa Batista who was tired to be at war 1972.  
- [Electronic resource] URL: <http://flibusta.net/b/98676/read> (Date of the address: 9.03.2015)

**И.В. Егорова, Е.И. Полякова**  
(МИФИ, Москва, Россия)

### **ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье освещаются вопросы взаимосвязи и взаимоотношения языка и культуры. Отмечается, что процесс изучения иностранного языка можно представить как диалог культур, как процесс соизучения языков и культур. Важно иметь представление об особенностях и специфике видения мира носителя другого языка.

**Ключевые слова:** взаимосвязь и взаимоотношение языка и культуры, диалог культур, межкультурная коммуникация.

**Abstract.** The article deals with interrelation between language and culture in the context of studying a foreign language. To the authors' opinion, it is important for students to have knowledge about the specificity of native speakers' worldview.

**Key words:** interrelation between language and culture, cross-cultural communication.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог разных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу, – все эти идеи межкультурного образования имеют важное значение для российской высшей школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования. Процесс личностно-профессионального становления обучаемого при поликультурной ориентации образования предполагает его активное включение в новую культурно-языковую среду, расширение культурного контекста с целью занятия активной позиции в процессе межкультурной

коммуникации, установление духовной связи между собой и иноязычным народом, иноязычной культурой.

Адекватно понять и оценить преимущества и недостатки собственного восприятия мира можно только посредством сравнения своих культурных ориентиров с ценностями иных культур, что, в свою очередь, не может не стать стимулом к взаимовыгодному культурному обмену и сотрудничеству. Если выстроить образование новой формации с упором на усвоение обучаемым культурных различий и подготовку к активному и продуктивному ведению диалога культур, это будет способствовать сохранению культурного многообразия, а с другой стороны – будет способствовать формированию коммуникативно-ориентированной личности, сосуществующей одновременно в двух культурных пространствах, разделяющих ценностные установки и принципы мировидения обеих культурных систем.

В лингводидактике развивается новый подход к преподаванию иностранных языков, обозначающий сдвиг интереса педагогов, лингвистов, психологов и методистов в сторону культуросообразной функции языка. Акцент на развитие умений и формирование навыков использования иностранного языка в разных видах речевой деятельности в рамках коммуникативного подхода сместился в сторону повышенного внимания к языку как части культуры, что привело к возникновению социокультурной парадигмы, в контексте которой обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур в общем формате межкультурной коммуникации. Суть нового подхода состоит в том, что сам изучаемый язык служит средством приобщения человека к иной национальной культуре, огромному духовному богатству, хранителем которого является изучаемый язык [9].

Связь культуры и вербальной коммуникации чрезвычайно сложна, отдельные ее аспекты традиционно рассматривались в языкознании с различных точек зрения, но до сих пор не на все вопросы получены однозначные ответы, поэтому возвращение к данной проблематике на современном этапе не случайно, а закономерно.

Вопросы взаимосвязи и взаимоотношения языка и культуры находились в центре внимания философов и лингвистов как на рубеже XIX–XX веков, так и в начале XXI века. Положения

В. Гумбольдта, основные положения гипотезы лингвистической относительности Сепира – Уорфа имеют непосредственное отношение к современному пониманию процесса овладения иностранным языком. Б. Уорф в связи с гипотезой лингвистической относительности обратил внимание на специфические особенности возникновения «языкового восприятия мира», на познание мира с помощью языковых средств и влияние такого познания на деятельность людей. Не пользуясь термином «картина мира», он, по сути, явился первым, кто сформулировал мысль о том, что язык определяет видение мира, и пришел к некоторым кардинальным выводам о взаимоотношении языка и психической, умственной сферы и практической деятельности людей. Он понимал это отношение как зависимость мышления, мировоззрения и поведения людей от языка, на котором они выражают свои мысли и чувства [2].

Анализируя взаимосвязь языка и культуры, американский лингвист и антрополог Э. Сепир обращал внимание на то, что язык является «руководством к восприятию социальной действительности», и проводил идею о том, что люди в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который стал средством выражения для общества, в котором они живут. Ученый считал само собой разумеющимся, что содержание языка неразрывно связано с культурой, что язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни [6].

Современная лингводидактика неоспоримо признает тот факт, что иностранный язык должен изучаться вместе с изучением культуры говорящего на нем народа. Изучение нового языка, таким образом, предполагает приобщение личности, владеющей одним языком и воспитанной в условиях одной культуры, к иной лингвокультуре, иному видению мира. По мнению А.А. Леонтьева, «общение, коммуникация, есть в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника... Соответственно, усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимодействия и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры» [4].

Изучение иностранного языка познавательный процесс, и это знание приобретает главным образом вербально. Так как картина мира и соответственно структура сознания обучаемого сформированы под влиянием родного языка, то последний и определяет познание в процессе изучения иностранного языка. Чтобы картина мира, сформированная родным языком, не перекрывала иноязычную, изучение языка и культуры должно происходить одновременно с глубоким осознанием собственной культуры. Важно понять специфичность родной культуры и выделить и осознать отличия, определяющие самобытность иноязычной культуры. То есть процесс изучения иностранного языка можно представить как процесс соизучения языков и культур.

Различают процессы овладения культурой и изучения культуры. Процесс овладения культурой естественный процесс, происходящий как часть социализации личности. Родная культура познается от общего (явлений культуры) к частному (языковым единицам), в которых отражено данное явление. Изучение иностранной культуры начинается с изучения иностранного языка. Познавая язык, студент, узнавая новую языковую форму, открывает для себя ту часть культуры (социокультурную единицу), которая лежит за ней.

Межкультурная коммуникация превращается в диалог культур только тогда, когда общающийся имеет представление об особенностях видения мира и специфике иноязычной картины мира носителя другого языка в рамках общей картины мира на когнитивном уровне сознания. Диалог культур осуществляется в процессе билингвального образования, которое предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение двумя языками – родным и неродным, освоение родной и неродной культуры [7].

Необходимость изучения невербальных средств коммуникации, их национально-специфических особенностей в процессе обучения иностранному языку неоднократно отмечалось в работах многих отечественных и зарубежных исследователей (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.). Является очевидным, что владение невербальным компонентом в ситуации межкультурного общения предполагает один из путей успешного преодоления коммуникативных неудач, поэтому включение элементов

невербального поведения в содержание обучения иностранному языку чрезвычайно актуально [1].

Средством обучения навыкам и умениям невербального поведения могут стать упражнения, разработанные в соответствии такими принципами, как наглядность, возможность имитации, вычленение конкретных ориентиров, учет родной культуры, дифференцированный подход к обучению, ситуативность, корреляция невербальных средств с речевым материалом.

Часто люди воспринимают иные культуры как странные и чуждые, не осознавая, что их собственная культура может казаться в равной степени загадочной представителям других культур. Невозможно знать все обо всех культурах, но вполне естественно стремление понять, что происходит, когда культуры вступают в контакт, влияют друг на друга, и как этот контакт влияет на процесс обучения. Преподавателю важно воспитывать толерантное отношение к представителям другой культуры, рассеивать предрассудки о неприемлемости чужих нравов и традиций [3].

Овладев определенным словарным минимумом и системой грамматики, человек надеется начать успешно общаться с иностранцами, и только тогда, когда это не получается, он задумывается, почему. А происходит это потому, что он не знает всех тонкостей, когда, где и что сказать, как правильно отреагировать, какое именно слово подобрать; не знает всего многообразия жизненных ситуаций и отношения к ним людей, для которых их родной язык и является отражением их культуры. Приобретение опыта другой культуры вызывает эмоциональные взлеты и падения и проходит несколько стадий. Энтузиазм начинающих изучать иностранный язык, когда новичок очарован и вдохновлен приобщением к новой культуре, сменяется порой разочарованием, наступающим в связи с невозможностью понять, осознать, охватить и принять все многообразие чужого языка и другой культуры.

Таким образом, проблема взаимоотношения языка и культуры приобретает особое значение в контексте изучения иностранного языка, которое непосредственно связано с интеллектуальной и психической деятельностью человека, и поэтому в обучении необходимо учитывать влияние иностранного языка на сознание обучаемого, на имеющуюся у него картину

мира. Язык является не только носителем национально-культурной информации, но и неотъемлемой частью культуры во всех ее проявлениях.

В заключение отметим, что изучением процесса и закономерностей обучения иностранным языкам с ориентацией на межкультурную коммуникацию занимаются педагоги, методисты, лингвисты, психологи, стараясь найти наиболее эффективные системы учебных приемов и методических подходов, создать учебники, ориентированные на формирование уровня социокультурной компетенции, достаточного для осуществления продуктивного общения на иностранном языке. Трудно представить обучение языку без использования современных достижений в области лингводидактики, культурологии, психолингвистики, и такие понятия, как язык и культура, языковая картина мира, диалог культур и межкультурная коммуникация стали предметом обсуждения философов и психологов, лингвистов и культурологов, дидактов и методистов, поэтому проблема преподавания языка в рамках социокультурной парадигмы может быть решена на основе использования результатов междисциплинарных исследований.

#### **Литература**

1. Верецагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / под общ. ред. А.В. Гулыги и Г.В. Рамишвили. М., Прогресс, 1985.
3. Казаренков В.И. Формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия: резервы университетского образования. Российский научный журнал. 2014. №1 (39). С. 83-91.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 2014. 312 с.
5. Полякова Е.И. Внесение элемента игры в каждое занятие по иностранному языку. Гуманитарный вестник. 2014. № 1 (28). С. 39-43.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. 656 с.

7. Сомова С.В. диалог культур как основа адаптации зарубежных учебных курсов английского языка к потребностям обучающихся. Рязань: РГУ, 2008.

8. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / под ред. В. А. Звегинцева. М., 1965. Ч.2.

**Т.М. Ляшенко**  
(МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, Москва, Россия)

### **О ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме преподавания дисциплин, направленных на развитие коммуникативных навыков студентов, в современном вузе. Отмечается важность владения речевым ресурсом для профессионального и личностного роста специалиста, а также для приобщения его к культурным ценностям родной страны.

**Ключевые слова:** риторика, культура, речь, преподавание, общество, общение, личность

**Abstract.** The article deals with the problem of teaching the subjects aimed at developing communicative skills of the students at a modern higher educational institutions. The author stresses the importance of having a command of speech resource for professional and personal development of a specialist and also for giving him access to cultural values of his native country.

**Key words:** oratory, culture, speech, teaching, society, communication, person

Мы живём в уникальное время. С одной стороны, политические события последних лет со всей очевидностью демонстрируют нам волюнтаристические возможности красноречия: способность слова воздействовать на сознание, как отдельного человека, так и больших общественных групп. С другой стороны, мы можем наблюдать тенденцию отчуждения речевой культуры и ораторского искусства от подавляющего большинства граждан нашей страны. Уже сейчас нетрудно заметить, что даже

специалист с высшим образованием далеко не всегда может похвастаться высоким уровнем развития речевых навыков. Более того, студенты и выпускники вузов подчас даже не подозревают о том, каким колоссальным выразительным и побудительным потенциалом обладает искусство речи: зачастую просто некому обратить их внимание на этот значимый для каждого мыслящего человека факт.

В филологических вузах дисциплинам, направленным на развитие речевых навыков студентов, сегодня отводится самое скромное место. Риторика практически исчезла из учебных планов: её не изучают даже аспиранты – те, кто, возможно, в будущем станет вузовским преподавателем. В лучшем положении оказалась дисциплина «Русский язык и культура речи»: её сохранили в учебных планах (иногда в качестве дисциплины по выбору), но эта дисциплина изучается, как правило, всего в течение одного семестра. Беспощадно сокращают кафедры русского языка – и это при том, что и преподаватели, и сами учащиеся отмечают прогрессирующее снижение уровня языковой грамотности в молодёжной среде.

Между тем, значение речевой культуры трудно переоценить. Не будем забывать, что основная часть культурной жизни человечества представлена в речевой форме. Это не только художественная литература. Это и наука, и законодательство, и морально-этические нормы, и традиции. Не будь они закреплены в речи, мы никогда не узнали бы о них. Речевая форма, устная или письменная, делает явления культуры тем, чем они являются – фактором, объединяющим людей в коллектив, народ, нацию. Язык объединяет людей разных поколений, людей, разделённых временем и пространством. Даже те феномены материальной культуры, которые рассчитаны, главным образом, на зрительный или слуховой эффект (музыка, живопись, архитектура и т.п.), существуют и развиваются благодаря языку: именно через язык, через речь происходит обучение, передача мастерства ученику от учителя.

Язык, таким образом, является для его носителей как способом приобщения к культуре в широком смысле, так и источником получения знаний. Качественное высшее образование, будь оно гуманитарным, техническим или естественно-научным,

не может обойтись ни без того, ни без другого. Отсюда очевиден вывод: полнота усвоения образовательной программы вуза в значительной степени обусловлена уровнем развития речевых навыков учащегося.

Кроме того, владение культурой речи и речевым мастерством сегодня всё чаще становится основополагающим фактором и карьерного, и личностного роста. Грамотная речь, умение излагать мысли и факты ясно, точно, непротиворечиво, способность поддерживать продуктивный диалог – наличие (или отсутствие) этих качеств, безусловно, влияет на то, насколько успешной будет профессиональная реализация выпускника, а также на то, насколько уверенно он будет чувствовать себя в коллективе.

Сократ некогда провозгласил: «Заговори, чтобы я тебя увидел...» Эта фраза не теряет своей актуальности. Модное ныне понятие «имидж» включает в себя не только внешний облик человека, претендующего на профессиональный статус, но и соответствующие навыки речевого поведения. Сейчас много говорят о важности продуманного имиджа в становлении профессионала; в любой сфере деятельности, предполагающей контакт с другими людьми, значение того образа, с помощью которого личность заявляет о себе окружающим, трудно переоценить. Речевая культура как компонент имиджа даёт возможность преподнести в самом выигрышном свете профессиональные достоинства специалиста, делает его мнение более авторитетным и значимым. Для многих культура речи – это проявление культуры мышления, интеллектуальных возможностей, широты кругозора. По культуре речи выпускника, в конечном счёте, судят об уровне вуза, в котором он учился.

Следует помнить и о том, что в речевой культуре отражается общая культура конкретного человека, его духовные запросы и этические ориентиры. В речи становятся очевидными те нравственные установки, которые определяют нашу коммуникативную позицию, диктуют тот или иной стиль общения с людьми. Другими словами, в речевом общении раскрываются наши представления о себе, о других людях, об окружающем мире и нашем месте в нём. И культура речи, таким образом, представляя собой в проявленном виде тот фундамент, на котором строятся

наши отношения с другими людьми, становится также средством самопознания и саморазвития.

Понятно, что самовосприятие личности и направление дальнейшего её развития зависит от успешности взаимоотношений с окружающим миром и обществом. Собственно, здесь имеет место обоюдная причинно-следственная связь: как общение обусловлено свойствами личности, в него вступающей, так и развитие личности обусловлено качеством того общения, в которое она включается. Как говорится, без меня нет общества, без общества нет меня. В связи с этим на занятиях по культуре речи особое внимание должно уделяться развитию навыков эффективного социально ориентированного общения<sup>6</sup>. Речевое общение – это именно то пространство, где происходит взаимодействие личностей, где наиболее ярко проявляются наши личностные свойства и где мы с наибольшей очевидностью можем заметить эффективность или неэффективность наших поведенческих паттернов.

Не вызывает сомнений, что полноценное владение навыками речевого поведения может принести реальную пользу в повседневных ситуациях общения – везде, где мы вступаем в коммуникацию с другими людьми: в быту или на производстве. Однако очевидно и другое: как уже было отмечено, уровень речевой культуры в молодёжной среде снижается год от года. Вносит свой «вклад» в этот процесс и изменение школьных программ, и общая тенденция к сокращению времени полноценного речевого общения в условиях ускорения темпа жизни, и невысокий культурный уровень молодёжных СМИ. Молодым россиянам подчас и некогда, и негде приобщаться к речевому богатству.

Слабое развитие продуктивных речевых навыков осознаётся и самими студентами. В ходе опросов многие отмечают существующие трудности в области вербализации. «Не могу

---

<sup>6</sup> Строго говоря, эффективное общение и не может быть иным. Не случайно слова «общение» и «общество» являются однокоренными. Цель общения – установление и поддержание общественных связей, интеграция отдельного индивида в социум, развитие индивида за счёт социума и социума за счёт индивида.

подобрать слова», «трудно излагать свои мысли», «хотелось бы, чтобы меня правильно понимали, а не получается», «хочу наконец избавиться от слов-паразитов», «хочу говорить красиво и гладко» - эти и подобные фразы преподаватели-русисты часто слышат от студентов-первокурсников. Это свидетельствует, с одной стороны, о востребованности речевого ресурса в жизни студента, а с другой стороны – о понимании недостаточного уровня владения этим ресурсом и о стремлении к более основательному его освоению. Неудивительно, что в результате опроса, проведённого среди студентов первого курса МГАВМиБ, дисциплина «Русский язык и культура речи» большинством была названа «одной из самых интересных и полезных».

Разумеется, в течение одного семестра даже самый квалифицированный преподаватель не может сформировать у студента навыки полноценного общения во всех актуальных коммуникативных сферах, поэтому необходимо по возможности увеличивать долю дисциплин, направленных на развитие речевых умений, в учебных планах. Важно включать подобные дисциплины (например, «Основы риторики») в программы обучения магистрантов и аспирантов. Владение речевой культурой может стать для учащегося орудием духовного обогащения, средством укрепления самооценки, способом познания себя и окружающей действительности. Может стать... А может и не стать. И не станет, если высшее профессиональное образование однажды перестанет быть высшим, а останется лишь профессиональным. И в этом случае наши отношения с собственным речевым ресурсом будут точнее всего определяться пословицей: «Язык мой – враг мой».

**Р.И. Кусарбаев**  
(УралГУФК, ЮУрГУ, Челябинск, Россия)

### **КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА КАК МНОГОФАКТОРНЫЙ ФЕНОМЕН В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Рассмотрена коммуникативная неудача как многофакторное явление, которое влияет на успешность

иноязычного общения студентов. Социокультурная компетенция исключает возможность возникновения коммуникативной неудачи в ходе иноязычного общения.

**Ключевые слова:** коммуникативная неудача, общение, иноязычное общение студентов, феномен, многофакторность, дискommunikация, социокультурная компетенция

**Abstract.** Communicative failure as the multiple-factor phenomenon is considered, that influences success of foreign-language communication of students. Sociocultural competence excludes possibility of communicative failure during foreign-language communication.

**Key words:** communicative failure, communication, foreign-language communication of students, phenomenon, multiple-factor , diskommunikation, sociocultural competence

Речевое общение формируется не только вербально, но и неязыковыми факторами, которые конструируют внеязыковые сущности: отношения, действие, состояние, эмоции, знания, убеждения и т. д. Успешность речевого общения и неудачи не всегда зависят от выбора говорящими языковых форм. Коммуникация – многоаспектное и сложное явление, а успех коммуникации – многофакторный и противоречивый феномен. Очень часто в процессе взаимодействия участников общения возникает недопонимание, не восприятие передаваемой информации. Это приводит к появлению коммуникативных неудач. Коммуникативные неудачи – это не достижение инициатором общения коммуникативной цели и прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения. Исследователи понятия коммуникативной неудачи, квалифицируя это явление, реализуют разные подходы, преследуют разные дисциплинарные цели и задачи, изучая коммуникативные неудачи, возникающие (а) в межкультурной коммуникации, (б) между носителями одного языка, принадлежащими общей культуре, проявляющиеся как (в) в письменной, так и (г) в устной речи, (г) в художественном дискурсе и так далее. Соответственно и сформулированные определения, подразумевают под собой различные виды коммуникативных неудач [1].

Б.Ю. Городецкий с соавторами предлагают такое определение: «Коммуникативная неудача в широком смысле – всякая коммуникативная неудача, то есть любой случай, когда с помощью речевого действия не достигается его практическая цель. Коммуникативная неудача в узком смысле: коммуникативная неудача, при которой не достигнута не только практическая цель, но и коммуникативная цель». Коммуникативная неудача – это явление коммуникативного акта, при котором участники коммуникации не могут реализовать свои коммуникативные цели. Уточнение содержания понятия, обозначенного данным термином, применительно к межкультурной коммуникации помогает сформулировать адекватные методические рекомендации по преодолению причин коммуникативных неудач [2].

Чужая коммуникативная среда затрудняет общение, так как в такой среде царит дисгармония, отсутствует настроенность собеседников на феноменальный внутренний мир друг друга. В диалоговом общении при посторонних лицах собеседники ощущают дискомфорт, мешающий им осознать себя в данной ситуации и определить тональность своего речевого поведения. Малая степень знакомства может усугубить дискомфортность и затруднит поиски «общего языка». Вне зависимости от коммуникативного намерения затрудняется социальное взаимодействие, невозможна в полной мере «подача себя» в том или ином свойстве. Положение может осложняться отвлекающими моментами: вмешательством третьих лиц, вынужденными паузами, отвлечением от разговора по разным обстоятельствам. При полилоге в чуждой коммуникативной среде невозможно добиться согласия в беседе на любые темы из-за социальных, психологических различий, разницы в образовании, понимании нравственных норм, из-за разных интересов, мнений, оценок, знаний собеседников. В такой неблагоприятной ситуации может оказаться студент, говорящий на иностранном языке и оказавшийся в другой стране, но не полностью имеющий навыки социокультурной и межкультурной компетенций.

В программы практических занятий иностранного языка в высших учебных заведениях включены интерактивные технологии, позволяющие студенту смягчить или увидеть перспективу «коммуникативной неудачи» в иноязычном общении.

Это наиболее раскрыто и определено в значении важных элементов социокультурной компетенции, включающие как информацию (знания), так и навыки и умения [4; С. 33]: знание культурного фона (культура, история, традиции, обычаи и реалии народа – носителя языка), стоящего за каждой языковой единицей; знание и соблюдение норм и правил речевого поведения; умения осуществлять межличностное и межкультурное общение с применением знаний о национально-культурных особенностях своей страны и страны изучаемого языка; понимание и использование различного рода аллюзий и других культурно обусловленных единиц языка и речи, таких как идиомы, пословицы, поговорки и крылатые выражения; навыки чтения между строк, позволяющие воспринимать стоящую за текстом социокультурную информацию.

Формирование социокультурной компетенции предполагает целенаправленное овладение соответствующим содержанием, которое должно быть включено в общее содержание обучения иноязычному общению. Сформированная в результате использования в процессе обучения специальных методов и приемов социокультурная компетенция исключает возможность возникновения дискоммуникации в ходе межкультурного общения. Отсутствие социокультурной компетенции у общающихся на иностранном языке способно вызвать дискоммуникацию (непонимание). В данном случае проявляется коммуникативная неудача как многофакторный феномен, которая нарушает ход иноязычного общения и становится серьезным препятствием для достижения целей коммуникации. Именно поэтому наблюдаются тенденции к увеличению значения в современной жизни иностранных языков, отражающих развитие культуры народов мира, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, «диалог культур» [3].

В этом сложном процессе культура общества, различные ее проявления играют огромную роль. Постигая многочисленные аспекты культуры (от бытовой до политической), человек овладевает общим культурным фондом нации. Это помогает формированию личности, развивает умение ориентироваться в сложных ситуациях, находить правильные решения возникающих проблем, устанавливать действенные контакты с представителями

народа, как своей страны, так и других стран. «Культура постоянно определяет характер нашей жизни. Она является той формой, благодаря которой мы все сложились, и она определяет нашу каждодневную жизнь через множество каналов» [5; С.277].

Коммуникативные неудачи в иноязычном общении являются не только трудностями для полного понимания и взаимодействия участников общения, но и помогают проанализировать и устранить ошибки в дальнейшем общении, адаптироваться в чужой коммуникативной среде.

#### **Литература**

1. Альбуриахи Х.Х. Коммуникативные неудачи арабских учащихся в ситуациях межкультурного речевого взаимодействия как методическая проблема. Из автореф. дисс. на соиск. канд.пед.наук. –М.: 2013.

2. Городецкий Б.Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: Сб.ст. – Новосибирск, 1985. – С. 64-78.

3. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 240с.

4. Betty Lou Leaver and Boris Shekhtman. Principals and practices in teaching Superior-level language skills: not just more of the same. In B.L. Leaver and B.Shekhtman (eds.), Developing professional-level language proficiency (pp.3-33). Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

5. Hall E.T. Monochronic and Polychronic Time. In: Samovar/Porter 1997, p. 277.

**А.М. Манжула (ИИТСО, Киев, Украина)**

### **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЛАНШЕТНЫХ УСТРОЙСТВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены преимущества использования планшетных устройств в музыкальном образовании будущих учителей начальной школы в сопоставлении с

современными требованиями рабочих программ методики музыкального воспитания.

**Ключевые слова.** Планшет, музыка, образование, методика, требования, начальная школа, будущие учителя.

**Abstract.** The advantages of tablet's implementation in future teachers of elementary school Musical Education are learned and compared to the modern requirements of "Methods of musical education" learning plan.

**Key words.** Tablets, musical education, learning plan requirements, methods, elementary school, future teachers.

Согласно Государственному стандарту начального общего образования Украины (от 20.04.2011 г.) предметная область "Искусство" представлена музыкальной, изобразительной и синтетической линиями, которые реализуются через учебные дисциплины "Изобразительное искусство" и "Музыкальное искусство" или интегрированный курс "Искусство" [6]. Соответственные методики – изобразительного искусства и музыкального воспитания – содержатся в учебных планах подготовки учителей начального образования педагогических колледжей и вузов Украины. Анализ рабочих учебных программ методики музыкального воспитания за 2010-2013 гг. [1-2, 4-5] показал, что по завершению курса к студентам предъявляются требования относительно их музыковедческой, музыкальной и методической подготовки. Ожидаемые результаты в музыкальном развитии студентов характеризуются следующими показателями: студент должен владеть теоретическими основами музыкального искусства, эмоционально воспринимать и грамотно анализировать музыкальные произведения, чисто интонировать одноголосие и двухголосие сольфеджио и с текстом, с сопровождением и без сопровождения, владеть навыками слухового анализа, пения соло и в вокально-хоровом коллективе, хорового дирижирования, игры на детских музыкальных инструментах и исполнения репертуара для младших школьников [1-2, 4-5]. На изучение методики музыкального воспитания в среднем выделено 54-144 часа. Таким образом, развитие музыкальных способностей и формирование навыков пения, игры, сольфеджирования и дирижирования студентов без предшествующей специальной музыкальной

подготовки должно проходить достаточно интенсивно. Одним из способов интенсификации учебного процесса является использование ИКТ.

Об актуальности изучения новых технологий в музыкальном образовании свидетельствует внедрение ИКТ в музыкально-образовательный процесс как стратегическая концепция государственной политики Австралии, Тайваня, стран Южной Африки, активная интеграция новых технологий и обучения музыке в странах Северной Америки и Европы, обсуждение технических и технологических инноваций в педагогическом контексте на Всемирной конференции Международного общества по музыкальному образованию (под эгидой ЮНЕСКО с 1953 года) [3. С.88].

Особый интерес для обучения музыки в вузе составляют устройства планшетного типа. Среди основных технических преимуществ использования планшетных устройств в образовании можно выделить мобильность (перемещение в классе, экономия пространства, использование без опорной поверхности), сенсорный экран (рукописный ввод, создание набросков, игра на виртуальных музыкальных инструментах), мультимедийность, централизованность (все материалы - в одном устройстве), сотрудничество, интерактивность [7], наличие встроенных датчиков (GPS, акселерометр, датчик освещения), видеокамер, микрофона и динамиков. Одним из важных «плюсов» использования планшетных средств в вузе является их популярность среди студентов. Результаты отчёта 2014 Student Mobile Device Survey (1228 респондентов) показали, что большая часть современных студентов считает, что планшеты изменят процесс обучения в будущем (81%). Несмотря на то, что планшеты очень популярны среди студентов, только 45% использует их в учебных целях [9]. Авторы отчёта 2013 Speak Up Survey утверждают, что студенты рассматривают мобильные устройства как технологию, которая позволяет им трансформировать учебный процесс [10].

Не смотря на массовость использования, мобильные телефоны и планшеты мало изучены как часть информационно-коммуникационной образовательной среды. Такие устройства не получили распространения “в классе” в силу следующих причин:

отсутствие единого оборудования и операционной системы устройства у всех студентов, эксклюзивность педагогического опыта работы с мобильными устройствами на уроке, малая часть музыкальных программ для обучения произведена с интерфейсом и содержанием на государственном языке [8].

Рассматривая планшетное устройство с точки зрения обучения музыке, мы обнаружили мощную акустическую подсистему, которая позволяет использовать планшет в качестве мультимедийного центра. Наличие сенсорного экрана позволяет эмулировать интерфейс различных музыкальных инструментов более естественно, чем использование клавиатурного компьютера. В курсе “Методика музыкального воспитания” это может разрешить неадекватность количества часов, отсутствия оборудованных музыкальных классов в университете и высоких требований к студентам. Таким образом, планшетные устройства могут составить альтернативу использованию стационарного компьютера, расширить возможности информационно-коммуникационного образовательного пространства за счёт их уникальных характеристик.

Актуальность применения планшетных средств обучения в музыкальном образовании представлена следующими идеями.

Планшетные средства могут рассматриваться как интенсификатор учебного процесса. Они обладают уникальными характеристиками (мультимедийный центр, сенсорный экран, мобильность), которые представляют интерес для образования. Планшетные устройства популярны среди студентов. Планшеты и мобильные телефоны могут служить альтернативой компьютеру, особенно в самостоятельной работе студентов.

#### **Литература**

1. Арябкина И.В. Теория и методика муз. воспитания: раб. программа для студентов спец. 050708.65 Педагогика и методика начального образования. – Ульяновск: УГПУ, 2012 г. – 17 с.
2. Ефимова Н.Ю. Теория и методика муз. воспитания с практикумом: раб. программа для студентов спец. 150146 Преподавание в начальных классах. – Опочецк: ОИПК, 2013 г. – 18 с.

3. Красильников И.М. Развитие музыкального образования в современном мире // Педагогика: научно-теоретический журнал. - 2010. - № 10. - С. 88-94 .

4. Мурованная Н.Н. Методика преподавания музыки в нач. школе: раб. программа и метод. рекомендации для студентов спец. 6010102 Начальное образование. Севастополь: СГГФ, 2010. - 50 с.

5. Сухова Т.А. Теория и методика муз. воспитания: раб. программа для студ. спец. 050708 Пед. образование. – Владимир: ВкГУ, 2011 г. – 28 с.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.

7. Mahaley, D. (2015, January) *Strategies for Creating iPad Content* [Video]. The report was presented on the conference FETC-2015, Orlando, USA. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=l-6tdsaIVhw>.

8. Back to school Survey (2014, August) Apps for primary school children and younger. Conducted by Adjust. Retrieved from <https://www.adjust.com/assets/downloads/back-to-school-app-report-2014-adjust.pdf>.

9. Pearson Student Mobile Device Survey (2014) National Report: College Students. Conducted by Harris Poll Field. Retrieved from <http://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/Pearson-HE-Student-Mobile-Device-Survey-PUBLIC-Report-051614.pdf>

10. Project Tomorrow and The Flipped Learning Network. (2014) Speak Up 2013 National Research Project Findings: A second year review of flipped learning: Speak Up 2013 National Data report. Retrieved from <http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU13SurveyResultsFlippedLearning.pdf>

А.Н. Григорян (РАСУ, Ереван, Армения)

**СРАВНЕНИЕ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К  
УПРАВЛЕНИЮ ПРОЦЕССОМ ФИЗИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

**Аннотация.** Цель исследования заключалась в сравнительном анализе научных подходов к управлению процессом физического воспитания в вузе. Рассмотрены примеры исследования особенностей менеджмента процессом физического воспитания и студенческого спорта в университетах различных стран.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, спорт, управление, руководитель, студент, вуз.

**Abstract.** The aim of the study was a comparative analysis of scientific approaches to managing the process of physical education in high school. Discussed and examples of studies of the management of the physical education process and sports in universities in different countries.

**Key words:** physical education, sports, management, leader, student, university.

Проблеме совершенствования процесса физического воспитания молодежи и, в частности, студентов, посвящено значительное количество важных и актуальных исследований. Большинство из них обращено к проблемам физической подготовки или акцентируют вопросы, связанные со студентами, их мотивацией, ценностными ориентациями, увлечением интернетом и другими формами досуга, а так же вредными привычками. Практически во всех странах мира физическое воспитание является важной и обязательной частью общего образования, которое реализуется на его различных ступенях: дошкольном, школьном и университетском. Подходы к управлению процессом физического воспитания обусловлены многочисленными факторами, которые реализуют различные институты, а именно, семья, образовательные учреждения, спортивные организации и ассоциации, органы местного управления и т.п. С другой стороны сама реализация процесса

управления обусловлена социально-экономическими, этнокультурными и психологическими особенностями. По результатам проведенного теоретического анализа можно констатировать, что проблемы управления или, как принято говорить, менеджмента физическим воспитанием и оздоровительным спортом в учебных заведениях и, в частности, в вузах с научной точки зрения исследованы не достаточно. В реальности это важная и разноплановая проблема, которую необходимо рассматривать в первую очередь в аспекте научных принципов управления, а так же с позиций педагогики, психологии, социологии и ряда других наук.

Американский ученый Т. Савьер одну из своих фундаментальных работ посвятил актуальным вопросам совершенствованию процесса управления физическим воспитанием и спортом в организациях. Автор считает, что для совершенствования современного спортивного менеджмента очень важно написание специальных учебников и практических пособий как для специалистов, работающих в университетах. Необходимо учитывать, то обстоятельство, что управление объектами в сфере физического воспитания связано с основными понятиями менеджмента и, одновременно, имеет достаточное количество собственных специфических понятий. Исследование рассматривает вопросы, которые связаны с лидерством в управлении, управлением человеческими ресурсами университета, созданием системы правил и процедур управления, маркетингом, рекламой, спонсорством, работой с волонтерами, а так же специальными средствами управления спортивными мероприятиями [6].

Современный менеджмент уделяет особое внимание взаимоотношениям субъектов управления, стилям управления и проблеме предотвращения конфликтных ситуаций. Эти вопросы в сфере физического воспитания приобретают специфический характер, так как условия взаимодействия субъектов связаны со специальной формой одежды и помещения (залы, спортивные площадки, парки и т.п.). Все это с одной стороны способствует созданию наиболее благоприятных условий для оптимизации процессов обучения в университете и улучшения взаимоотношений между преподавателями и студентами, а с

другой стороны, усложняет сам процесс управления. Так, например, цель одного из исследований заключалась в анализе частоты неуместных форм поведения, которые возникают в процессе занятий физического воспитания между преподавателями и студентами. Сравнение особенностей восприятия подобных ситуаций со стороны студентов и преподавателей показало, что они по-разному интерпретируют то, что происходит в процессе занятий. Так, существенные различия обнаружены у студентов по следующим показателям: агрессивность, безответственность, отсутствие желания следовать указаниям, желание мешать другим и т.д. [4].

Цель одного из исследований по данной проблеме заключалась в выявлении влияния стиля руководства руководителей департаментов физического воспитания университетов на мотивацию сотрудников-преподавателей. Тестирование показало, что наивысший приоритет был получен в трансформационном стиле руководства, которые влияет на мотивацию и удовлетворенность своей работой не только штатных сотрудников, но и волонтеров [5]. Интерес к проблеме физического воспитания в системе высшего образования актуален, как в развитых, так в и развивающихся странах, который стал необходимостью в связи с современными трансформациями. Совершенствование образовательной среды авторы связывают с общим качеством управления (на английском принята аббревиатура TQM), которое является особым подходом к управлению направленному на долгосрочное поддержание успеха организации. Организационный успех основан на поощрении обратной связи (feed back) и сотрудников, направленной на удовлетворение потребностей сотрудников (в данном случае предоставление образовательных услуг студентам). Исследование показало, руководители колледжей в реализации программ физического воспитания должны были привержены принципам качества управления, которые повышают качество и культуру предоставления услуг через учебные программы и различные формы занятий (семинары, теоретические и практические занятия и т.п.). Необходимость в повышении осведомленности о принципах TQM возникает не только среди топ-менеджеров колледжей физического воспитания, но и среди профессорско-

преподавательского состава и административного персонала [2]. Так, например, в Нигерии физическое воспитание студентов реализуется в колледжах и университетах, в которых управление этими процессами имеет свои особенности. В колледжах, как правило, организованы в специальные подразделения физкультуры отдельно для ведомств гуманитарных и естественных наук. Студентам предоставляется возможность участие в различных спортивных мероприятиях, которые организуются на индивидуальной основе в программе студенческого спорта Нигерийской ассоциацией университетов и другими общественными организациями [1]. Исследования также проводились в турецких университетах с преподавателями физвоспитания, которые работают со студентами младших и старших курсов. Результаты показали, что до начала работы преподаватели имели общую тенденцию авторитарного стиля управления группой младших курсов. Было также выявлено, что преподавателям с высоким уровнем самоэффективности в профессиональных убеждениях не свойствен либеральный стиль руководства учебным процессом на занятиях по физкультуре студентов старших курсов [7].

В одной из работ, в контексте когнитивной теории, исследованы взаимосвязи между социальными факторами, индивидуальными различиями подростков, их внутренней мотивацией и настойчивостью в процессе физического воспитания. Было выявлено, что методы обучения и климат в группе влияют на восприятие студентами компетентности преподавателей физического воспитания [3].

Обобщение результатов теоретического исследования выявило конкретные противоречия современного состояния организации и управления процессом физического в вузах различных стран. Так же остро стоит вопрос потребности современных университетов в кадрах, готовых к инновационной деятельности, выборы адекватного стиля руководства, привлечения студентов старших курсов и магистратуры к волонтерской активности (организация различных спортивных мероприятий).

### **Литература**

1. Alla J. B. Administration of Physical Education and Sports in Nigeria// Higher Education Studies Vol. 2, No. 1; March 2012, pp.88-96
2. Altahayneh Z.L. Implementation of Total Quality Management in Colleges of Physical Education in Jordan//International Journal of Business and Social Science Vol. 5 No. 3; March 2014, pp. 109-117
3. Ferrer-Caja E., Weiss. M.R. Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education/ Research Quarterly for Exercise and Sport. Vol.71, Issue 3, Sep. 2000, pp. 267-279
4. Luis E.R., Bustos J.G., Suárez D., Jordán C., O.R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física /Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Vol. 12 (47) pp. 459-472
5. Nezhad M. A. H., Sani K. D., R. Andam, The Investigate Managers' Leadership Styles in Physical Education Offices Universities of Iran from Sport Volunteers' Perspective/International Research Journal of Applied and Basic Sciences. 2012, Vol., 3 (6), 1225-1229
6. Thomas H. Sawyer, Facility Management for Physical Activity and Sport, Champaign, Illinois: Sagamore Publishing Inc. 2009, 297 p.
7. Yilmaz I. Pre-service Physical Education Teachers' Preference for Class Management Profiles and Teacher's Self-efficacy Beliefs//Academic Journals. Educational Research.&Reviews, Vol.8(9), May 2013, pp. 539-545

**М.А. Рушина, А.В. Логвинченко  
(РУДН, Москва, Россия)**

### **РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В КУЛЬТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация.** В данной работе рассмотрена проблема роли СМИ в культурной жизни современной молодежи

**Ключевые слова:** средства массовой информации, телевидение, газеты, журналы, культура, молодежь.

**Abstract.** In this paper we consider the problem of the role of the media in the cultural life of modern youth.

**Key words:** media, television, newspapers, magazines, culture, youth.

Данная работа ставит перед собой цель выяснить, какую роль средства массовой информации играют в культуре поведения современной молодежи.

Для достижения поставленной цели был выдвинут ряд задач: рассмотреть развитие средств массовой информации в России, начиная с начала XVIII века, заканчивая их современным состоянием; рассмотреть основные культурные ценности в средствах массовой информации XXI века; определить наличие нецензурной лексики в различных средствах массовой информации; отследить употребление сленга в средствах массовой информации и определить, каким образом он влияет на культуру речи современной молодежи.

Актуальность вопроса о роли СМИ в культуре поведения современной молодежи вызвана переходом человека от индустриального общества к постиндустриальному, к информационному, где информация является важным аспектом в жизни человека и способна иметь сильное влияние на его сознание. Научная новизна данного исследования состоит в детальном анализе положительного и негативного влияния различных факторов средств массовой информации конкретно на современную молодежь, с целью выяснения, какую роль СМИ играют в формировании сознания молодого поколения.

Существует достаточно много исследований, рассматривающих воздействие СМИ на массовое сознание, среди которых труды Г.К. Ашина [1], Р.К. Мертон[2], Х. Ортега-и-Госсети[3] и многих других видных ученых и философов. Все эти исследования рассматривают общую роль СМИ и их влияние на сознание социума.

Отталкиваясь от исторических факторов, мы можем говорить о том, что журналистика в России с самого начала несла в себе серьезный политический акцент, который способствует поддержанию интересов в определенных кругах. В России журналистика зарождалась как предмет влияния на общество,

отдавая приоритет формированию и становлению сознания молодежи.

Важно отметить, что роль интернета в культуре поведения молодежи не рассматривалась, так как во внимание брались лишь официальные СМИ, которых в Интернете меньшинство.

Результаты проведенного социологического исследования позволяют проанализировать роль основных факторов СМИ (далее – средства массовой информации) в культуре поведения современной молодежи. В выборку испытуемых вошли 72 человека в возрасте от 14 до 30 лет, которым были предложены вопросы с вариантами ответов. Это было сделано с целью: выявления самых востребованных видов средств массовой информации; выявления наиболее востребованных и популярных жанров телевизионных программ; выявления наиболее востребованного вида контента в печатной продукции средств массовой информации; выяснения, использует ли современная молодежь в своей речи сленг, почерпнутый ими из различных средств массовой информации.

Опрос выявил, что среди молодежи наиболее распространенными являются печатные средства массовой информации, а также телевидение.

Обработав результаты проведенного опроса, удалось выяснить, что наиболее востребованными для молодого поколения на телевидении являются программы новостного и спортивного характера, 39% и 32% соответственно. В печатных СМИ подавляющий интерес молодежи отдается новостным сводкам – 46%. Еще 28% - спортивным новостям. Также опрос показал, что 84% молодежи используют в своей повседневной речи сленг, взятый из средств массовой информации. В основном сленг имеет место на телевидении в передачах развлекательного характера. Получается, что сленг в средствах массовой информации играет достаточно большую роль в речи современной молодежи.

Эти цифры схожи с общими статистическими цифрами о востребованном виде контента в СМИ за 2014 год по данным статистического отдела Первого канала.

Получается, что самыми востребованными средствами массовой информации у современной молодежи являются печатные СМИ и телевидение.

Новостные программы имеют очень большое влияние на сознание молодежи, так как именно из них мы черпаем 90% всей информации, что творится в мире, какова жизнь и т.д. Полученные в ходе работы данные позволяют выявить основные культурные ценности современных средств массовой информации, что являлось второй задачей в работе.

Наличие нецензурной лексики в СМИ с 1 июля 2014 года в России запрещено, так что, отвечая на третью задачу работы, можно говорить о том, что нецензурная лексика в средствах массовой информации не влияет на роль поведения современной молодежи ввиду своего отсутствия в одной.

Исходя из полученных в ходе исследования результатов, считаем, что работа показала не малую роль средств массовой информации в культурной жизни современной молодежи. В последнее время молодое поколение целиком и полностью «живет» телевидением, в большинстве своем, черпая информацию из СМИ, нежели чем из художественной, научной литературы. Мы забываем про библиотеки, читальные залы, а просто обогащаемся культурой по средствам СМИ.

В дальнейшем работа может быть направлена на исследование непосредственного *влияния* средств массовой информации на культуру поведения молодежи, рассматривая данное влияние в рамках определенного временного отрезка.

#### **Литература**

1. Ашин Г.К. Доктрина массового общества. – М.: Политиздат, 1971.
2. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура// Социологические исследования. – М., 1992.
3. Хосе Ортега-и-Госсет. Восстание масс. – М., 1929.

**Н.Н. Мкртчян (АрГУ, Степанакерт, НКР)**

### **АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СПОРТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Аннотация.** Цель исследования заключалась в анализе показателей и особенностей мотивационной направленности школьников в связи с вовлеченностью в спортивную деятельность.

**Ключевые слова:** анкетирование, спорт, мотивация, физическое и психическое здоровье.

**Abstract.** The purpose of this research is to study the features of the dynamics of motivational orientation schoolchildren in connection with the involvement in sports activities.

**Key words:** questionnaire, sports, motivation, physical and mental health.

Современный этап развития образования сфокусирован на качественном улучшении состояния в области формирования физической и духовной культуры подрастающего поколения, что позволило бы существенно снизить неблагоприятные внешние воздействия на организм школьников. Разностороннее развитие современных детей требует от них концентрации огромных усилий, энергетических затрат, посильных далеко не каждому ребенку. Здоровье относится к числу главных личных приоритетов человека, несмотря на то, что сегодня нельзя говорить о внутренне сформированной готовности детей и молодежи к его сохранению и укреплению, к систематическим занятиям физической культурой и спортом, что объясняет тенденцию снижения показателей детского здоровья. Актуальность работы определяется условиями, сложившимися в общеобразовательной системе, где мотивация занятий спортом и физической культурой имеет нежелательные тенденции, а ценности здорового образа жизни в иерархии общественного сознания теряют свою значимость.

Для этого нами был проведен опрос среди учащихся общеобразовательных школ г. Степанакерта. Анкетирование было проведено с соблюдением правил выполнения опросных процедур

и состоял из блока информации о персональных данных (пол, возраст, школа, вовлеченность в другие виды вне школьных занятий) и основного блока информации – «Спорт в твоей жизни» [4].

Участники исследования были нами сгруппированы и разделены на три группы, с учетом их вовлеченности в спортивную деятельность, а вопросы в анкетах были составлены соответственно для каждой группы. В группу А вошли дети, которые никогда не занимались спортом, в группу В – те, кто занимались, но по каким-либо причинам бросили занятия спортом и, в группу С вошли дети, которые занимаются и намерены продолжать занятия спортом.

В анкетировании приняло участие 34 ученика из группы детей, с которыми на первом этапе нашего исследования было проведено тестирование с применением методики мотивации достижений Х.Д. Шмальта [1]. Из них 7 - никогда не занимались спортом, что составляет 21% из числа опрошенных; 14 (41%) - занимались, но прекратили занятия спортом, 13(38%)- занимаются и намерены продолжать занятия спортом.

Среди основных причин, по которым респонденты не могут заниматься спортом, как показывает опрос, самая распространённая – это отсутствие свободного времени или вовлеченность в другие виды деятельности.

Далее, рассматривая результаты группы В(41%) и С (38%) было выявлено, что объективные причины, по которым дети прекращают или прекратили бы занятия спортом были одинаковы для обеих групп. В число основных причин входят: необходимость больше времени уделять учебе, потеря интереса к спортивной деятельности, отсутствие положительных эмоций для занятия спортом, негативные межличностные отношения в команде или с тренером, смена тренера, отсутствие перспектив, негативное отношение родителей к занятиям спорта и т.д.. Однако, согласно полученным данным, 62% респондентов, из числа занимающихся спортом, занимаются им профессионально с ориентацией на спортивные достижения, 38% предпочитают заниматься командными(футбол, баскетбол) или игровыми единоборствами(теннис, бадминтон) видами спорта.

Для того, чтобы узнать меняется ли с возрастом динамика развития мотивационной тенденции школьников в связи с вовлеченностью в спортивную деятельность, нами было проведено аналогичное анкетирование, но уже с участием детей более старшего возраста (15-17 лет). На этот раз участвующие были разделены лишь на две группы: группы АВ (никогда не занимавшихся спортом и тех, кто занимались, но по тем или иным причинам прекратили занятия спортом) и группы С (занимаются и намерены продолжать занятия спортом), которая больше всего представляла для нас интерес.

Результаты выявили следующую картину: 38 человек, что составляет 79% из числа опрошенных, никогда не занимались либо занимались, но прекратили занятия спортом. И лишь 10 (21%) - занимаются постоянно или намерены продолжать занятия спортом.

Рассмотрев статистический анализ, и сравнив результаты, можно заключить, что младших школьников среди занимающихся спортом намного больше (38%), чем старшекласников (21%), и наоборот, процент тех детей, кто никогда не занимались никаким видом спорта или по каким-либо причинам бросили занятия спортом у старшекласников значительно выше (79%), чем у респондентов младшей возрастной группы (62%).

Так почему же, больше всего мотивированный на успех именно в спортивной деятельности, младший школьник с возрастом теряет интерес к занятиям физической культурой и спортом? Это происходит из-за того, что, во-первых, одна из причин, по которой дети прекращают занятия спортом – весьма слабое представление о спорте, т.е. не имеют представления как о специфике спорта в целом, так и о непосредственно выбранном виде данной деятельности, о комплексе анатомических, функциональных, двигательных и других индивидуальных особенностях занимающихся [3].

Во-вторых, внутренняя мотивация имеет возрастную тенденцию к снижению, так уменьшаются и проявления крайних форм внешней мотивации. Следующая причина связана с тем, что с каждым годом школьные программы усложняются, повышаются требования, из-за чего порой у детей почти не остается свободного времени. Так же в старшей школе у подростков

появляются другие интересы. При этом, ссылаясь на результаты анкетирования, можно сказать, что отношение к спорту у них остается положительным. Так, на вопрос ” Как ты считаешь, нужна ли массовая агитация к занятию спортом?”, 39% из 72% респондентов группы АВ двух возрастных групп ответили положительно, а 37% из числа тех же считают, что спорт может стать хорошей базой для межличностных отношений.

Итак, результаты анкетирования позволяют сделать выводы, что действительно, с возрастом у школьников уровень мотивации к занятиям спортом снижается. Эта проблема актуальна, так как к числу объективных причин, не ограничивающихся только отсутствием свободного времени, можно добавить социальные и субъективные факторы. В целом статистика свидетельствует о том, что в течении последних десяти лет наблюдается тенденция роста численности занимающихся в спортивных секциях и клубах республики.

На сегодняшний день в Карабахе официально существуют 22 спортивные федерации, куда вовлечены 3072 юношей и девушек, которые многократно представляли Карабах-Армению, участвуя на европейских и мировых первенствах, в соревнованиях за международный кубок показывали блестящие результаты, отстаивая спортивную честь Арцаха, возвращаясь с медалями [ 2]. Развитие физкультуры и спорта является одним из стратегических направлений государственной политики.

#### **Литература**

1. Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижения детей 9–11 лет. МД-решетка Шмальта. – М.: Когито-Центр, 1998. - 36 с.
2. Данные отчета гос.комитета спорта НКР 2012-2014г.г.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: издательство «Питер», 2000. - 512 с.
4. Мкртчян Н.Н. Предпосылки формирования и развития мотивации в спортивной деятельности в Карабахе, Материалы IV Международной научной конференции. Ереван, 2013. С. 312-315.

К.Э. Рубинштейн (РУДН, Москва, Россия)

**К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются лингвопрагматические особенности процесса гендерной идентификации языковой личности в социальной интеракции.

**Ключевые слова:** гендерная лингвистика, социолингвистика, гендерная идентификация личности, лингвопрагматика.

**Abstract.** The article deals with linguopragmatic peculiarities of constructing gender identity in social interaction.

**Key words:** gender linguistics, sociolinguistics, gender identity, linguopragmatics.

Современное языкознание характеризуется разнообразием исследовательских направлений, научных школ и течений. Сегодня, принимая во внимание антропоцентрический подход к изучению языка и дискурса, представляется особенно важным рассмотреть гендерный компонент языка и определить гендерную идентичность его носителей.

Изучение гендерной идентификации отличается междисциплинарностью подходов, о чем свидетельствует большое количество научных трудов, как в зарубежной, так и отечественной научной литературе.

В научных трудах, появившихся на рубеже XX–XXI веков (Д.Таннен, Р.Лакофф, Э.Шоре, Дж.Батлер, А.В. Кирилина, О.А. Воронина, Е.В. Гриценко, Л.Н. Ожигова) гендерная идентичность рассматривается как результат комплексного взаимодействия биологических, социо-культурных и психологических (личностных) факторов, при котором по мере становления и реализации гендерной идентичности усиливается регулирующая и смыслообразующая роль самой личности. Реализация гендерной идентичности языковой личности связана с выработкой определенных способов социокультурной презентации своих

биологических свойств в той форме, которая отвечает её личностным идеям. Гендерная идентичность языковой личности представляет собой многоуровневую систему, включающую в себя гендерные представления, гендерную самооценку, гендерные стратегии речевого поведения. Различное сочетание и смысловое наполнение данных компонентов определяют индивидуальный вариант гендерной идентичности личности. [1]

Рассмотрим особенности использования лингво-прагматических стратегий с точки зрения гендерной проблематики. Женщинам как гендерному классу в основном приписывают использование в своей речи таких стратегий, как косвенность, активное слушание и пассивное говорение, молчание. Примечательно, что эти стратегии являются одним из необходимых компонентов для выражения отношений солидарности. Мужчины, в свою очередь, прибегают к употреблению ряда стратегий, используемых для отражения отношения власти: активное говорение и пассивное слушание, прерывание, вербальный конфликт. Стоит отметить, что лингвистические стратегии носят с одной стороны неоднозначный, с другой – полисемичный характер. Таким образом, значение используемой стратегии может меняться в зависимости от контекста, стилей речи участников коммуникации и взаимодействия их стилей и стратегий.

Мужчины и женщины в своем коммуникативном поведении часто употребляют лингвистические стратегии, характерные для представителей другого гендера. Это может быть обусловлено как особыми коммуникативными целями, так и самоидентификацией с определенной гендерной ролью. Так прагматическая нагрузка одной и той же речевой стратегии может кардинально поменяться в зависимости от ситуации общения. Например, стратегия косвенности, которая часто приписывается женскому коммуникативному поведению, обычно выражается в непрямом выражении какой-то идеи. Считается, что женщины не занимают доминирующую позицию в отношениях власти и поэтому не чувствуют себя в праве высказать желаемое в форме требования. Мужчинам в свою очередь приписывается стратегия прямолинейности, то есть они, обычно, прямо заявляют о своих идеях, желаниях, предпочтениях, намерениях. Рассмотрим один из

примеров, часто приводимый американским лингвистом Деборой Таннен, употребления мужчинами стратегии косвенности. В греческой семье дочка отпрашивается у папы на вечеринку, в ответ он ей говорит: «If you want, you can go». Если не рассматривать экстралингвистические факторы, можно посчитать, что отец дает согласие. Однако, эта фраза была сказана без энтузиазма, и девушка поняла, что ее папа предпочел бы, чтобы она не ходила на эту вечеринку. Девушка последовала желанию отца. Так почему же не сказать прямо? В данном случае косвенность высказывания не отражает отсутствие власти, как это обычно считается в случае употребления этой стратегии женщинами. Использование этой стратегии направлено в данном случае на выражение солидарности, на создание видимости того, что отец и дочь находятся в равных отношениях [2].

Гендерная идентичность взаимодействует с другими социальными конструктами, такими как расовая или классовая принадлежность. Таким образом, в отдельно взятом обществе могут одновременно сосуществовать разные, порой даже противоречивые, представления о маскулинности и фемининности. Мужчины и женщины, используя в своей речи определенные лингво-прагматические стратегии, не только следуют определенным нормам коммуникативного поведения, но и оказывают на них влияние, которое в результате может привести к серьезным переменам в социальном укладе общества.

#### **Литература**

1. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук. — Краснодар, 2006
2. D. Tannen. Gender and Discourse//Oxford University Press – 1996.

**Е.О. Демидова (РУДН, Москва, Россия)**

#### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В РОМАНЕ ДЖОНА ФАУЛЗА «ВОЛХВ»**

Творчество Джона Фаулза, английского писателя второй половины XX века, не вписывается в рамки определённого направления. Его считают одним из первых постмодернистов в

английской литературе, однако сам Фаулз не относил себя к таковым. Он видел призвание настоящего писателя в стремлении сделать жизнь лучше. «Моим первейшим стремлением всегда было и оставалось желание изменить общество, в котором я живу: то есть влиять на жизнь людей» [5].

Подобное желание изменить мир отразилось в образе Мориса Кончиса, героя романа «Волхв». Кончис – загадочный старик, некий «маг», манипулирующий людьми. Настоящая страсть Кончиса – изучение «неведомого». Он убежден, что для душевного здоровья человечества требуются загадки, а не разгадки; Кончис и сам придумывает наисложнейшие загадки: он нанимает профессиональных актеров, с их помощью создаёт максимально жизнеподобные и, вместе с тем, невероятные ситуации, чтобы изучать формы поведения людей, которые сталкиваются с «непостижимым». Одним из его подопытных оказывается главный герой романа, Николас Эрфе.

Николас – «типичный представитель молодого послевоенного поколения англичан». Фамилия героя восходит к французскому писателю 18 века Оноре д'Юрфе. Однако сам Фаулз в предисловии к роману даёт дополнительную трактовку имени, исходя из английского “earth”. Этим он подчёркивает типичность, «приземлённость» героя. Николас, в свою очередь, считает себя нетипичным – он гордится тем, что презирает общепринятые условности, свободно ведёт себя с женщинами, в юности увлекался «модным» экзистенциализмом и цинично рассуждает о любви, привязанностях и пр. Его юность в Оксфорде – «богемная», им движет желание вырваться из сети моральных запретов.

По окончании университета он пытается найти работу, одновременно знакомится с девушкой по имени Алисон и влюбляется в нее. Однако их любовь продолжалась недолго: в Алисон нет ничего экстраординарного, по мнению Эрфе. Она предлагает ему «банальные» вещи: любовь, брак, семью. Николас оставляет Алисон, как и всех предыдущих девушек, и улетает работать школьным учителем на греческий остров Фраксос.

На Фраксоте он понимает, что не способен заниматься монотонной работой: проверка тетрадей, постоянные уроки нагоняют на него тоску. В перерывах между работой и сном

Николас восхищается природой острова, он много гуляет. В одну из таких прогулок Эрфе знакомится с Морисом Кончисом и оказывается вовлечённым в череду загадочных событий. Николас начинает чувствовать странные запахи, видит призраков древнегреческих богов, которые, в свою очередь, разыгрывают перед ним целые сцены. Несколько раз он встречается с девушкой, которая якобы жила в прошлом веке. Однажды он становится полноценным участником военных действий, которые, по всем реальным основаниям, не могли происходить в это время на острове. Молодому человеку кажется, что он сходит с ума. Однако каждую неделю Николас беседует с Кончисом, который хоть и не даёт ответа на вопрос, что происходит на острове, но предлагает молодому человеку попытаться понять, зачем и почему он это видит.

«В жизни каждого из нас, - объясняет Морис Кончис Николасу, - наступает миг поворота. Ты оказываешься наедине с собой. Не с тем, каким станешь. А с тем, каков есть, и пребудешь всегда. Миг поворота. Проскочишь его - сольёшься с массой. Лишь немногие замечают, что миг настал. Они - избранные случая» [3]. Николас не понимает, почему именно он оказался избранным, не осознает, зачем ему «показывают» эти представления, он пытается найти рациональное объяснение всему и поэтому суть ускользает от него. Николас злится, но соглашается продолжить участие в этом «непонятном спектакле» лишь только затем, чтобы вывести старика Кончиса «на чистую воду».

Однако серия таинственных приключений оборачивается страшным разочарованием. Николас начинает думать, что вся его жизнь – плод злого заговора. Как выяснится впоследствии, чудесные сказки была ни чем иным, как экспериментом, который проводил над ним международный коллектив психологов. Цель эксперимента: научить Николаса отличать игру от реальности. Его проводят через серию тестов – экстремальных ситуаций, а затем ему выносят вердикт: «Объект эксперимента-1953 относится к хорошо изученной категории интровертов-недоинтеллектуалов. Структура его личности в целом не представляет значительного научного интереса. Определяющий принцип социального поведения негативный: навыки общности никак не выражены...Его метод обольщения (женщин) основан на

навязчивой гипертрофии собственных одиночества и невезучести – по сути, речь идет о ролевой структуре «заблудившийся ребенок». В любой обстановке он выделяет прежде всего факторы, позволяющие ощутить себя одиноким, оправдать свою неприязнь к значимым социальным связям и обязанностям...» [3].

Николас подавлен, растоптан и зол на Кончиса. Он ощущает себя подопытным кроликом, и пока не видит, какие ценные уроки дали ему эти эксперименты. Ведь Николасу Эрфе помогли спуститься в самые темные коридоры его души («куда ни глянешь - все проложено тьмой») и пройти ритуалы инициации. Эгоистичный, зацикленный на получении удовольствия молодой повеса всё же становится внимателен к миру, он вспоминает об Алисон, пытается её вернуть. Николас, пройдя через «эвристическую мясорубку», начинает принимать ответственность за собственные поступки и желания, проще говоря, становится взрослым человеком, который сам принимает решения.

Кончис буквально заставляет молодого человека обрести свободу. «Я хотел, - пишет Фаулз,- чтобы мой Кончис продемонстрировал набор личин, воплощающих представления о боге – от мистического до научно-популярного; набор ложных понятий о том, чего на самом деле нет, - об абсолютном знании и абсолютном могуществе. Разрушение подобных миражей я до сих пор считаю первой задачей гуманиста... Бог и свобода – понятия полярно противоположные; люди верят в вымышленных богов, как правило, потому, что страшатся довериться дьяволу» [3].

Кончис делится своими знаниями и прозрениями с Николасом, помогает ему обрести себя и обрести Алисон. Такой, подчас жестокий, метод экспериментов «встряхивает» человека, даёт шанс обрести высшую мудрость, познать относительность мира и просто быть свободным внутренне.

### **Литература**

1. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996;
2. Фаулз Дж. Аристос. М.: АСТ, 2008;
3. Фаулз Дж. Волхв. М.: Эксмо, 2013;
4. Фаулз Дж. Коллекционер. М.: [Эксмо](#), 2014;
5. Фаулз Дж. Кротовые норы. М.: Эксмо, 2008;

**Е.А. Провоторова, П.Г. Матухин, М.А. Мухина  
(РУДН, Москва, Россия)**

### **АВТОМАТИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПРОСТЫХ EXCEL-ТЕСТОВ (ВИКТОРИН) ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Abstract.** The article discusses the use of EXCEL and computer simulators and test packages. Special attention is paid to automate preparation of test tasks. Emphasizes the advantage of using for this purpose programming language Delphi7.

**Key words:** EXCEL, interdisciplinary project, test preparation, language of programming,

В целях поддержки процесса лингвокомпьютерного моделирования языкового профиля будущих медиков в ходе изучения базового курса латинского языка был разработан пакет простых табличных программ EXCEL. Результаты данной разработки были представлены в материалах, вынесенных на обсуждение в ходе научных конференций, а так же в публикациях в научных журналах.[2,3,5] Были описаны примеры макетов, их возможности и результаты опытных проверок. Практика показала, что подобные программные продукты достаточно просты, технология их подготовки доступна преподавателям языковых дисциплин, обладающих уверенными навыками работы с табличным процессором. Эффективность применения компьютерных тренажеров и пакетов тестирования подтвердила перспективность развития данного подхода для использования его, в том числе, и в системах подготовки, ориентированных на расширенное применение мобильных устройств, облачных технологий и BYOD-методик.[4]

Опыт показывает, что исходный вариант табличной технологии, весьма эффективный при создании малого числа пакетов для рубежного, контрольного и итогового тестирования, не вполне удобен при расширении сферы применения. Например, переход к уровню отдельных модулей, а тем более к контролю и самоконтролю в ходе изучения учебного материала, приводит к резкому росту трудозатрат преподавателя-разработчика. Масса

времени тратится на выполнение рутинных операций по подготовке стандартизованных страниц EXCEL с типовыми тренажерами. И особенно – при формировании наборов тестовых вариантов. Это становится критичным в ситуациях, когда необходимо быстро сформировать новые наборы тестов с заданным количеством вопросов и самих вариантов.

В то же время эти рутинные этапы технологии достаточно легко алгоритмируются и могут быть автоматизированы. Для этого могут быть использованы серверы контроллера EXCEL, реализованные на алгоритмическом языке “Object Pascal” интегрированной среды визуальной разработки программного обеспечения Borland Delphi 7. Среди множества языков программирования высокого уровня “Object Pascal” является наиболее универсальным и легко изучаемым. На сегодня “Object Pascal” поддерживает все современные возможности объектно-ориентированного программирования.[1]

Delphi7 – среда разработки, созданная корпорацией Borland, которая занимает одну из лидирующих позиций среди производителей инструментов для создания приложений и систем, функционирующих на различных платформах, начиная от настольной ОС Windows и до мобильных Apple iOS и Android, что представляется особенно актуальным. Использование Delphi, благодаря объектно-ориентированной технологии визуального проектирования, повышает шансы на успех разрабатываемых проектов. Необходимо принимать в расчет и такие характеристики среды, как развитые средства отладки, контроля и мониторинга разрабатываемого приложения, а также интеграцию с пакетом Microsoft Office;

Чтобы разработать требуемую систему автоматизации подготовки тренажеров и тестов, необходимо сформулировать требования к программному комплексу. Прежде всего, разработка должна включать в себя базу вопросов с вариантами ответов, комплекты вариантов тестовых заданий и программу – Windows-приложение Delphi7, которая позволит обеспечить формирование варианта теста путем случайного отбора из базы заданного количества вопросов. Разрабатываемые тесты предполагают однозначный ответ путем выбора только одного варианта из пяти предложенных. База комплекта должна состоять из достаточно

обширного списка вопросов. В программу для тестирования следует включить несколько модулей, которые будут выполнять ряд задач, в том числе загрузку вопросов теста из книги MS-Office Excel, настройку параметров тестирования, а именно количество вопросов, количество вариантов, проверка полученного от пользователя ответа на вопрос тестирования, подсчет результатов тестирования, формирование книги MS-Office Excel для записи результата группы, формирование книги MS-Office WORD для записи результата теста каждого студента по отдельности, запись результата тестирования в базу данных. Кроме того, программа должна обеспечивать отдельный запуск для 2-х категорий пользователей – преподавателя и студентов. Они должны получать доступ к ресурсу в результате соответствующих процедур идентификации и аутентификации, что будет обеспечивать защиту исходных данных и результатов тестов от случайного или преднамеренного искажения.

Разрабатываемая программа содержит 6 модулей. Вход осуществляется через главную форму, при вводе пароля и логина открываются формы, доступные преподавателю или студенту. Для преподавателя: «Редактор тестов», «Проверка результата», «Работа с Бд». Для студента: «Тестирование», «Результат».

Представленные в настоящей работе требования реализуются в ходе кооперированного межпредметного проекта, в котором участвуют преподаватели языковых и информационно-технологических дисциплин и студенты направления «Информационные системы», изучающие курсы программирования. После разработки программа в виде Windows-приложения будет использована для автоматизации разработки средств поддержки изучения латинского языка и других предметов.

#### **Литература**

- 1 Архангельский А.Я. Программирование в Delphi 7 М.: ООО «Бином-Пресс», 2003.
2. Матухин П.Г., Матяш Г.А., Провоторова Е.А. «Организация сбора сведений и тестирования на основе инструмента EXCEL/ОПРОС интернет-ресурса MS-SkyDrive» (Электронный информационно-образовательный ресурс)// [http://www.ofernio.ru/rto\\_files\\_ofernio/19836.doc](http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/19836.doc)

3. Матяш Г.А., Матухин П.Г., Аникина Е.О., Провоторова Е.А. Учебно-методический комплекс «Создание тестов в среде Microsoft Office Excel. База вопросов, тренажеры, генератор вопросов, тесты» // [http://www.ofernio.ru/rto\\_files\\_ofernio/19832.doc](http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/19832.doc)

4. Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Титова Е.П., Концепция BYOD как основа гипертекстовых автономных исследовательских процедур HARP-E для поддержки лингвокомпьютерного моделирования коммуникативного профиля специалистов медицинских и гуманитарных направлений разных форм обучения // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование. материалы XII Международной научно-практической конференции. Липецк: ЛГПУ, 2014, стр. 116-119.

5. Провоторова Е.А., Титова Е.П., Матухин П.Г., Сарычева Н.Н. Кооперированные ИТ-проекты как технология лингвокомпьютерного моделирования языкового профиля специалиста // Современные технологии и тактики в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка. М.: РУДН, 2013, стр. 124-129.

## СЕКЦИЯ 6

### СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АВТОНОМНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА

Н.М. Макиевская (РУДН, Москва, Россия)

#### САМООЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Abstract.** The theme of this article is related to the problem related to the health of future civil servants. Present some results of sociological research on the subject.

**Key words:** health, students, public service, attitude to health

В феврале 2015 года было проведено мини - исследование по теме самооценки состояния здоровья в контексте выбора профессии и дальнейшего трудоустройства среди студентов МАТИ - Российского государственного технологического университета имени К.Э. Циолковского, обучающихся по специальности государственное и муниципальное управления. Общее количество опрошенных составило 148 человек (74 - студенты мужского пола, 69 - студентки, (!)5 человек не указали своей половой принадлежности). Опрос включал в себя 3 блока вопросов с различными вариантами ответов с целью определения важности самооценки состояния собственного здоровья для дальнейшей профессиональной деятельности. Возраст опрошиваемых 19-21 года.

На вопрос из первого блока «Можете ли Вы сказать с уверенностью, что определились с дальнейшей профессиональной деятельностью?», 47,8 % ответили, что скорее нет, 18,8 % опрошиваемых затруднились с ответом, только 33,3 % опрошиваемых ответили на вопрос положительно.



Как видно, значительная часть студентов указывает на беспокойство за свое будущее. 33,3 % студентов, которые уверены в выборе своей профессии, не испытывают беспокойство за свое будущее, 20,2 % опрошенных часто испытывают беспокойство и 46,3% респондентов время от времени испытывают такое беспокойство.

Необходимо отметить, что хотя 33,3 % респондентов, заявили об уверенности в выборе своей профессии, 52 % из них не уверены, что после получения диплома они смогут работать по специальности. В качестве причин указываются объективные причины, связанные с сокращением численности государственных и муниципальных служащих. 43% студентов задумываются о дальнейшем продолжении обучения в магистратуре по направлению юриспруденция, считая профессию юриста более перспективной.

Что касается причин, по которым изначально была выбрана специальность государственное и муниципальное управление, студентами было отмечено, что выбор был связан со 1. стоимостью обучения, 2. результатами ЕГЭ, 3. транспортной доступностью университета. Также респондентами было отмечено *красивое* название будущей профессии.

Вопросы оценки своего здоровья ни студентами, ни родителями студентов при выборе данного направления профессиональной подготовки и не учитывались, несмотря на то, что профессия государственного, муниципального служащего связана с достаточно сильными эмоциональными и физическими перегрузками.

Речь не идёт о принятых ограничениях по состоянию здоровья заниматься данным видом деятельности. Риски ухудшения здоровья в контексте выбранной профессиональной деятельности респондентами не рассматриваются как таковые. Прослеживается потребительское и легкомысленное отношение к своему здоровью, не учитываются возможные перспективы его ухудшения. Кроме того, такое непонимание может негативно сказаться и в отношении госслужащих к здоровью потенциальных получателей государственных услуг, что не только отрицательно сказывается на качестве этих услуг, но и существенно ограничивает поле безопасности для населения. В контексте рассмотренной проблемы необходимым представляется введение в процесс подготовки данной категории специалистов таких тем (или учебных дисциплин), как философия безопасности, охрана здоровья и здоровый образ жизни, социальная ответственность государственного служащего и т.п.

#### **Литература**

1. Макиевская Н.М. Факторы воздействия на здоровье молодых специалистов при переходе от Университета к профессиональной деятельности// Социальные инновации в развитии трудовых отношений и занятость в XXI веке./ Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой – Н. Новгород, издательство НИЦОС, 2014. С. 651-653

2. Результаты научных исследований положения молодёжи в Российской Федерации 2009-2012 годы (РУДН), 2013-2014 годы (РУДН).

3. Макиевская Н.М. Вопросы социального и физического здоровья молодого поколения в контексте перемен //Молодёжь в современном обществе: проблемы и перспективы: коллективная монография/ науч.ред. А.Б.Лымарь.- Москва : РУДН, 2014.-311с.: ил., С.53-56, ISBN 978-5-209-062776

**А.Б. Лымарь (Научный центр РУДН, Россия, Москва)**

**ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ.  
ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**Abstract.** The choice of individual educational strategy for young people has long been the subject of interdisciplinary research. Today, however, given the direction and dynamics of current processes need to pay particular attention to the safety aspect in shaping youth motivation, values and self-perceptions of opportunities for education.

**Key words:** youth, educational strategy, security, modern world processes

Вопросы выбора индивидуальной образовательной стратегии молодыми людьми давно являлись предметом междисциплинарных исследований. Однако сегодня, учитывая направление и динамику современных процессов, необходимо обратить отдельное внимание на фактор безопасности в формировании у молодёжи мотивации, ценностных представлений и самооценки возможностей в отношении образования. Актуальность проблемы определилась по итогам отдельных результатов исследований положения молодёжи за 2009-2009 и 2013-2014 гг., проведенных в Российском университете дружбы народов [3], а также на основе авторских исследований в России и Польше в 2011-2014 гг.

*Первым тезисом*, обосновывающим данное направление исследований, является ссылка на очевидные изменения в мировой экономической жизни. Речь не идет о каком-либо развитии экономических отношений или о современной динамике процессов в сфере экономики. Проблема неравномерности доступности участия в экономической жизни мира, государства, общества остается практически неизменной. В этой связи выбор индивидуальной образовательной стратегии молодыми людьми традиционно основывается на сформировавшихся потребностях и представлениях, на тех образах экономической удовлетворенности, которые стали продуктом государственной

или общественной трансляции, социального диалога и диалога поколений. Стереотипы в подходах к выбору профессии, прежде всего, формируются в контексте предполагаемой трудовой деятельности. С понятием *трудовая деятельность* связаны понятия обеспечение жизнедеятельности человека, извлечение экономических благ, профессиональная самореализация, творческое раскрытие личности [1]. Фактор безопасности в данном процессе не рассматривается вовсе, так как сам процесс развивается на основе упомянутых традиций, стереотипов и представлений. Молодой человек не рассматривается как т.н. *экономический человек*, его выбор профессии и соответствующего направления подготовки в системе образования не связаны с непременным развитием экономически компетентной личности, с глубоко осмысленным включением в экономику. В такой ситуации молодёжь не обладает защищённостью от ложного выбора, и главное - не становится относительно квалифицированным участником, проводником или модератором экономической жизни, включая свою собственную. В этом смысле можно говорить об опасностях формирования индивидуальной образовательной стратегии молодых людей, так как данная стратегия не опирается на осмысливаемые перспективы развития или изменения в экономике, а также не гарантирует подготовленность к успешному функционированию в случае изменений жизненных обстоятельств.

*Второй тезис*, обосновывающий необходимость анализа уровня безопасности при выборе индивидуальной образовательной стратегии, связан с проблемой определения и изменениями ценностных приоритетов у молодёжи. Определение ценностных ориентиров и приоритетов чаще увязывается с традиционными представлениями и трансляцией соответствующего опыта в рамках межпоколенного диалога, является темой и предметом разнообразных способов влияния на молодёжь, например, через нравственное, культурное или патриотическое воспитание. В контексте упомянутых способов воздействия никак не представлен фактор безопасности. Никаким образом не рассматриваются возможные риски от поверхностного усвоения морали, культуры и идей. Еще меньше просматривается их связь с процессом формирования ценностей, с выбором профессии и соответствующей образовательной подготовки.

Уровень собственной подготовленности к жизни, к решению индивидуальных актуальных задач часто остается за рамками процесса формирования индивидуальной образовательной стратегии в контексте ценностных представлений.

Отсутствие устойчивых связей между выбором образования и ценностями (при отсутствии представления о ценности знания как такового) грозит формализации процесса выбора, что (и это неоднократно подтверждает реальность) приводит к таким явлениям как низкий уровень профессионализма, формальный подход к выполнению своих обязанностей, к снижению интереса к важным сторонам жизни. Например, трудовой деятельности, творчества, социальной и межличностной коммуникации, отношения к состоянию здоровья, мотивации к планированию своей жизни, и т.д.

*Третий тезис* относится собственно к фактору безопасности при принятии любых решений. Естественно, он не может быть проигнорирован в процессе изучения феномена выбора индивидуальной образовательной стратегии молодёжью. Первое, что необходимо отметить, это подготовленность молодого человека к выбору как к процессу поиска, осмысления и принятия решений. Данная проблема является наиболее сложной, так как здесь требуется проведение анализа опыта и уровня компетентности молодых людей в данном виде деятельности. Не менее важен анализ процесса влияния упомянутых выше традиций, диалога поколений, воздействия государства и общества.

В значительной степени приобретение опыта принятия решений зависит от общих условий формирования личности, от содержания и качества социальной среды, от уровня сформировавшегося психологического комфорта, от обеспечения интеллектуальной безопасности и свободы творчества. Принятие решения связано с вопросом понимания феномена ответственности, с иммунитетом от излишних переживаний возможных ошибок выбора, с опытом оценки собственных действий и их последствий.

Связь фактора безопасности в формировании индивидуальной образовательной стратегии проявляется и тогда, когда этот процесс носит массовый характер, то есть не является в

полной мере индивидуальным. В таких условиях процесс предполагаемого индивидуального развития является лишь частью массового действия, где индивидуальность проявляется лишь в контексте самоопределения в массе. Не будем говорить отдельно о массовой школе или университете, об озвученных кое-где целях образования, об обоснованиях различных модернизаций и трансформаций в сфере образования. Это объекты для иных исследований, хотя фактор безопасности мог бы стать в них приоритетным. Речь идёт о распространённом феномене имитации, который можно наблюдать в большинстве видов деятельности. Нельзя исключить из внимания то обстоятельство, что многие решения принимаются в результате инерции [2].

Имитация и инерция оказывают негативное влияние на формирование способностей, связанных с процессом осуществления выбора. Это же отрицательно влияет и на процесс учебы, так как он мало связан с осознаваемыми перспективами профессиональной деятельности. Идеальная образовательная стратегия должна складываться из взаимосвязанных процессов выбора, обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. И главное, она должна быть в достаточной степени индивидуальной, т.е. формироваться на основе собственных знаний, опыта и мотивов.

*Четвертый тезис* относится к вопросам восприятия современных технологий и особенностям мировоззрения современного молодого человека. Развитость и доступность современных технологий во многом упрощают процесс выбора, способствуя моделированию индивидуальных стратегий в виде конструирования на основе имеющегося набора информационных составляющих (знания, сведения, стандарты, стереотипы). Здесь снижается потребность в развитии непосредственного диалога с обществом или государством, но нет никаких гарантий качества используемой информации, а также нет уверенности в достаточном уровне компетентности молодых людей для работы с доступной информацией, её оценкой и практическим использованием. Значительная часть восприятия и интерпретации мира, а также той его части, которая относится к индивидуальному планированию и выбору, связана с внешними информационными источниками. Конфликт может возникнуть между разными

источниками формирования мировоззрения, между знанием, опытом и отдельной жизненной ситуацией. В условиях конфликта (прежде всего, внутреннего) трудно рассчитывать на осмысленный и эффективный путь определения индивидуальной образовательной стратегии.

Исследование фактора безопасности в формировании индивидуальных образовательных стратегий можно считать необходимым при планировании образовательной деятельности, в организации работы по профессиональной ориентации, в процессе прогнозирования социальных процессов, в экономическом прогнозировании и планировании.

### **Литература**

1. Лымарь А.Б. Участие в трудовой деятельности в контексте реакции молодёжи на социальные трансформации// Социальные инновации в развитии трудовых отношений и занятость в XXI веке./ Под общей редакцией проф. З.Х. Ясаралиевой – Н. Новгород, издательство НИЦОС, 2014. С. 642-646

2. Lymar A. Młodzież w sytuacji imitacji i bezwładności państwa. Postawienie problemu// Edukacja dla bezpieczeństwa. Wyzwania i zagrożenia w XXI wieku. Cyberprzestrzeń a bezpieczeństwo jednostki, t. 2. Redakcja naukowa: Mirosław BORKOWSKI, Margot STAŃCZYK-MINKIEWICZ, Iłona ZIEMKIEWICZ-GAWLIK.-Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu 2013. ISBN: 978-83-61304-71-5. S. 93-100

3. Результаты научных исследований положения молодёжи в Российской Федерации 2009-2012 годы (РУДН), 2013-2014 годы (РУДН).

**В.А. Жалнин (РУДН, Москва, Россия)**

### **СОЦИАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Аннотация.** Рассмотрение проблем профессиональной ориентации молодых специалистов и проведение мониторинга значимости социального менеджмента в процессе профессиональной ориентации молодых специалистов.

**Ключевые слова:** социальный менеджмент, мотивация, социальные отношения, рынок труда, управление персоналом.

**Abstract.** Addressing professional orientation of young professionals and monitoring the importance of social management in the process of professional orientation of young professionals.

**Key words:** social management, motivation, social relations, labour market, human resource management.

Рассматривая социальный менеджмент как раздел менеджмента, предметом которого являются процессы, отражающие мотивации человеческого поведения, социальные отношения и их закономерности, анализ социальных последствий экономических и других решений, принимаемых на различных уровнях управления персоналом и другими областями, связанными с деятельностью организации, следует выделить следующие социальные проблемы: 1. занятость и безработица; 2. противоречивость требований и критериев оценки конкурентоспособности; 3. вуз как площадка становления молодого специалиста.

Данные показатели существенно разнятся, что связано с занятостью молодого населения. Уровень безработного молодого населения в возрастной группе специалистов имеющих средне-специальное и высшее образование выше, чем трудоустроенная часть специалистов. Видна динамика изменений связанных с показателями, рассмотрим внимательнее, с чем это может быть связано: 2009 год был годом молодежи в Российской Федерации, но, к сожалению, имел один из самых высоких показателей

безработицы среди молодежи. Рассматривая высокий уровень безработицы среди молодого населения, мы плавно переходим ко второй проблеме связанной с конкурентоспособностью и не адаптивным требованиям к современной молодежи.

Сталкиваясь с проблемой перенасыщения рынка труда специалистами в области экономики, юриспруденции и гуманитарных наук зачастую ничего не остается, как выбрать работу не по специальности, что только усиливает неопределенность выбора и ненужность полученного образования неприменимого в выбранной рабочей специальности. Невыполнимые требования работодателя к сотруднику обуславливают снижение мотивации, выработке социально значимых качеств у кандидатов уже на уровне их формирования в университете.

Значимость социального менеджмента в процессе профессиональной ориентации молодых специалистов важно прорабатывать на базе высшего учебного заведения, который бы служил основным подспорьем в исключительности своих специалистов. Выпускнику вуза, как молодому специалисту необходимо избавляться от таких факторов как: чувство собственной несостоятельности, уязвимости, неспособности справиться с жизненными проблемами. Конкурентоспособность, вынужденная миграция, споры связанные с охраной труда, укрепление среднего класса и выработкой другого образа жизни снизит до минимума социальные проблемы.

Подводя итог важно помнить, что теоретической основой социального менеджмента являются социология, социальная статистика, демография, оценка деятельности органов управления (различных уровней), власти и общественные организации. Проводя узконаправленные мониторинги, можно будет не только решать проблемы в этой области, но и предупреждать их.

### **Литература**

1. Федеральная служба государственной статистики, Российский статистический ежегодник, 2014 г.
2. Результаты научных исследований положения молодежи в Российской Федерации 2009-2012 годы (РУДН), 2013-2014 годы (РУДН).

3. Сенашенко В.С., Лымарь А.Б.// Особенности оценки положения молодёжи в контексте реализации государственной молодёжной политики в Российской Федерации// Альманах № 5, Теодицея, Пятигорский лингвистический университет, 2014, С.31-35.

**С.Н. Рыбинская, С.А. Белова (МГПУ, Москва, Россия)**

### **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЙ ОПЫТ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА**

**Аннотация.** Мировой опыт и отечественные регулирующие документы оценки качества образования предполагают комплексную оценку образовательных результатов (учебных достижений) и условий организации образовательного процесса (образовательной среды). Однако, реальная практика управления образованием в РФ игнорирует данные положения. Необходима коррекция механизмов оценки качества образовательных организаций.

**Ключевые слова:** качество образования, приоритеты образовательной политики, комплексная оценка образовательных организаций, независимая оценка качества, самоаудит организаций.

**Abstract.** World experience and home regulative documents estimations of quality of education suppose the complex estimation of educational results (educational achievements) and terms of organization of educational process (educational environment). However, real practice of management in Russian FEDERATION ignores these positions education. The correction of mechanisms of estimation of quality of educational organizations is needed.

**Key words:** quality of education, priorities of educational politics, complex estimation of educational organizations, independent estimation of quality, examination of organizations.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного

возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому молодому человеку продолжить образование в соответствии с его интересами.

Качество образования рассматривается как категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в аспектах обученности, воспитанности, социальных, физических и психических свойств личности или, другими словами, в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Качество образования объективно зависит от уровня его престижности в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, стратегий управления образовательными системами. «Качество», применительно к сфере образования, это не свойство продукта, а свойство организации, организационных условий. Качество не меняется вместе с изменением потребностей и запросов клиента. Потребности и запросы могут меняться, а принципы создания условий, необходимых для достижения результатов, остаются неизменными.

Новые приоритеты образовательной политики Российской Федерации ориентируют образовательные организации на достижение как предметных, так и личностных и метапредметных образовательных результатов, а также на социализацию обучающихся. Возникает противоречие между сложившимся механизмом оценки образовательных организаций, основанном исключительно на уровне предметных образовательных результатов обучающихся, выраженном в рейтингах школ, основанных на результатах ЕГЭ, ГИА и предметных олимпиад, с одной стороны, и новыми требованиями к расширению содержания образовательных результатов обучающихся, - с другой. Для эффективной реализации новых приоритетов образовательной политики необходимо содержательное расширение критериальной базы оценки образовательных организаций.

При комплексной оценке образовательных организаций необходимо учитывать специфику характеристик и факторов, влияющих на качество предоставления образовательных услуг (территориальное расположение образовательных организаций, направленность образовательных программ, особенности контингента обучающихся). Рейтинг образовательных организаций, основанный на их комплексной оценке, является эффективным инструментом управления качеством образования, не только представляя информации о результатах деятельности образовательных организаций заинтересованным лицам и организациям, но и координируя усилия руководителей и коллективов на реализацию приоритетов национальной и региональной образовательной политики.

На основании анализа современных зарубежных систем оценки качества образования выделяются характерные тенденции их развития. В большинстве стран образуются независимые или частично независимые от образовательных учреждений и органов управления системой образования структуры для оценки качества образования. Практикуется сочетание внешней оценки независимыми органами или комиссиями и внутренней оценки образовательного учреждения (самообследования).

На смену констатации образовательных результатов на основе оценочных процедур приходят методы системного мониторинга и долгосрочного прогноза. Результаты оценочных процессов сопровождаются развернутой трактовкой, позволяющей выбирать направления коррекции образовательного процесса, повышения качества образования. Результаты экспертизы качества образовательных организаций открыты для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда.

Современные подходы к оценке качества работы образовательных организаций в России полностью соответствуют отмеченным выше международным нормам, о чём свидетельствуют «Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций», разработанные в 2013 году Министерством образования и науки Российской Федерации.

Согласно данным рекомендациям, независимая оценка качества образования – это оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия предоставляемого образования потребностям физических лиц – потребителей образовательных услуг; юридических лиц (в том числе самой образовательной организации), а также учредителей, общественных объединений и др. На основе комплекса оценочных процедур составляются рейтинги образовательных организаций для последующей разработки и реализации мероприятий, направленных на повышение их конкурентоспособности и повышение качества реализуемых ими образовательных программ.

Независимая оценка качества образования осуществляется по инициативе юридических или физических лиц с привлечением к этой оценке организаций, имеющих опыт в данной деятельности и использующих валидный инструментарий для проведения оценочных процедур. Образовательная организация вправе выбрать сама общественные, общественно-профессиональные, автономные некоммерческие, негосударственные организации, а также отдельных физических лиц в качестве экспертов, специализирующихся на вопросах оценки качества образования, которые будут содействовать получению ею независимой оценки деятельности.

Объектами независимой оценки качества образования могут быть: образовательные программы, реализуемые образовательными организациями; условия реализации образовательного процесса, сайты образовательных организаций; результаты освоения обучающимися образовательных программ; деятельность органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление образованием, органов местного самоуправления в части организации текущего функционирования и развития образования.

Все образовательные учреждения обязаны представлять на своем сайте открытые данные о своей деятельности. Организации, осуществляющие оценочные процедуры, используют открытые данные, публичные доклады региональных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных организаций

(при согласовании с образовательной организацией) для построения рейтингов по различным основаниям, в интересах различных групп потребителей образовательных услуг.

Данные внешней и внутренней оценки публикуются образовательными организациями в публичном докладе, обсуждаются с участием представителей органов государственного управления образованием, СМИ, общественных объединений. Публичные доклады размещаются на официальных сайтах образовательных организаций, органов, осуществляющих управление в сфере образования. Размещенные в открытом доступе данные о деятельности образовательных организаций могут использоваться в процедурах независимой оценки качества образования при условии согласования участия самой организации в данных процедурах.

Для определения уровня результатов освоения обучающимися образовательных программ организациями, осуществляющими оценочные процедуры, разрабатываются соответствующие измерительные материалы (тесты, оценочные задания, др.). В качестве основы для разработки измерительных материалов используются: требования соответствующих ФГОС к результатам освоения образовательных программ; измерительные материалы международных сопоставительных исследований результатов образования; требования заказчика.

**В.Д. Лаза (ПГЛУ, Пятигорск, Россия)**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Реализация государственных программ поддержки религиозного образования, способствовало созданию преемственности в области образовательных и научных традиций.

В 2007 году была принята «Концепция развития исламского образования в России». В ней были поставлена задача выстраивания полноценную структуру исламского образования, которая включала бы все виды обучения и уровни образования: начальные и воскресные школы, средние и средние профессиональные медресе и учреждения высшего

профессионального образования вплоть до магистратуры и аспирантуры, а также научно-исследовательские подразделения.

В рамках Концепции исламское образование в России весьма своеобразно делилось на несколько ступеней:

«1 ступень – начальное религиозное образование; обеспечивается начальными (воскресными) школами (мактаб) или курсами при мечетях и местных религиозных организациях; базовое религиозное образование учащихся – нулевое; занятия проводятся по выходным дням или в вечернее время; срок обучения от 2 до 4 лет.

Возраст обучающихся от 6 до 12 лет для младших групп, от 13 до 16 для подростковых групп, от 17 до 35 для молодежных групп, от 35 для старших возрастных групп. Цель – изучение основ Ислама, обучение основным обязанностям мусульманина.

2 - среднее религиозное образование; обеспечивается средними (вечерними) школами (медресе); базовое религиозное образование учащихся – начальное; занятия проводятся в вечернее время; срок обучения – от 2 до 3 лет.

Возраст обучающихся от 14 до 35 лет для молодежных групп, от 35 лет для старших групп. Цель – подготовка учащихся для продолжения учебы в средних профессиональных и высших учебных заведениях или исполнения обязанностей младшего религиозного персонала в мечетях (санитары ритуальной службы, муэдзины).

3 - среднее профессиональное религиозное образование; обеспечивается средними (дневными или вечерними) колледжами; базовое религиозное образование учащихся – начальное или среднее; занятия проводятся в вечернее или дневное время; срок обучения – от 3 до 4 лет. Возраст обучающихся от 16 до 35 лет. Цель – подготовка учащихся для продолжения учебы в высших учебных заведениях или исполнения обязанностей среднего религиозного персонала в мечетях (имамы).

4 – высшее религиозное образование; обеспечивается исламскими институтами (религиозными образовательными учреждениями) по дневной, вечерней или заочной формам обучения; базовое религиозное образование учащихся – среднее или подготовительное отделение самого вуза. Срок обучения 4-5 лет. Цель – подготовка религиозных служителей высшего звена в

мечетях (имам-хатыб), сотрудников духовных управлений, преподавателей религиозных учебных заведений.

5 – светское высшее образование с исламским компонентом; обеспечивается исламскими университетами (негосударственными образовательными учреждениями), созданными духовными управлениями мусульман; форма обучения – дневная, вечерняя, заочная; базовое образование учащихся – полное среднее общеобразовательное + среднее религиозное.

Срок обучения бакалавров – 4 года, специалистов - 5 лет. Цель – подготовка специалистов широкого профиля по специальностям исламская теология, философия, история, педагогика и т.п., одновременно обладающих необходимым уровнем религиозных знаний.

6 - послевузовское образование – магистратура; обеспечивается университетами по дневной или вечерней формам обучения.

Срок обучения – 2 года. Цель – подготовка специалистов, способных вести преподавательскую деятельность и научно-исследовательскую работу»[1].

Была определена и программа действий согласно Концепции, которая гласила:

«...2. Для того, чтобы привести все исламские учебные заведения под эту единую структуру, необходимо в ближайшее время провести аттестацию всех исламских учебных заведений, выдать им соответствующий документ (лицензию Совета муфтиев России) на право осуществлять религиозные образовательные программы высшей, средней профессиональной, средней и начальной ступени.

3. Следующим шагом должна стать выдача единых дипломов о высшем исламском образовании, свидетельств о среднем профессиональном, среднем и начальном исламском образовании всем выпускникам российских исламских учебных заведений, а также провести аттестацию выпускников зарубежных учебных заведений и вручить им новые дипломы и свидетельства. Подобные документы нового образца должны стать через некоторое время основным документом, дающим право вести религиозную проповедническую и преподавательскую и

просветительскую деятельность в наших учебных заведениях и мечетях.

4. Подготовку специалистов по светским (государственным) стандартам необходимо вести в исламских университетах в соответствии с положениями государственного законодательства об образовании и требованиями Министерства образования и науки РФ» [2].

Безусловно, дальнейшее развитие системы исламского образования должно учитывать результаты и накопленный опыт предшествующего периода. Тем не менее, новые задачи требуют иного подхода к реализации проекта, а для этого следует четко определить понятийный аппарат и согласовать его с понятийным аппаратом предыдущих документов.

Прежде всего, необходимо учесть и исправить некоторые методологические ошибки относительно общепринятого разделения уровней образования в указанной Концепции, в том числе с учетом нового Федерального закона об образовании. Для этого необходимо:

- развести понятия религиозное образование и духовно-нравственное просвещение. В концепции развития исламского образования этого сделано не было, поэтому существовало и существует разнотчение в определении уровней образования;

- привести вертикаль исламского образования в соответствие с общепринятым делением образования на дополнительное (мактабы/мектебы), дошкольное (детские сады, в т.ч. конфессиональной принадлежности), начальное, среднее (школы, в т.ч. конфессиональной принадлежности), среднее профессиональное (медресе/колледжи) и высшее образование;

- отдельно определить задачи духовных школ/исламских университетов, государственных и прочих не исламских вузов, осуществляющих подготовку специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама.

Исходя из предложенного подхода, совершенно ясно, что речь сегодня идет лишь о том, чтобы привести высшее исламское образование в соответствие федеральным российским и мировым образовательным стандартам, сделать исламское образование конкурентоспособным. Другими словами, вывести исламские университеты на трехуровневую систему образования,

включающую бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Дать возможность исламской молодежи получать светское образование на основании ФГОС в стенах исламских вузов по таким направлениям подготовки, как теология, востоковедение, педагогика, философия, культурология, юриспруденция, психология, религиоведение, менеджмент, журналистика, история и пр., включающих исламский компонент.

Реализация данного проекта предполагает проведение большой организаторской, учебно-методической и научно-исследовательской работы всех заинтересованных сторон.

Система исламского образования в России сегодня еще не окончательно сформировалась. Результаты образовательного аудита выявили недочеты в деятельности исламских вузов и медресе, в том числе показали необходимость внедрения единой учебно-организационной и совершенствования нормативно-методической документации медресе.

Поэтому исламским вузам необходимо использовать наработки действующей модели светского профессионального образования по организации учебного процесса, разработки учебно-методической документации, организации научно-исследовательской и методической работы. Такое сотрудничество является подготовкой к аккредитации религиозных учебных заведений и гарантией от проникновения в их среду идей экстремистского толка.

### **Литература**

1. Концепция исламского образования. – [Электронный ресурс] – режим доступа. - <http://www.muslim.ru/1/cont/23/34/705.htm>
2. Там же.

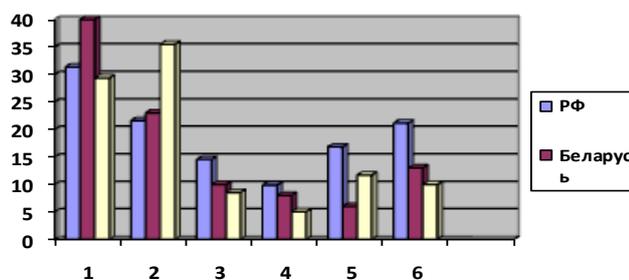
Т.Э. Петрова (СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия)

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: СРАНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В 2012 году РУДН было проведено сравнительное социологическое исследование «Культура межнационального общения в студенческой среде».

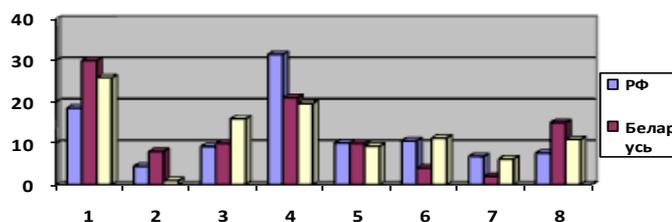
В нем приняли участие 506 студентов высших учебных заведений Российской Федерации (г. Москвы, Приморского края, Тверской области), 500 - Республики Беларусь (г. Минск) и 253 - Республики Польша (гг. Варшава, Зелена Гура, Познань).

Студентам был задан вопрос: «Как Вы считаете, какие качества присущи молодежи?» (можно было дать не более 3 вариантов ответа). Данные ответов российских, белорусских и польских студентов распределились следующим образом: прагматизм - 31,36%, 40%, 29,34%; образованность - 21,62%, 23%, 35,46%; гражданственность и патриотизм - 14,53%, 10%, 8,54%; духовность - 9,87%, 8%, 5%.



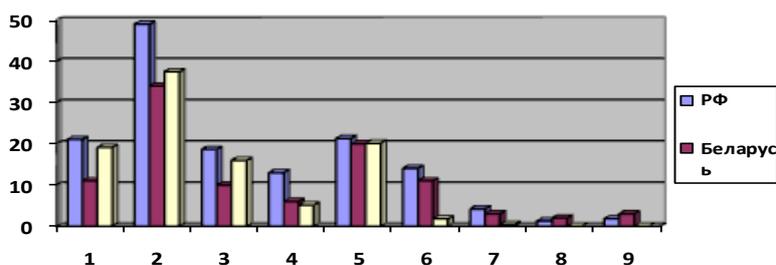
На вопрос: «К какому типу современной молодежи Вы готовы себя отнести?» были получены следующие ответы: романтическому - 18,5%, 30%, 25,86%; потерянному - 4,41%, 8%, 0,99%; равнодушному - 9,24%, 10%, 15,91%; прагматическому -

31,33%, 21%, 19,59%; протестующему – 10,08%, 10%, 9,31%; «золотой молодежи» - 10,58%, 4%, 11,23%.



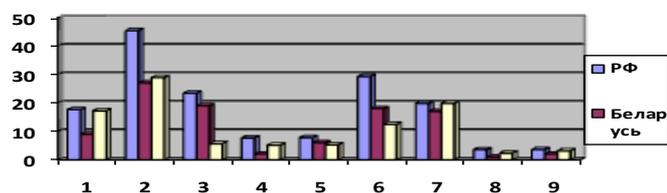
Как видим, белорусские и польские студенты предстают в своих оценках более прагматичными, чем их российские сверстники.

Данные ответов на вопрос: «Что для Вас в жизни самое главное?» распределились следующим образом: образование – 21,05%, 11%, 19,1%; семья – 49,01%, 34%, 37,48%; работа – 18,63%, 10%, 15,94%; творчество – 12,99%, 6%, 5,14%; здоровье – 21,29%, 20%, 20,1%; друзья – 14,06%, 11%, 1,8%; духовная жизнь – 4,2%, 3%, 0,43%.

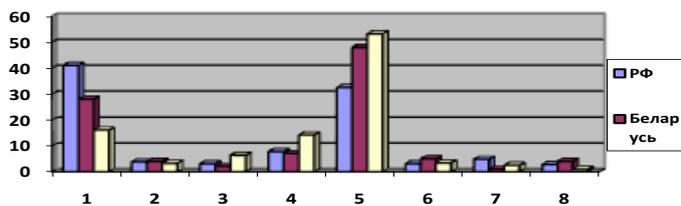


На вопрос: «Что побуждает Вас учиться?» (можно было дать не более 3 вариантов ответа) были получены следующие ответы: желание родителей – 17,65%, 9%, 17,25%; желание

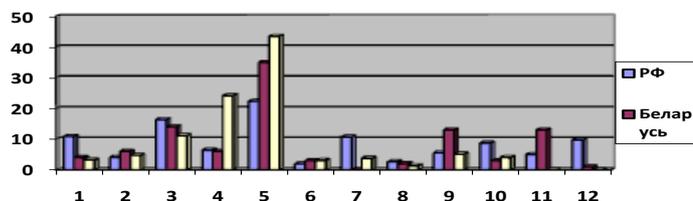
подготовиться к освоению профессии – 45,44%, 27%, 28,89%;  
интерес к учебе и научному творчеству – 23,42%, 19%, 5,64%;  
пример друзей – 7,71%, 2%, 5,15%; высокий престиж и традиции  
учебного заведения – 7,82%, 6%, 5,29%; высокий престиж  
образования в обществе – 29,33%, 18%, 12,47%; желание  
проверить свои силы и возможности – 19,81%, 17%, 19,84%.



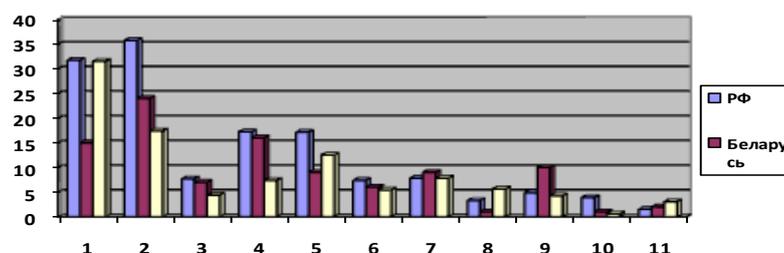
Данные ответов на вопрос: «Кто помогал Вам при выборе вуза?» распределились следующим образом: родители – 41,05%, 28%, 16,09%; школа, учителя – 3,77%, 4%, 3,26%; реклама, СМИ – 3,13%, 2%, 6,39%; друзья – 7,78%, 7%, 14,18%; осознанное желание – 32,54%, 48%, 53,24%; посещение вуза – 3,11%, 5%, 3,43%.



Данные ответов на вопрос: «С каким образованием сегодня легче добиться успеха в жизни?» распределились следующим образом: гуманитарным – 10,9%, 4%, 3,24%; естественнонаучным – 4,07%, 6%, 4,77%; социально-экономическим – 16,36%, 14%, 11,15%; медицинским – 6,41%, 6%, 4,77%; медицинским – 6,41%, 6%, 24,15%; техническим – 22,34%, 35%, 43,46%; педагогическим – 1,96%, 3%, 3,06%; военным – 10,7%, 0, 3,75%; духовным – 2,62%, 2%, 1,27%; творческим – 5,59%, 13%, 5,13%; не важно, главное, чтобы был диплом – 8,74%, 3%, 4%.



На вопрос: «Что, на Ваш взгляд, дает человеку высшее образование?» были получены следующие ответы: хорошую профессию – 31,73%, 15%, 31,5%; определенный социальный статус – 35,74%, 24%, 17,37%; отсрочку от службы в армии – 7,67%, 7%, 4,42%; высокий культурный уровень – 17,22%, 16%, 7,34%; материальное благополучие – 17,14%, 9%, 12,52%; возможность работать за рубежом – 7,37%, 6%, 5,42%; приятное времяпрепровождение в студенческой среде – 7,86%, 9%, 7,85%; выбор партнера для семейной жизни – 3,29%, 1%, 5,65%; возможность заниматься наукой – 4,86%, 10%, 4,26%.



Как видим, белорусские и российские студенты более высоко оценивают роль образования в подготовке к будущей профессиональной деятельности, чем их польские сверстники; при этом россияне выбирают гуманитарные и творческие образовательные программы, а белорусы и поляки – медицинские и технические. Белорусские и российские студенты более высоко оценивают роль образования в подготовке к будущей профессиональной деятельности, чем их польские сверстники; при этом россияне выбирают гуманитарные и творческие образовательные программы, а белорусы и поляки – медицинские и технические. Для белорусских и российских студентов успех деятельности человека зависит преимущественно от личностных качеств, для их польских сверстников – от профессиональных. При выборе места работы белорусские и российские студенты отдадут предпочтение высокой зарплате, их польские сверстники – возможностям быстрого карьерного роста.

**М.Б. Буланова (РГГУ, Москва, Россия)**

### **О РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Abstract.** The article presents the results of research and analysis of a new understanding of the role of education in modern Russian society.

**Key words:** education, public attitudes toward education, the potential of education, youth, students

25 октября 2014г. проводилось Всероссийское исследование «Жизненный мир россиян и эволюция форм их участия в реализации государственных и общественных преобразований (1990-2000 годы)». Было опрошено 1750 чел. в 18 регионах страны с учетом репрезентативной выборки по полу, образованию, семейному положению, месту жительства, форм собственности и трудовому стажу. Опросы поведены во всех экономических районах страны, представляющих Центральную Россию, Поволжье, Юг Страны, Урал, Сибирь и Дальний Восток, а также два мегаполиса - Москву и С-Петербург.

Обработка первых результатов данного исследования, позволяет говорить об изменении роли образования в современном российском обществе.

1. Основная масса респондентов, получивших высшее образование, демонстрируют неуверенность в завтрашнем дне. На вопрос: «Планируете ли Вы свою жизнь?» большая часть опрошенных выбрала варианты: «Не планирую» (33%) и «Планирую на 1-2 года» (31,5%). Этими ответами практически разрушается утвердившийся в обществе стереотип, что высшее образование гарантирует личности успешное трудоустройство и уверенность в завтрашнем дне.

Если данный стереотип разрушен, то, может, устоял следующий: образование является важнейшим фактором, оказывающим влияние на социальный статус личности?

2. Как известно, П.А. Сорокин выделил четыре измерения стратификации общества: ранжирование по степени дохода и богатства, по степени власти и могущества, по уровню образования, по престижу профессии. Респонденты с высшим образованием дали следующие ответы на вопрос: «Какие обстоятельства, на Ваш взгляд, определяют сегодня социальное положение и престиж человека в нашем обществе?». На первые позиции вышли такие параметры, как «владение деньгами, материальными или другими ценностями» (69,2%); «обладание властью или доступ к ней» (58,2%); «связи с нужными людьми»

(54,6%); «личные качества (ум, привлекательность, сила и др.) (26,4%).

Высказанные ответы позволяют предположить, что образование вообще (и высшее образование, в частности) уже не играет роли важнейшего фактора стратификации общества. Тогда, как такие традиционные показатели, как «богатство» и «власть» по-прежнему удерживают свои позиции.

3. Вместе с тем, в обществе сохраняется достигнутая в предыдущие десятилетия тенденция, определяющая стремление людей получить образование. Пятая часть опрошенных (22,3%) считают, что личные достижения в образовании и профессиональной подготовке дают им необходимые стартовые позиции в построении жизненной и профессиональной траекторий.

Современное российское общество утверждает себя обществом образованных людей. Отчасти, может быть, поэтому этот критерий теряет свои позиции. Если образованы все, то значит стартовые позиции одинаковы. Та тенденция, которая в советском обществе только набирала силу, начиная с 1970-х гг. – стремление школьников получать не только среднее, но и высшее образование, в 2000х гг. обернулась тем, что более 90% выпускников после школы делали выбор в пользу поступления в вуз.

4. Несмотря на то, что заработная плата на основном месте работы для 76,7% опрошенных с высшим образованием является основным источником доходов, оплата труда полностью устраивает только треть из них. На вопрос: «Как вы считаете, справедливо ли оплачивается Ваш труд?» ответ «не всегда справедливо» выбрали 39,7%, а «несправедливо» - 20,2%. Поэтому пятой части опрошенных для увеличения своего заработка приходится регулярно работать дополнительно на основной работе или подрабатывать на стороне (21,2%). Нерегулярно подрабатывает почти треть опрошенных (27,0%).

К сожалению, приходится констатировать, что в современном российском обществе не преодолена тенденция занижения оплаты труда интеллигенции по сравнению с профессиями, зачастую не требующими высокой умственной квалификации.

5. Среднее значение самооценки социального статуса у людей, имеющих начальное или неполное среднее образование и высшее образование, отличается совсем незначительно (4,69 и 5,47 соответственно, по 10-балльной шкале). Еще меньшая разница в самооценке материального положения (4,04 и 4,82 по 10-балльной шкале). Нужно ли удивляться, что в общественном мнении начинает превалировать утверждение, что образование вообще (и высшее образование, в частности) зачастую не имеет особого значения для материальных доходов человека и построения его служебной карьеры. Важно, как человек умеет устроиться в жизни и что он умеет делать, а диплом ничего не решает.

6. Принято считать, что высокий уровень образования предполагает обширные, глубокие общие знания и профессиональные умения личности. Они помогают специалисту сориентироваться в социуме и успешно адаптироваться на работе. Проверим, так ли это?

Полученные данные это не подтверждают. Ответить на вопрос: «В каком направлении идут экономические реформы в России?» затруднились 36,1% людей с высшим образованием, хотя варианты были сформулированы предельно просто: «в правильном направлении» или «в неправильном направлении». Отвечая на вопрос «Какой общественно-политический строй в наибольшей степени подходит для России сегодня?», 41,1% опрошенных выбрали следующую позицию: «Экономика преимущественно с государственной собственностью на источники энергоресурсов, добычу ископаемых и крупные предприятия, при сохранении частного малого и среднего бизнеса». Не обсуждая содержание данного ответа, отметим, что этот же вариант предпочли выбрать и другие категории: люди с начальным, неполным средним; средним и средним специальным; незаконченным высшим образованием. Тогда, в чем разница? В ответах преобладает быденное знание, которое в одинаковой степени присуще всем людям. Никакого преимущества высшего образования здесь не наблюдается.

7. Тесная сплоченность общества наблюдается и в ответах на группу вопросов: «Можете ли Вы влиять на принятие важных решений?» Полное единодушие выразили все обследованные образовательные категории граждан, ответив «нет» (более 90%)

относительно принятия государственных решений в стране; решений республиканской, краевой, областной власти; решений городской (районной) власти.

Полученные данные позволяют предположить ситуацию не востребованности людей с высшим образованием в политике, с одной стороны, и о незаинтересованности власти в квалифицированной поддержке со стороны людей, имеющих высшее образование, с другой стороны.

8. Вместе с тем, большая часть людей с высшим образованием удовлетворены своей работой с точки зрения содержания труда, возможности проявить свои творческие способности. Косвенно об этом свидетельствует полное согласие (25%) и частичное согласие (51,9%) опрошенных со следующим утверждением: «Способности человека могут проявиться только в работе».

Итак, проведенное исследование заставляет задуматься о новой роли образования в современном российском обществе. Образование сохраняет сегодня такие привилегии для молодежи, как интересная, творческая работа, обостренное чувство справедливости, вместе с тем, не гарантирует ей высокий социальный и материальный статус, активную гражданскую и жизненную позиции, реальную самооценку.

#### **Литература**

1. Результаты исследований Всероссийского исследования «Жизненный мир россиян и эволюция форм их участия в реализации государственных и общественных преобразований (1990-2000 годы)». Октябрь, 2014 года.

**Т.С.Новикова,  
(ИП им. Л.С. Выготского РГГУ, Москва, Россия)**

#### **ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В настоящее время, в связи с перестройкой системы образования и ориентацией на новые ФГОСты, возникает все больше вопросов с профессиональной ориентацией выпускников

школ и профессиональной идентичностью выпускников ВУЗов. Особенно это касается студентов, которые получают степень бакалавров. Четырехлетнее обучение ориентирует выпускников на практическую деятельность, однако уверенности в своих силах они не имеют. Как известно из практики, около 20 процентов студентов начальных курсов оставляют свое обучение или переходят обучаться на другие специальности, а около 30 процентов выпускников ВУЗов не реализуются в полученной ими профессии. Исследования показали что основной причиной выбора направления будущей профессиональной деятельности выпускников школ являются приоритеты родителей, а основной причиной, по которой выпускники не идут в профессию после окончания ВУЗа является не сформированное профессиональное сознание и отсутствие профессиональных навыков.

На наш взгляд две эти проблемы тесно связаны между собой. Ученик, поступивший на обучение на специальность, которую для него выбрали родители включается в процесс обучения, но не погружается в него, а вопросы профессиональной идентичности и погружения в профессию остаются для него закрытый.

Задавшись вопросом специфики формирования профессиональной идентичности, мы провели исследование на примере студентов психологов. Одновременно наша работа преследовала цель повышения его уровня. На протяжении нескольких лет мы проводили исследования, которые дали неутешительные результаты. Оказалось, что уровень сформированности профессионального самосознания у выпускников не многим отличается от уровня профессионального самосознания студентов первокурсников. Наблюдая за формированием профессионального самосознания студентов можно отметить четко прослеживающиеся этапы его становления. На каждом курсе у студентов-психологов есть практические дисциплины, предполагающие непосредственное вхождение в профессию. Однако на этих предметах студентам только демонстрируется работа специалистов разных направлений и дается возможность ее анализа. Непосредственно взаимодействовать с клиентами у студентов возможности нет. Несмотря на отсутствие непосредственно практического аспекта,

после прохождения таких курсов у студентов повышается как мотивация обучения теоретических основ, так и профессиональное самосознание. Однако оно остается узким, предполагая аспекты той дисциплины, в которой были сформированы. Такой скачек в формировании профессионального самосознания происходит на каждом курсе, и обуславливается содержанием практической дисциплины, или нескольких дисциплин, читаемых на данном курсе. Однако этот эффект не закрепляется и к началу следующего года обучения уровень профессионального самосознания фиксируется на прежнем, низком уровне.

Среди причин, приведших к такому положению вещей мы видим, с одной стороны - низкий уровень профессиональной ориентации учеников выпускных классов, отсутствие активности самих студентов, и небольшой процент практического погружения в профессию на всех этапах высшего образования.

Учитывая эти моменты, мы разработали и внедрили программу, которая позволяет выстроить с одной стороны профориентационную работу с выпускниками школ, а с другой повысить включённость в профессию на всех этапах высшего образования, что скажется на уровне сформированности профессиональной идентичности выпускников.

Начальным моментом этой работы является хорошо продуманная и выстроенная профориентационная деятельность, которая ведется самими студентами. Эта работа включает в себя проведение встреч с учениками школ, круглых столов, проведения тренингов и развивающих занятий. Центральным моментом данной работы является организация "школы начинающего психолога", занятия в которой, так же ведутся студентами и аспирантами факультета. Данная работа приводит к двум очень важным результатам: с одной стороны помогает определиться с выбором профессии школьникам, сделать их выбор осознанным и самостоятельным, а с другой - погрузиться в выбранную профессию студентам, ведущим занятия со школьниками.

В рамках формирования профессиональной идентичности в ВУЗе разработан комплекс практических дисциплин, в рамках которых студент получает возможность «быть психологом» в условной ситуации игры в психолога. Это дает возможность студенту попробовать себя в роли специалиста, стать субъектом

собственной деятельности и лучше освоить те практические знания, которые он получает на других занятиях. В поддержание содержания данных дисциплин для студентов разработана система практик, на которых они не только наблюдают и анализируют работу специалистов, а имеют возможность самим включиться в практическую деятельность и уже не "играть в психолога", а быть им. Студенты разрабатывают и проводят тренинговые занятия со школьниками, индивидуальные коррекционные занятия, что влечет за собой анализ собственной деятельности как специалиста. С нашей точки зрения системная работа в данном направлении повысит осознанность выбора профессионального пути выпускников школ и улучшит ситуацию с формированием профессиональной идентичности студентов, дав им уверенность в собственной профпригодности.

#### **Литература**

1. Драгунская Л.С. Сознание как желание. /Драгунская Л.С.//Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского, 2013. Т.1. с. 78-88.
2. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Учебно-методическое пособие. МПСИ, НПО "МОДЭК", 2002 г., 400 стр
3. Пчелинцева О.А. Принципы организации практики студентов в контексте задач профессионального воспитания// Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: Изд. "Бизнес - Наука - Общество". 2013, Часть 12, с.112-1

**И.Э. Петрова, М.Д. Швец**  
(ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия)

#### **ИНФОРМИРОВАННОСТЬ НИЖЕГОРОДСКИХ СТУДЕНТОВ О МЕРОПРИЯТИЯХ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ**

**Аннотация.** В течение 2012 - 2014 творческий коллектив факультета социальных наук ННГУ проводил исследование

нижегородских государственных и общественных организаций, предоставляющих социальные услуги молодежи. Получены данные об информированности студентов вузов города о предлагаемых услугах и мероприятиях.

**Ключевые слова:** молодежь, молодежная политика, социальные услуги, информированность, партнерство.

**Abstract.** During 2012 - 2014 the research team of the Faculty of Social Sciences University of Nizhny Novgorod Nizhny Novgorod conducted a study of state and public organizations that provide social services to youth. The results shows the level of knowledge of university's students in Nizhny Novgorod on such services and activities.

**Key words:** youth, youth policy, social services, knowledge, partnership

В рамках проекта по изучению опыта взаимодействия и анализу результатов государственно-частного партнерства при реализации проектов и программ в сфере государственной молодежной политики был осуществлен опрос представителей нижегородских молодежных общественных организаций [1, с.58].

В рамках интервью активисты определяли задачи государственной молодежной политики, которые осуществляются наиболее успешно:

- информационное обеспечение молодежи (58% положительных оценок);
- обучение и воспитание молодежи (57%);
- государственную поддержку деятельности молодежных общественных объединений (56%)
- государственную поддержку творческой деятельности молодежи (55%);
- обеспечение соблюдения прав молодежи (54%);
- развитие гражданственности и патриотизма подрастающего поколения (54%);
- обеспечение условий для охраны здоровья, формирования здорового образа жизни молодых людей (51%).

Результаты ответа на вопрос показывают, что актив молодежных организаций получает необходимую информацию в достаточных объемах.

Наиболее успешными задачами молодежной политики на региональном уровне молодые люди считают: информационное обеспечение, обучение и воспитание молодежи, государственная поддержка молодежных общественных объединений и творческой деятельности, обеспечение соблюдения прав молодежи и создание условий для эффективного участия представителей молодого поколения в реализации государственной молодежной политики, создание условий для формирования здорового образа жизни [2, с.20 - 22].

Информированность в региональной молодежной политике вновь попадает в число самых успешно решаемых задач. Кроме того, в исследовании был выявлен уровень информированности актива молодежных организаций о проектах, реализуемых в регионе [3, с.40]. Активность и участие студенческой молодежи в мероприятиях, проводимых субъектами молодежной политики.

В исследовании приняли участие 196 студентов 1-5 курсов очной формы обучения вузов Нижнего Новгорода: ВГАВТ, НФ МИИТ, НГЛУ им. Добролюбова, НГПУ им. Минина, НГСХА, НГТУ им. Алексеева, НижГМА, ННГУ им. Лобачевского, НИУ РАНХиГС при президенте РФ, ННГАСУ, Университет имени С.Ю. Витте – Нижегородский филиал.

Самым известным проектом среди нижегородской молодежи является Селигер. Другие проекты нижегородской студенческой молодежи практически неизвестны. Из полученных данных можно сделать вывод, что информация о проектах не выходит далеко за пределы определенного круга лиц, из числа студенческой молодежи (студенческие советы, студенческие отряды и т. д.) [4, с.490].

Ситуация с информированностью нижегородской молодежи о мероприятиях обстоит лучше, чем с общероссийскими мероприятиями. Но, не смотря на это, больше половины респондентов говорят о том, что они ничего не слышали об этих мероприятиях. Исключение составляет лишь «Эстафета огня Универсиада 2013 в Нижнем Новгороде». Объяснением этого

феномена служит то, что Универсиада стала важным событием для страны и широко тиражировалась на телевидении и в интернете; а также то, что к эстафете огня привлечены были все образовательные организации города.. Если бы другие мероприятия так же получили поддержку со стороны СМИ и интернет ресурсов, они были бы не менее популярны. Но, так как Универсиада является мировым мероприятием, субъектам молодежной политики нужно поддерживать интерес к этому мероприятию со стороны молодежи. С региональными мероприятиями так не происходит.

В итоге, можно сказать, что студенты нижегородских вузов мало информированы о мерах молодежной политики страны и региона, а также и о социальных услугах и мероприятиях, предлагаемых молодежными организациями.

#### **Литература**

1. Петрова И.Э., Пусяк Г.С. Государственно-частное партнерство в социальной деятельности молодежных организаций г. Нижнего Новгорода// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – Вып. 3. – С. 56-61. Серия Социальные науки.

2. Петрова И.Э. Социальное партнерство в сфере молодежной политики: поиск оптимальных моделей // [Youth World Politic](#). – 2013. – № 4. – С. 19-24.

3. Кулявина Е.Е., Петрова И.Э., Шинкаренко Е.А. Социальные проблемы в представлениях нижегородских студентов (на материалах ННГУ им. Н.И. Лобачевского) // Социологические исследования. – 2013. – Вып. 11. – С.39 – 46.

4. Шинкаренко Е.А. Офлайн и онлайн – ресурсы для поиска работы в оценках студентов вузов Нижнего Новгорода// Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. Вып. № 1-1. – С. 487-493.

## **КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ**

### **ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ**

**Балыхин Г.А.** – депутат Федерального собрания Российской Федерации (Комитет по образованию Государственной Думы Российской Федерации, Москва, Россия)

**Балыхин М.Г.** – кандидат экономических наук, доцент, проректор (МГУДТ, Москва, Россия)

**Жук А.И.** - доктор педагогических наук, профессор, ректор (БГПУ, Минск, Беларусь)

**Сенашенко В.С.** - доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

**Демчук М.И.** – доктор физико-математических наук, профессор, проректор по информационной политике (РИВШ, Минск, Беларусь)

**Лобанов Н.А.** - директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, доктор педагогических наук, профессор (ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

**Барабаш В.В.** - декан филологического факультета РУДН, доктор филологических наук, профессор;

**Поплавская Н.В.** – старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

**Dr Alan McMurray** (Belfast, Northern Ireland)

**Бондаревская Е.В.** - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия)

**Балыхина Т.М.** - доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка (РУДН, Москва, Россия)

**Прокоп Ю.** – доктор педагогических наук, профессор (Карлов Университет, Прага, Чехия)

**Прокоп П.,** доктор педагогических наук, профессор (Карлов Университет, Прага, Чехия)

**Блинова Е.Е.** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии (ХГУ, Херсон, Украина)

**Степанов С.А.** – доктор педагогических наук, профессор, президент (МНЭПУ, Москва, Россия)

**Черкасов А.В.** – кандидат военных наук, профессор (ВУМО РФ, Москва, Россия)

**Сегень П.** - аспирант (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

**Ясвин В.А.** – доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования (РГГУ, Москва, Россия)

**Титович И.В.** – кандидат исторических наук, доцент, проректор на научно-методической работе (РИВШ, Минск, Беларусь)

**Кудинов С.И.** - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

**Жук О.Л.** - доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем развития образования (БГУ, Минск, Беларусь)

**Казаренков В.И.** - доктор педагогических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

**Казаренкова Т.Б.** – кандидат социологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

**Аванесян Г.М.** - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии (ЕГУ, Ереван, Армения)

**Рангелова Е. М.** – доктор педагогических наук, профессор (СУ “Св. Кл. Охридски“, София, Болгария)

**Папцова А.К.** – кандидат философских наук, доцент (КГУ, Комрат, Молдова)

**Шейнов В.П.** - доктор социологических наук, профессор (РИВШ, Минск, Беларусь)

**Сегень-Матыевич А.Й.** – кандидат гуманитарных наук, доцент (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

**Попов Л.В.** – кандидат исторических наук, доцент, зам.декана факультета педагогического образования (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

**Орлова А.П.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социально-педагогической работы (ВГУ им. П.М.Машерова, Витебск, Беларусь)

**Варга А.Я.** – кандидат психологических наук, доцент, член Правления международного общества семейных психотерапевтов (НИУ ВШЭ, Москва, Россия)

**Князюк Т.В.** – кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

#### **СЕКЦИЯ 1.**

##### **ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО**

**Орешкина А.К.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией (ИСТНО РАО, Москва, Россия)

**Блажкова В.** – доктор наук (Карлов университет, Прага, Чехия)

**Локян А.Б.** – кандидат медицинских наук, доцент, ректор (ГАУ РА, Ереван, Армения)

**Лобанов Н.А.** – доктор педагогических наук, профессор, директор (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

**Мищенко А.С.** – кандидат экономических наук, доцент (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

**Цепкало В.В.** – кандидат юридических наук, директор Центра (ЦВТ, Минск, Беларусь)

**Старжинский В.П.** – доктор философских наук, профессор (БНТУ, Минск, Беларусь)

**Звиротский М.** – доктор наук (Карлов университет, Прага, Чехия)

**Сегень В.** – кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Гданьский Университет, Польша, Гданьск)

**Вишневский М.И.** – доктор философских наук, профессор, зав. каф. философии (МГУ им. А.А.Кулешова, Могилев, Беларусь)

**Пионова Р.С.** – доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ, Минск, Беларусь)

**Краснодебска А. – кандидат педагогических наук, адъюнкт (Опольский университет, Ополе, Польша)**

**Зборовский Э.И. – доктор медицинских наук, профессор, Зборовский К.Э. (ГИУСТ БГУ, Минск, Беларусь)**

**Долиннина И.Г. - доктор педагогических наук, профессор (ПНИПУ, Пермь, Россия)**

**Елбаев Ю.А. – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой (РУДН, Москва, Россия)**

**Коморовска-Зелёны А. - кандидат педагогических наук (Гданьский университет, Гданьск, Польша)**

**George Losik – Dr. Phyhology (United Institute of Informatics Problems attached to the National Academy of Sciences, Minsk, Belarus)**

**Georgios Dimitrakopoulos - Dr. Phyhology (United Institute of Informatics Problems attached to the National Academy of Sciences, Minsk, Belarus)**

**Трусова Е.Г. – магистрант**

**Троянская С.Л. – кандидат педагогических наук, доцент (УдГУ, Ижевск, Россия)**

**Евдокименко Н.Л. – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой (ГрОИРО, Гродно, Беларусь)**

**Югфельд А.С. – доктор технических наук, доцент (Тульский филиал РАНХиГС, Тула, Россия)**

**Сенашенко В.С. – доктор физико-математических наук, профессор**

**Сазонова-Черная А.А. = аспирант (РУДН, Москва, Россия)**

**Сорокина Н.Д. – кандидат исторических наук, профессор («МАТИ» - РГТУим. К.Э. Циолковского, Москва, Россия)**

**Радовель М.Р. – доктор философских наук, профессор**

**Филиппова О.Д. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой (ЭПИ МАМИ, Электросталь, Россия)**

**Ph.D. Professor Liuba Botezatu (Comrat State University Moldova)**

**Резько П.Н. – кандидат педагогических наук, доцент (БрГУ, Брест, Беларусь)**

**Маслова О.В. – кандидат психологических наук, доцент**

Буй Дык Т. – аспирант (РУДН, Москва, Россия)  
Давыдовский А.Г. - кандидат биологических наук,  
доцент (БГУ, Минск, Беларусь)  
Пишова А.В. - кандидат педагогических наук, доцент  
(БГПУ, Минск, Беларусь)  
Рушина М.А. – кандидат психологических наук, доцент  
Никифорова Э.С. – студент (РУДН, Москва, Россия)  
Горягина Е.Б. - кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник (ИСТНО, Москва, Россия)  
Лобанов А.П. – доктор психологических наук, доцент  
(РИВШ, Минск, Беларусь)  
Дроздова Н.В. - – кандидат психологических наук,  
доцент (РИВШ, Минск, Беларусь)  
Асриян Э.В. – кандидат психологических наук, доцент  
(ЕГУ, Ереван, Армения)  
Гридунова М.В. – магистр психологии, аспирант  
(РУДН, Москва, Россия)  
Кучеряну С.Г. – кандидат психологических наук,  
доцент (ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь)  
Аксенова М.А. – кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник (ИСТО РАО, Москва, Россия)  
Николаева Л.П. - преподаватель (РосНОУ, Москва,  
Россия)  
Оганнисян А.А.- студент (РУДН, Россия, Москва)  
Джегеде Виктория Йегунде – аспирант (РУДН, Москва,  
Нигерия)  
Колосова А.А. – кандидат исторических наук, доцент  
(РУДН, Москва, Россия)  
Медникова Т.Б. - аспирант (РУДН, Москва, Россия)  
Назаров Т.А. - аспирант (РАНХиГС, Москва, Россия)  
Кужеков А.Ю. – кандидат юридических наук, старший  
преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)  
Щеголев А.А. – старший преподаватель (Калужский  
филиал СПбГЭУ, Калуга, Россия)  
Юдина А.М. - аспирант (ВлГУ им. Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,  
Владимир, Россия)

**Занаев С.З. – научный сотрудник (ИСНО РАО, Москва, Россия)**

## **СЕКЦИЯ 2**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Балыхина Т.М. – доктор педагогических наук, профессор, декан ФПКП РКИ (РУДН Москва, Россия)**

**Балыхин М.Г. – кандидат экономических наук, доцент, проректор (МГУДТ, Москва, Россия)**

**Аббасова А.А.- аспирант (ФПКП РКИ РУДН Москва, Россия)**

**Ветер О.В. – аспирант (ФПКП РКИ РУДН Москва, Россия)**

**Федоренков А.Д. – аспирант (ФПКП РКИ РУДН Москва, Россия)**

**Клюс-Станьска Д. – доктор педагогических наук, профессор (Гданьский университет, Гданьск, Польша)**

**Ени В.В. – кандидат педагогических наук, доцент (ПГУ им.Т.Г.Шевченко, Тирасполь)**

**Сергейко С.А. – кандидат педагогических наук, доцент, ректор (ГрИРО, Гродно, Беларусь)**

**Красовский Ю.Д.- доктор экономических наук, профессор (ГУУ, Москва, Россия)**

**Грэнвальд М.- кандидат педагогических наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)**

**Сегень В. - кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Гданьский Университет, Польша, Гданьск)**

**Тарантей В.П. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь, Высшая государственная профессиональная школа им. А. Силесиуса, Польша)**

**Тарантей Л.М. - кандидат педагогических наук, доцент (ГрОИРО, Гродно, Беларусь)**

**Москаленко О.В.** - доктор педагогических наук, профессор (РАНХиГС, Москва, Россия)

**Кострица С.Я.** –кандидат филологических наук, доцент, декан педагогического факультета (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

**Куликова Е.Ю.** – аспирант (ФПКП РКИ РУДН Москва, Россия)

**Долинина И.Г.** – доктор педагогических наук, профессор (ВПО ПНИПУ, Пермь, Россия)

**Бороненкова Л.С.** - преподаватель (ГПБОУ СПО ППК№1)

**Дзюба В.А.** кандидат педагогических наук, доцент (СИ РУДН, Сочи, Россия)

**Сиренко С.Н.**- кандидат педагогических наук, доцент (БГУ, Минск, Беларусь)

**Гребешев И.В.** – кандидат философских наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

**Папцова А.К** – кандидат философских наук (КГУ, Комрат, Молдова)

**Гимпель Л.П.** –кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь)

**Бровка Н.В.** – доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)

**Новик И.А.**- доктор педагогических наук, профессор (БГПУ, Минск, Беларусь)

**Карпиевич Е.Ф.** –кандидат педагогических наук, доцент(БГУ, Минск, Беларусь)

**Губаревич Д.И.** (БГУ, Минск, Беларусь)

**Савельева Д.И.** - аспирант (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

**Зайцев И.С.** –кандидат педагогических наук, доцент (АПО, Минск, Беларусь)

**Таран Р.И.** - кандидат педагогических наук, доцент (ГрГУ им. Я.Коласа, Гродно, Беларусь)

**Титовец Т.Е.** - кандидат педагогических наук, доцент (БГПУ, Минск, Беларусь)

**Желева Е.** – доктор педагогических наук, доцент (МУ-Варна, Филиал-Сливен, Болгария)

Шиллинг Г. - кандидат педагогических наук, адъюнкт  
(Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Бельницкая Е.А. – зав. лабораторией (Национальный  
институт образования, Минск, Беларусь)

Калиновска А. - кандидат педагогических наук,  
адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын,  
Польша)

Кожина О.В. кандидат психологических наук, доцент  
(ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Львова С.В. - кандидат психологических наук, доцент;  
(ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Шагушина А.В. – кандидат исторических наук,  
старший преподаватель (ВЮИ ФСИН России, Владимир,  
Россия)

Рахматуллина Л.В. –кандидат педагогических наук,  
доцент (НИСПТР, Набережные Челны, Россия)

Анисимова Ю.Н. –кандидат психологических наук,  
старший преподаватель (НИСПТР, Набережные Челны,  
Россия)

Быстренина И.Е. – кандидат педагогических наук,  
доцент (РГАУ-МСХА, Москва, Россия)

Евсюкова Н.И. – кандидат педагогических наук, доцент  
(ВлГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых, Россия, Владимир)

Вартанян М.С. – кандидат педагогических наук, доцент  
(АГПУ, Ереван, Армения)

Карапетян К.Г. – кандидат педагогических наук,  
преподаватель (АГПУ, Ереван, Армения)

Танасович М.Д., (КПК, Корат, Молдова)

Пономарева А.М. (КПК, Комрат, Молдова)

Киящук А.А. –старший преподаватель (РУДН, Москва,  
Россия)

Амосова О.С. - старший преподаватель (ВЮИ ФСИН,  
Владимир, России)

**СЕКЦИЯ 3  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Агузумцян Р. В.** - кандидат психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии управления (АГУ РА, Ереван, Армения)

**Кудинов С.И.** - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и дифференциальной психологии;

**Кудинов С.С.** - кандидат психологических наук, доцент;

**Кудинова И.Б.** - кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

**Новикова И.А.** - кандидат психологических наук, доцент;

**Новиков А.Л.** - кандидат филологических наук, доцент;

**Кадильникова О.А.** - магистр психологии, аспирант (РУДН, Москва, Россия)

**Шилова Т.А.** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

**Федотенко И.Л.** - доктор психологических наук, профессор (ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия)

**Кауненко И.И.** – кандидат психологических наук, доцент (Институт Культурного Наследия, Центр Этнологии, Кишинёв, Молдова)

**Воронов М.В.** - доктор технических наук, профессор (МГППУРоссия, Москва, Россия)

**Фомина Н.А.** - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой (РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия)

**Мирчетич М.А.** - кандидат психологических наук (РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия)

**Кудинов С.С.** - кандидат психологических наук, доцент

**Айбазова С.Р.** - аспирант (РУДН, Москва, Россия)

**Костерева Л.И.** - аспирант ( ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

**Рушина М.А.** - кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Чельшева Ю.В. – кандидат психологических наук,  
доцент (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Тютченко А.М. - кандидат исторических наук,  
профессор, заведующий кафедрой психолого-социальных  
технологий (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Седова И.В. – кандидат психологических наук, доцент  
(РУДН, Москва, Россия)

Михайлова О.Б. – кандидат педагогических наук,  
доцент (РУДН, Москва, Россия)

Денисова А.Б. – кандидат психологических наук,  
доцент (МТУСИ, Москва, Россия)

Каменева Г.Н. – кандидат психологических наук,  
доцент (РУДН, Москва, Россия)

Степанян Л.С. (ЕГУ, Ереван, Армения)

Корчалова Н.Д. - методист высшей квалификационной  
категории;

Осипчик И.Е. (БГУ, Минск, Беларусь)

Бершедова Л.И. – доктор психологических наук,  
профессор;

Рычихина Э.Н. - кандидат психологических наук, наук  
(МГПУ, Москва, Россия)

Одинцова О.В. - кандидат психологических наук,  
доцент (МГУДТ, Москва, Россия)

Фронцковяк С. - аспирант (Гданьский университет,  
Гданьск, Польша)

Бабаев Т.М. - кандидат психологических наук, доцент  
(РУДН, Москва, Россия)

Калинова А.М. – студент (РУДН, Москва, Россия)

Кожухарь Г.С. – кандидат психологических наук,  
доцент (МГППУ, Москва, Россия)

Петросян Л.А.-кандидат психологических наук, доцент  
(ГАУ РА, Ереван, Армения)

Карнелович М.М. – старший преподаватель (ГрГУ им.  
Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

Тархова В.С. – магистр психологии, аспирант (РУДН,  
Москва, Россия)

Ковалёва Е.А. –старший преподаватель (ГрГУ им.  
Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

**Костюк Н.Ч.** – старший преподаватель (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь)

**Марин К.Г.** – магистр психологии, аспирант (РУДН, Москва, Россия)

**Курраева Т.В.** - аспирант (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

**Радоев М.** – магистр психологии, аспирант (РУДН, Москва, Сербия, Россия)

**Савельева Д.И.** -магистрант (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

**Вареник М.** - студент (РУДН, Россия, Москва)

**Байнэ Н.С.** - аспирант (БГУ, Улан-Удэ, Россия)

**Шарапов С.С.**-аспирант (РосНОУ, Москва, Россия)

**Сапего Е.И.**- аспирант (БАП, Минск, Беларусь)

**Перелыгина А.** - студент (РУДН, Москва, Россия)

**Слесарчук И.Н.** –преподаватель (КПК, Комрат, Молдова),

**Папцов Ю.А.** – магистр гуманитарных наук, преподаватель (ПУ, Чадыр-Лунга, Молдова)

#### **СЕКЦИЯ 4 РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ**

**Федотова Л.В.** - доктор сельскохозяйственных наук, доцент, проректор по связям с общественностью и научной работе (КГУ, Комрат, Молдова)

**Чеботарева Е.Ю.** – кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

**Фортова Л.К.** – доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор (ВЮИ ФСИН России, ВлГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Россия, Владимир, Россия)

**Лапшин В.Е.** – доктор педагогических наук, профессор, зам. начальника по учебной работе (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

**Воронцова Т.В.** – доктор педагогических наук (ФГБНУ «ПНИИАЗ», Астрахань, Россия)

**Зволинский В.П.** – доктор сельскохозяйственных наук  
(ФГБНУ «ПНИИАЗ», Астрахань, Россия)

**Елбаев Ю.А.** - кандидат психологических наук, доцент;  
(РУДН, Москва, Россия)

**Капустин С.Н.** (РУДН, Москва, Россия)

**Давыдовский А.Г.** - кандидат биологических наук,  
доцент;

**Пищова А.В.** - кандидат педагогических наук, доцент  
(БГУ, БГПУ, Минск, Беларусь)

**Власова Л.В.** - заместитель декана по воспитательной  
работе факультета русского языка и общеобразовательных  
дисциплин (РУДН, Москва, Россия)

**Карпович Т.Е.** – кандидат психологических наук,  
доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь)

**Волк М.И.** - кандидат психологических наук, доцент

**Анфимова Н.И.** - магистрант (РУДН, Москва, Россия)

**Савельева Д.И.** - магистрант (МГУ им. М.В.  
Ломоносова, Москва, Россия)

**Арутюнян Н.А.** – кандидат психологических наук,  
ассистент (ЕГУ, Ереван, Армения)

**Лоевска-Новак А.** кандидат педагогических наук  
(Гданьский университет, Гданьск, Польша)

**Рябова И.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент  
(МордГПИ, Саранск, Россия)

**Зернина Е.В.**- доцент (ПНИПУ, Лысьва, Россия)

**Овчинников О.М.** – кандидат педагогических наук,  
доцент (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

**Полещук Ю.А.** - кандидат психологических наук,  
доцент (БГПУ, Минск, Беларусь)

**Сутович Е.И.** кандидат психологических наук, доцент  
(Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск,  
Беларусь)

**Дробот И.С.** – кандидат педагогических наук, доцент,  
зам. начальника кафедры (ВА РВСН, Москва, Россия)

**Шейнов В.П.** - доктор социологических наук, профессор  
(РИВШ, Минск, Беларусь); **Кожевко О.Ф.** – старший  
преподаватель (ВА РБ, Минск, Беларусь)

**Марков А.С. – кандидат психологических наук, доцент (РВВДКУ, Рязань, Россия)**

**Рогожин А.В. – преподаватель (ВА РВСН, Москва, Россия)**

**Беспалова Т.М. – кандидат психологических наук, доцент (РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия)**

**Логинов И.Е. – преподаватель (ГрГУ им.Я.Купалы, Гродно, Беларусь)**

**Куровская С.Н. – магистр педагогических наук, старший преподаватель (ГрГУ им. Я. Купалы», Гродно)**

**Воробьева А.А. -аспирант (РУДН, Россия, Москва)**

**Михальчи Е.В. аспирант (МГГУ им. М. А. Шолохова, Москва, Россия)**

**Амосова О.С. - старший преподаватель (ВЮИ ФСИН, Владимир, России)**

**Сергейко А.Н. – студент (ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Россия)**

**Филимонова И.А. - студент (РУДН, Москва, Россия)**

**СЕКЦИЯ 5.  
ВЫСШАЯ ШКОЛА:  
ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО**

**Гарцов А.Д. - доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой электронной лингводидактики (Россия, Москва, РУДН)**

**Бодина Е.А. –доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики музыкального образования (МГПУ, Москва, Россия)**

**Полякова Е.С. –доктор педагогических наук, профессор (БГПУ, Минск, Беларусь)**

**Матыевич М. – кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)**

**Пинаев С.М. - доктор филологических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)**

**Гончарова Н.А. – кандидат филологических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)**

**Антонюк М.Г.**, кандидат филологических наук, доцент  
(Академия управления при Президенте Республики Беларусь,  
Минск, Беларусь)

**Нижников С.А.** – доктор философских наук профессор  
(РУДН, Москва, Россия)

**Новиков А.Л.** – кандидат филологических наук, доцент  
(РУДН, Москва, Россия)

**Махмутова М.М.** – кандидат педагогических наук,  
доцент (КФУ, Казань, Россия)

**Кузнецова Т.В.** – магистрант (РУДН, Россия, Москва)

**Таканова О.В.** - кандидат педагогических наук, доцент  
(РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева, Москва, Россия)

**Жучкова А.В.** (РУДН, Москва, Россия)

**Романова А.М.** - кандидат педагогических наук, доцент  
(БГТУ, Минск, Беларусь)

**Егорова И.В.** - кандидат педагогических наук, доцент;  
**Полякова Е.И.** - кандидат педагогических наук, доцент (НИУ  
«МИФИ», Москва, Россия)

**Ляшенко Т.М.** - кандидат филологических наук,  
старший преподаватель (МГАВМиБ им. К.И. Скрыбина,  
Москва, Россия)

**Кусарбаев Р.И.** - кандидат педагогических наук, доцент  
(УралГУФК, ЮУрГУ, Челябинск, Россия)

**Манжула А.М.** - аспирант (ИИТСО, Киев, Украина)

**Григорян А.Н.** - кандидат педагогических наук, доцент,  
зав. кафедрой физического воспитания и ЖОЗ (РАСУ, Ереван,  
Армения)

**Мкртчян Н.Н.** - преподаватель (АрГУ, Степанакерт,  
НКР)

**Рубинштейн К.А.** - аспирант (РУДН, Москва, Россия)

**Демидова Е.О.** - студент (РУДН, Москва, Россия)

**Провоторова Е.А.** – старший преподаватель; **Матухин  
П.Г.** - старший преподаватель; **Мухина М.А.** - старший  
преподаватель (РУДН, Москва, Россия)

## СЕКЦИЯ 6

### ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

**Петрова Т.Э** – доктор социологических наук, профессор  
(СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия)

**Буланова М.Б.** – доктор социологических наук,  
профессор (РГГУ, Россия, Москва)

**Лымарь А.Б.** – кандидат социологических наук, доцент,  
директор научного центра по исследованиям проблем  
молодежи и молодежной политики (РУДН, Москва, Россия)

**Лаза В. Д.** - доктор философских наук, доцент, директор  
Института государственно-конфессиональных отношений  
(ПГЛУ, Пятигорск, Россия)

**Новикова Т.С.** – кандидат психологических наук,  
доцент (РГГУ, Москва, Россия)

**Петрова И. Э.** – кандидат социологических наук,  
доцент; **Швец М.Д.** - кандидат социологических наук, доцент  
(ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия)

**Макиевская Н.М.** - заместитель директора научного  
центра по исследования проблем молодёжи и молодёжной  
политики РУДН (РУДН, Москва, Россия)

**Жалнина Н.В.** – старший преподаватель (РУДН,  
Москва, Россия)

**Рыбинская С.Н.** - кандидат психологических наук,  
магистр государственного и муниципального управления,  
ведущий научный сотрудник

**Белова С.А.** - специалист (МГПУ, Москва, Россия)

**Лымарь Н.А.** - кандидат социологических наук,  
старший научный сотрудник (МОПУ, Москва, Россия)

**Жалнин В.А.** - магистрант (РУДН, Москва, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ.....</b>	<b>3</b>
<b>Балыхин Г.А., Балыхин М.Г.</b> Наука – образование – инновации: словарь-справочник как инструмент развития научно-практических школ и механизмы обновления отечественного образования.....	<b>3</b>
<b>Жук А.И.</b> Назвятие системы педагогического образования Республики Беларусь: кластерный подход.....	<b>9</b>
<b>Сенашенко В.С.</b> О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования.....	<b>15</b>
<b>Демчук М.И.</b> Об имплементации инструментов европейского пространства высшего образования в системе высшего образования Беларуси.....	<b>19</b>
<b>Лобанов Н.А., Тучков А.И.</b> Непрерывное образование в условиях возрастания социально-экономических рисков.....	<b>23</b>
<b>Барабаш В.В., Поплавская Н.В.</b> Особенности организации процесса дистанционного образования в высшей школе.....	<b>29</b>
<b>McMurray A.</b> Citizenship Education: Participation and Building Social Capital in a Northern Ireland.....	<b>34</b>
<b>Бондаревская Е.В.</b> Методологические ориентиры системной модернизации педагогического образования в федеральном университете.....	<b>42</b>
<b>Балыхина Т.М., Балыхин М.Г.</b> Как обучать взрослых, или инновации профессионального благополучия.....	<b>52</b>
<b>Prokop J., Prokop P.</b> Tertiary education in the Czech Republic, its role and possible changes?.....	<b>58</b>

<b>Блинова Е.Е.</b>	
Социально-психологические аспекты профессиональной маргинальности выпускников ВУЗов.....	70
<b>Степанов С.А.</b>	
Педагогическое обеспечение экологического развития страны.....	75
<b>Черкасов А.В.</b>	
Место духовно-нравственного воспитания и роль профессорско-педагогического состава в его осуществлении	80
<b>Сегень П.</b>	
Аспирант – между научным сотрудником и студентом. Результаты болонского процесса в университетском статусе аспирантов.....	86
<b>Ясвин В.А.</b>	
Формирование экспертной компетентности руководителей образовательных организаций в процессе дополнительного профессионального образования.....	90
<b>Титович И.В.</b>	
О направлениях развития высшего образования в Республике Беларусь.....	94
<b>Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б.</b>	
Полорольевые аспекты самореализации личности.....	98
<b>Жук О.Л.</b>	
Интеграция процессов обучения и воспитания как условие развития социально-профессиональных компетенций студентов.....	102
<b>Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б.</b>	
Межкультурное взаимодействие студентов в интернациональных университетах	107
<b>Долиннина И.Г.</b>	
О готовности студентов к гражданскому участию (на примере Пермского края).....	118
<b>Аванесян Г.М.</b>	
Опыт разработки специального учебного курса «Психология проблемного взаимодействия».....	122
<b>Вишневецкий М.И.</b>	
Актуальные проблемы философского образования современного специалиста.....	127

<b>Рангелова Е.М.</b>	
Формирование гражданина и профессионала – основная цель университетского образования.....	131
<b>Папцова А.К.</b>	
Актуальные проблемы преподавания Истории Древнего мира.....	135
<b>Шейнов В.П.</b>	
Ассертивность индивида и его незащищенность от манипуляций.....	140
<b>Сегень-Матыевич А.И.</b>	
От многокультурного к межкультурному образованию. Эволюция образовательных моделей.....	144
<b>Попов Л.В.</b>	
Мониторинг эффективности вузов России.....	149
<b>Цепкало В.В., Старжинский В.П.</b>	
Технология и практики инновационного образования в ПВТ РБ.....	155
<b>Орешкина А.К.</b>	
Ценностные аспекты социального пространства системы непрерывного образования.....	160
<b>Зборовский Э.И., Зборовский К.Э.</b>	
Трехуровневая модель социальной работы: возможности высшей школы.....	164
<b>Орлова А.П.</b>	
Этнопедагогизация образования: подготовка специалистов социальной сферы.....	168
<b>Пионова Р.С.</b>	
Традиции народной педагогики белорусов как средство нравственного воспитания.....	174
<b>Варга А.Я.</b>	
Обучение студенческой молодежи семейной психотерапии: проблемы и вызовы.....	182
<b>Ени В.В.</b>	
Интеграционные тенденции и процессы в вузе в современных условиях.....	186

<b>Киящук Т.В., Киящук А.А.</b> Система комплексного сопровождения студентов по направлению «Менеджмент» в Российском университете дружбы народов.....	191
<b>СЕКЦИЯ 1</b> <b>ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО.....</b>	<b>203</b>
<b>Блажкова В.</b> Высшее образование в Чешской Республике (образование в Старейшем университете в Чехии).....	203
<b>Лобанов Н.А., Мищенко А.С.</b> Развитие педагогического образования в интегрированном образовательном пространстве современного мира.....	210
<b>Звиротский М.</b> Развитие высшего образования преподавателей общеобразовательных предметов в контексте Болонского процесса (на примере Пражского педагогического факультета).....	215
<b>Долинина И.Г., Бороненкова Л.С.</b> Теоретическое обоснование понятия – «Компетентный специалист».....	222
<b>Елбаев Ю.А.</b> Создание механизма развития научно-творческого потенциала и инновационной активности молодежи на пространстве государств-участников СНГ.....	226
<b>Коморовска-Зелёны А.</b> Международное сотрудничество высших школ на примере проекта «Ганза в образовании».....	231
<b>Losik G., Dimitrakopoulos G.</b> Information technology as support of visually impaired in higher education.....	235
<b>Трусова Е.Г., Троянская С.Л.</b> Поликультурное пространство образования как условие развития эмпатии к иноэтническим группам.....	238
<b>Евдокименко Н.Л.</b> Высшая школа Беларуси: истоки становления.....	241

<b>Югфельд А.С.</b>	
Опыт и проблемы вузовской подготовки в сфере государственного и муниципального управления.....	245
<b>Сегень В.</b>	
Образование в эпоху копировать/вставить. О попытке редефиниции плагиата как явления в высшей школе.....	249
<b>Сенашенко В.С., Сазонова-Черная А.А.</b>	
Формирование модели выпускника высшей школы на основе компетентностного подхода.....	253
<b>Сорокина Н.Д.</b>	
Бюрократизация системы управления как фактор снижения качества образования.....	257
<b>Радовель М.Р., Филиппова О.Д.</b>	
Преподавание социогуманитарных дисциплин в современных условиях: проблемы и решения.....	261
<b>Votezatu L.</b>	
Principle of graciousness on the board of new values of education.....	270
<b>Резько П.Н.</b>	
Академическая мобильность и гендерный фактор.....	278
<b>Маслова О.В., Буй Дык Т.</b>	
Динамика ценностных ориентаций вьетнамских студентов в России.....	282
<b>Давыдовский А.Г., Пищова А.В.</b>	
Биосоциокультурный анализ феномена медиакомпетентности.....	286
<b>Рушина М.А., Никифорова Э.С.</b>	
Роль имиджа в жизни человека.....	290
<b>Горягина Е.Б.</b>	
Становление сущности социального пространства в историко-педагогическом контексте.....	294
<b>Жалнина Н.В.</b>	
Проведение сравнительного анализа стратегии на рынке труда выпускников вузов.....	297
<b>Николаева Л.П.</b>	
Состояние здоровья студентов и успешность обучения.....	301

<b>Асриян Э.В.</b>	
Имидж Армении: исследование внешнего образа.....	305
<b>Кучеряну С.Г.</b>	
Взаимодействие вуза и работодателей в процессе профессиональной подготовки бакалавров, будущих психологов образования.....	309
<b>Аксенова М.А.</b>	
Особенности социального пространства системы непрерывного образования.....	312
<b>Оганнисян А.А.</b>	
Социальные представления русских и армянских студентов о русских и армянах.....	317
<b>Джегедзе Виктория Йетунде, Колосова А.А.</b>	
Нигерийские университеты в системе высшей школы страны.....	322
<b>Медникова Т.Б.</b>	
Компетентностный подход в бизнес структурах.....	326
<b>Назаров Т.А.</b>	
«Студенческий инфантилизм» как актуальный вызов современной высшей школы.....	329
<b>Кужеков А.Ю.</b>	
Ретроспективный анализ проблемы формирования гражданской позиции личности в истории педагогики и образования.....	333
<b>Лобанов А.П., Дроздова Н.В.</b>	
Компетентностный подход: от интеллектуальной компетентности к экспертным способностям.....	338
<b>Щеголев А.А.</b>	
Основные направления гражданского и патриотического воспитания в СССР в послевоенный период (1945–1991 гг.)	341
<b>Юдина А.М.</b>	
Риски в формировании социокультурной толерантности молодежи в современной социокультурной среде.....	345
<b>Занаев С.З.</b>	
О формализме в образовании в исследованиях М.Н. Скаткина и применении его идей в развитии и модернизации современной педагогики.....	348

**СЕКЦИЯ 2  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... 356**

- Балыхина Т.М., Аббасова А.А., Ветер О.В., Федоренков А.Д., Балыхин М.Г.**  
Интеграция традиций, альтернатив, инноваций в современном образовательном процессе..... 356
- Клюс-Станьска Д.**  
Образование в высшей школе – «белое» пятно на карте дидактики..... 364
- Красовский Ю.Д.**  
Уровни формирования учебных программ и компетенций в вузах (из личного опыта преподавания в элитных вузах г. Москвы)..... 370
- М. Грэнвальд**  
Академический учитель – между самореализацией и рамками системы..... 374
- Локян А.Б.**  
Концепция организации поствузовского образования гражданских служащих в Республике Армения..... 379
- Тарантей В.П., Тарантей Л.М.**  
Гуманистическая педагогика и развитие человека в образовании (в понимании польских студентов)..... 383
- Москаленко О.В.**  
Психодидактические проблемы современной высшей школы..... 387
- Бельницкая Е.А.**  
Электронный учебно-методический комплекс как средство формирования готовности обучающихся к продолжению образования и выбору профессии..... 391
- Балыхина Т.М., Аббасова А.А., Ветер О.В., Куликова Е.Ю., Балыхин М.Г.**  
Проблемы методико- и этнометрии в тестировании..... 394
- Дзюба В.А.**  
Перспективы развития системы педагогического образования в контексте информатизации общества..... 401

<b>Сиренко С.Н.</b> Результаты экспериментальной работы по формированию у студентов общепрофессиональных компетенций средствами междисциплинарной интеграции.....	406
<b>Гребешев И.В.</b> Философские основы педагогики М.М. Рубинштейна.....	410
<b>Гимпель Л.П.</b> Формирование будущего специалиста как творческой и конкурентоспособной личности.....	415
<b>Бровка Н.В., Новик И.А.</b> О совершенствовании методической подготовки преподавателей математики в Беларуси.....	419
<b>Карпиевич Е.Ф., Губаревич Д.И.</b> Тренинг взаимопосещений как форма профессионального развития преподавателя университета.....	423
<b>Савельева Д.И.</b> Переживание «опыта потока» студентами в учебной деятельности.....	427
<b>Зайцев И.С.</b> Специфика понимания инновационной деятельности в образовании на современном этапе становления социума.....	431
<b>Таран Р.И.</b> Инновационная деятельность филиала кафедры педагогики университета на базе гимназии.....	435
<b>Титовец Т.Е.</b> Развитие у студентов умений междисциплинарного творчества.....	440
<b>Желева Е.</b> Методика обучения в области здравоохранения – условие и фактор для повышения качества подготовки в высшей школе.....	444
<b>Шилинг Г.</b> Образование диагностической компетенции будущих учителей. Исследование случая.....	448

<b>Калиновска А.</b>	
Математическое знание в начальной школе в убеждениях студентов раннего образования. Сможет ли университет поменять мышление будущих учителей?.....	456
<b>Краснодебска А.</b>	
Значение образовательных ценностей в контексте будущей профессиональной деятельности по оценке опольских студентов.....	461
<b>Кожина О.В., Львова С.В.</b>	
Современные методы образования в вузе.....	466
<b>Романова А.М.</b>	
Создание учебных программ и учебных пособий по иностранному языку для студентов биотехнологического профиля.....	470
<b>Шагушина А.В.</b>	
Повышение качества профессионально-ориентированного обучения посредством реализации межпредметных связей.....	479
<b>Рахматуллина Л.В., Анисимова Ю.Н.</b>	
Подготовка будущих педагогов начальных классов в условиях модернизации современного образования.....	483
<b>Быстренина И.Е.</b>	
Особенности преподавания дисциплины «Информационные технологии в науке и образовании» аспирантам Аграрного вуза.....	488
<b>Евсюкова Н.И.</b>	
Приоритетные задачи образования высшей школы.....	491
<b>Варганян М.С., Карапетян К.Г.</b>	
О роли самообразования в процессе непрерывности обучения.....	495
<b>Танасович М.Д., Пономарева А.М., Папцова А.К.</b>	
Проблемы подготовки специалистов в области социальной работы (опыт Комратского педагогического колледжа).....	499
<b>Амосова О.С.</b>	
Система образования в России в XVIII веке.....	503

<b>Радоев М.</b>	
Роль застенчивости в учебной деятельности.....	508
<b>Магиярова З.М., Рязанова Л.З.</b>	
Профессиональная подготовка педагогических кадров по направлению «Технологии и предпринимательство» в условиях технического вуза.....	512
<b>Сергейко С.А.</b>	
Самореализация педагогов: критерии и уровни развития.....	521
<b>Куликова Ю.В.</b>	
Преподавание Истории древнего мира на историческом факультете МПГУ: проблемы и перспективы.....	526
<b>Дробот И.С.</b>	
Формирование профессиональных компетенций в военном вузе.....	530
<b>СЕКЦИЯ 3</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....</b>	<b>534</b>
<b>Агузумцян Р.В.</b>	
Анализ психологических характеристик преподавателей вуза.....	534
<b>Новикова И.А., Кадильникова О.А.</b>	
Гендерная специфика уверенности и жизнестойкости студентов.....	537
<b>Шилова Т.А.</b>	
Возможности развития направленности личности студентов высшей школы.....	542
<b>Федотенко И.</b>	
Развитие психологической компетентности будущих педагогов, необходимой для работы с одаренными детьми.....	546
<b>Кудинов С.И., Кудинова И.Б., Владимирова Ю.В.</b>	
Взаимосвязь профессиональной идентичности и самореализации личности.....	551
<b>Кауненко И.И.</b>	
Актуальные проблемы преподавания курса «Психология межэтнических отношений».....	555

<b>Воронов М.В.</b>	
Метод оценки социально-психологического климата вуза	559
<b>Фомина Н.А., Мирчетич М.А.</b>	
Проявления в речевой деятельности мотивационных и эмоциональных характеристик студентов с преобладанием первой сигнальной системы.....	563
<b>Кудинов С.И., Кудинов С.С., Айбазова С.Р.</b>	
Индивидуально – личностные предпосылки самореализации личности.....	568
<b>Шилова Т.А., Костерева Л.И.</b>	
Основные аспекты психологического сопровождения студентов высшей школы с ограниченными возможностями.....	572
<b>Рушина М.А.</b>	
Специфика мотивационно-смысловых переменных уверенности у подростков.....	575
<b>Шилова Т.А., Чельшева Ю.В.</b>	
Психологические особенности девиаций подростков как вариант отклонения в поведении.....	583
<b>Тютченко А.М.</b>	
Социально-психологические факторы развития культуры взаимоотношений студентов на занятиях по безопасности жизнедеятельности.....	593
<b>Седова И.В., Кудинов С.И.</b>	
Ответственность как предпосылка эмоционального выгорания педагогов.....	596
<b>Михайлова О.Б.</b>	
Психолого-педагогические основы становления инновационности в юношеском возрасте.....	601
<b>Каменева Г.Н.</b>	
К вопросу психологических аспектов агрессивности студентов.....	605
<b>Степанян Л.С.</b>	
Особенности развития профессионального стресса у менеджеров среднего звена.....	610
<b>Корчалова Н.Д., Осипчик И.Е.</b>	
Прагматические контексты визуализации образования.....	614

<b>Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н.</b>	
Система самостоятельной работы как основа самосовершенствования и самореализации студента.....	617
<b>Одинцова О.В.</b>	
К проблеме диагностики особенностей познавательной сферы личности студентов.....	621
<b>Фронцовьяк С.</b>	
Стыд и самооценка в образовательном процессе.....	626
<b>Бабаев Т.М., Калинова А.М.</b>	
Основные теоретические подходы к изучению агрессивности и агрессии в отечественной и зарубежной психологии.....	631
<b>Кожухарь Г.С.</b>	
Соотношение форм агрессии и стратегий совладания у студентов вуза.....	638
<b>Петросян Л.А.</b>	
Особенности формирования мотивации будущих специалистов в учебной деятельности.....	642
<b>Карнелович М.М.</b>	
К проблеме самодетерминации события педагога с другими в образовательном процессе.....	646
<b>Курраева Т.В.</b>	
Мотивационная модель выбора профессиональной деятельности зрелыми людьми.....	650
<b>Вареник М.А.</b>	
Связь креативности с эмоциональным состоянием субъекта	654
<b>Байнэ Н.С.</b>	
Порог активности как личностная детерминанта готовности к риску сотрудников полиции: психолого-педагогический аспект.....	659
<b>Шарапов С.С.</b>	
Влияние стрессоустойчивости на эффективность деятельности педагогов и студентов.....	663
<b>Ковалёва Е.А., Костюк Н.Ч.</b>	
Творческое развитие личности дошкольника посредством продуктивной деятельности.....	665

<b>Перельгина А.</b>	
Исследование информационной войны в рамках политического конфликта.....	669
<b>Тархова В.С.</b>	
К проблеме понимания успешности.....	673
<b>Гридунова М.В.</b>	
Модели межкультурной компетентности в западной науке	676
<b>Марин Херес К.Г.</b>	
Ретроспективный анализ изучения психологической природы самореализации личности.....	681
<b>Слесарчук И.Н., Папцова А.К., Папцов Ю.А.</b>	
К вопросу о проблемах преподавания истории античности в лицейских классах доуниверситетских учебных заведений.....	685
<b>Денисова А.Б.</b>	
Влияние ИКТ на ценностно-мотивационную структуру личности.....	689
<b>СЕКЦИЯ 4</b>	
<b>РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ.....</b>	
	<b>694</b>
<b>Федотова Л.В.</b>	
Экологическое воспитание как стратегическая задача.....	694
<b>Чеботарева Е.Ю.</b>	
Профессиональное образование как социально-культурная адаптация.....	698
<b>Фортова Л.К.</b>	
Методология изучения социального развития студентов, склонных к противоправному поведению: критерии, методы измерения.....	702
<b>Лапшин В.Е.</b>	
Анализ проблемы нравственно-правового воспитания личности в истории педагогики и образования.....	707
<b>Воронцова Т.В., Зволинский В.П.</b>	
Активизация самореализации студентов через прохождение учебной практики на интеграционных площадках.....	711
<b>Елбаев Ю.А., Капустин С.Н.</b>	
Личностная самоорганизация студентов вузов.....	715

<b>Давыдовский А.Г., Пицова А.В.</b>	
Модели превентивного управления проблемными педагогическими ситуациями.....	722
<b>Власова Л.В.</b>	
Помощь иностранным учащимся в социокультурной адаптации, с учетом специфики работы подготовительного факультета.....	726
<b>Карпович Т.Е.</b>	
Проблемы формирования социально-личностных компетенций студентов.....	730
<b>Волк М.И., Анфимова Н.И., Савельева Д.И.</b>	
Профорентация: психологический подход.....	734
<b>Арутюнян Н.А.</b>	
Факторы адаптации студентов в вузе.....	738
<b>Лоевска-Новак А.</b>	
Диалог или видимая помощь? О подготовке учителей к работе с детьми.....	741
<b>Рябова И.Г.</b>	
Воспитание обучающихся в условиях многонационального и поликультурного общества: традиции и инновации.....	746
<b>Куровская С.Н.</b>	
Тренинг как средство укрепления нравственной позиции в процессе разрешения межличностных конфликтов студентов высшей школы.....	750
<b>Овчинников О.М.</b>	
Модель педагогической профилактики противоправного поведения студентов в учреждениях образования.....	754
<b>Шейнов В.П., Кожевко О.Ф.</b>	
Ассертивность курсантов и их незащищенность от манипуляций.....	758
<b>Марков А.С.</b>	
Психологическая составляющая деятельности офицера-педагога военного вуза.....	763
<b>Рогожин А.В.</b>	
Основы акмеологического сопровождения профессионального становления офицеров-выпускников в современных условиях.....	768

<b>Беспалова Т.М.</b>	
Особенности ответственности как профессионально важного личностного свойства курсантов Академии ФСИН России.....	772
<b>Логинев И.Е.</b>	
Курсант как субъект формирования позитивного имиджа офицера в процессе обучения в вузе.....	776
<b>Воробьева А.А.</b>	
Типологические особенности настойчивости и их соотношения с учебными достижениями студентов.....	779
<b>Михальчи Е.В.</b>	
Внутрисемейные отношения как фактор, влияющий на успех в жизни для студента вуза.....	783
<b>Амосова О.С.</b>	
Место личности и группы в осуществлении педагогического процесса.....	793
<b>Филимонова И.А.</b>	
Особенности эмоционального интеллекта и экологического сознания студентов.....	797
<b>Зернина Е.В.</b>	
Формирование информационной компетентности в контексте гражданско-информационной парадигмы образования.....	800
<b>Сергейко А.Н.</b> Понимание имиджа будущего экономиста – выпускника университета.....	805
<b>Полещук Ю.А., Сутович Е.И.</b>	
Военные мемуары как источник патриотического воспитания молодежи.....	810
<b>СЕКЦИЯ 5.</b>	
<b>ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО</b>	<b>815</b>
<b>Гарцов А.Д.</b>	
Междисциплинарное взаимодействие электронной лингводидактики.....	815
<b>Бодина Е.А.</b>	
Философско-педагогическое содержание музыкального образования.....	819

<b>Полякова Е.С.</b>	
Структура профессиональной идентичности педагога-музыканта.....	824
<b>Матыевич М.</b>	
Образование через искусство как элемент поддерживающий процесс культурной анимации.....	828
<b>Пинаев С.М</b>	
Авторская концепция спецкурса «Античная мифология в драматургии XX века».....	833
<b>Гончарова Н.А., Антониук М.Г.</b>	
Крылатые выражения библейского происхождения и их значение в современном мире.....	837
<b>Нижников С.А.</b>	
Иммануил Кант о диететике.....	842
<b>Новиков А.Л.</b>	
Проблемы восприятия контекстуальной стилистической синонимии студентами–иностранцами.....	846
<b>Махмутова М.М.</b>	
Художественные технологии в формировании приоритетов в профессиональной деятельности молодого специалиста в вузе.....	850
<b>Кузнецова Т.В.</b>	
Восприятие временных форм глагола в иностранном языке русскоязычными студентами.....	855
<b>Таканова О.В.</b>	
Особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	859
<b>Жучкова А.В.</b>	
Об опыте преподавания европейской литературы XX века в поликультурной среде: выявление аксиологических несоответствий.....	864
<b>Егорова И.В., Полякова Е.И.</b>	
Взаимоотношение языка и культуры в контексте изучения иностранного языка.....	869
<b>Ляшенко Т.М.</b>	
О преподавании культуры речи в современном вузе: проблемы и перспективы.....	875

<b>Кусарбаев Р.И.</b>	
Коммуникативная неудача как многофакторный феномен в иноязычном общении студентов.....	879
<b>Манжула А.М.</b>	
Актуальность применения планшетных устройств в музыкальном образовании будущих учителей начальной школы.....	883
<b>Григорян А.Н.</b>	
Сравнение научных подходов к управлению процессом физического воспитания в вузе.....	888
<b>Рушина М.А., Логвинченко А.В.</b>	
Роль средств массовой информации в культуре поведения современной молодежи.....	892
<b>Мкртчян Н.Н.</b>	
Анализ показателей вовлеченности школьников в спортивную деятельность.....	896
<b>Рубинштейн К.Э.</b>	
К вопросу о гендерной идентификации языковой личности: лингвопрагматический аспект.....	900
<b>Демидова Е.О.</b>	
Экспериментальная модель обучения в романе Джона Фаулза «Волхв».....	902
<b>Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Мухина М.А.</b>	
Автоматизация подготовки простых Excel-тестов (викторин) по латинскому языку.....	906
<b>СЕКЦИЯ 6</b>	
<b>СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АВТОНОМНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА.....</b>	<b>910</b>
<b>Макиевская Н.М.</b>	
Самооценка состояния здоровья в контексте выбора профессиональной деятельности.....	910
<b>Лымарь А.Б.</b>	
Фактор безопасности в формировании индивидуальной образовательной стратегии. Обоснование проблемы.....	913

<b>Жалнин В.А.</b>	
Социальный менеджмент в процессе профессиональной ориентации молодых специалистов.....	918
<b>Рыбинская С.Н., Белова С.А.</b>	
Оценка качества образования: мировой опыт и отечественная практика.....	920
<b>Лаза В.Д.</b>	
Концептуальные проблемы религиозного образования в современной России.....	924
<b>Петрова Т.Э.</b>	
Образовательные мотивации современной молодежи: сравнительный анализ.....	929
<b>Буланова М.Б.</b>	
О роли образования в современном российском обществе...	933
<b>Новикова Т.С.</b>	
Вопросы профессионального становления современной молодежи.....	937
<b>Петрова И.Э., Швец М.Д.</b>	
Информированность нижегородских студентов о мероприятиях молодежной политики.....	940
<b>КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ</b>	
<b>КОНФЕРЕНЦИИ .....</b>	<b>944</b>

*Научное издание*

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

*В двух частях*

**Часть 2**

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 13.04.2015 г. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 26,04. Тираж 500 экз. Заказ 459.

---

Российский университет дружбы народов  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

---

Типография РУДН  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

*Для заметок*

---