

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский университет дружбы народов (Россия)
Институт психологии Российской академии наук (Россия)
Восточно-Европейский Институт Психологии (Украина-Франция)
Гданьский институт педагогики (Польша)
Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (Казахстан)
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан)
Павлодарский государственный университет
им. С. Торайгырова (Казахстан)
Таджикский государственный педагогический университет
имени Садриддина Айни (Таджикистан)
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (Россия)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Сборник научных трудов участников
II Международной
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2015

УДК 159.9:37(063)
ББК 88+74
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *А.А. Обознов*
(Институт психологии Российской академии наук),
доктор психологических наук, профессор *С.Н. Федотов*
(Московский университет Министерства внутренних дел России)

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

Редакционная коллегия:

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

А43 Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г. / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. – Москва : РУДН, 2015. – 665 с.

В сборнике представлены статьи участников II Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире». В статьях обозначаются современные актуальные направления современной психологии, проблемы изучения индивидуальности личности, проблемы воспитания в современном обществе, психологические проблемы социального взаимодействия, психологические подходы и практики в управлении персоналом, аспекты психологической адаптации, направления, перспективы психологического консультирования, вопросы психологии личности в информационном пространстве, пути развития и современные стандарты образования, проблемы методики преподавания в школе и в вузе.

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

Материалы печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-06459-6

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

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 304.09

«ОТЩЕПЕНСТВО» КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНО-ГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ РАДИКАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

В.В. Блохин,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: istory1@rambler.ru

В статье анализируется самосознание радикальной российской интеллигенции середины XIX - начала XX века. Автор доказывает, что отличительной чертой ее самосознания стало «отщепенство» (раскол) с национальной культурой России. Развитие России определялось противоречивым взаимодействием двух субкультур- интеллигентской и народной. Первая сформировалась в годы структурных реформ 1860-х гг. на основе рецепции западной мысли; вторая, народная культура основывалась на исторической традиции. Культурная несовместимость народа и интеллигенции объясняет возникновение русской революции.

Ключевые слова: интеллигенция, модернизация, «отщепенство», народ, субкультура, европеизация.

Политические события в России, связанные с противостоянием т.н. «болотной оппозиции» государству вызывают вполне обоснованный научный интерес. Обычно принято такую оппозицию сегодня характеризовать как «пятую колонну», что в значительной степени справедливо, но видимо и недостаточно. Российская радикальная интеллигенция – весьма любопытное историческое и социально-психологическое явление, а потому ее описание требует вы-

явления корней, исторических условий формирования, понимания характера социального мышления и деятельности.

Литература о радикальной интеллигенции безгранична. Параметры ее ментальности уже давно описаны и проанализированы по следам актуальных событий революции 1905-07 гг. в знаменитых сборнике-предостережении «Вехи» (1907) и «Из глубины» (1918), констатировавшим свершившуюся катастрофу гибели страны. До этих событий почти пятьдесят лет тема интеллигенции не сходила со страниц российской публицистики. Многие аспекты социального сознания достаточно обстоятельно изучены. Тем не менее, представляется уместным обратиться к явлению «отщепенства», которое по нашему убеждению, является смыслообразующим и центральным.

Сам термин «интеллигенция» в российском контексте имеет двоякое значение. Большинство считает, что «интеллигенция»- это общественная группа, профессиональная специализация которой состоит в интерпретации действительности с точки зрения «должного» или формирования «картины истинности». По большому счету, функциональная роль интеллигенции состоит в «духовном производстве», в создании смыслов, значений, знаний и т.д. С этой точки зрения современный мир невозможен, если в нем не будет людей, призванных этот мир интерпретировать, объяснить, «раскрыть тайну социальной материи». Видимо, вполне закономерно появление этой группы в эпоху зарождения индустриальной цивилизации («Эпоха большого барокко»), когда на рубеже Средневековья и Нового времени (XVI вв.) сформировалась новоевропейская модель науки.

Существует и другое - более узкое - понимание интеллигенции, оно связано с Россией. В эпоху либеральных реформ 1860 -70-х гг., инициированных отменой крепостного права, появилась отечественная интеллигенция, *социально-этическая группа*, для которой ценностным приоритетом стали не столько производство знаний вообще, а изменение

социальной действительности в согласии с желаемым идеалом. Сам термин «интеллигенция» имеет множество синонимов: «люди будущего», «новые люди» (Н.Г.Чернышевский), «умственный пролетариат» (Д.И.Писарев), «кающиеся дворяне» (Н.К.Михайловский), «критически мыслящие люди» (П.Л.Лавров), «отщепенцы» (Н.В.Соколов), «люди 1860-х годов» (А.Волынский, В.В.Розанов). Показательно то, что часто «интеллигенцию» отождествляли с социалистами, разночинцами, молодежью. Не случайно же, Л.Н.Толстой как-то обмолвился, что много лет изживал в себе интеллигента, а деятели консервативно-христианских убеждений отказывались причислять себя к интеллигенции (К.Н.Леонтьев). В этом «сектантском», узком смысле, интеллигенция и представляет собой определенный интерес.

Формирование интеллигенции как социально-этической группы происходило в условиях глубочайших структурных реформ, которые способствовали модернизации и «эмансипации» российского общества. В процессе т.н. «либеральных реформ» разрушалась традиционная структура общества, ломалась привычная социальная иерархия, проявившаяся в смешении сословий. Общественное сознание зафиксировало появление нового типа знаменитой манифестацией- «Разночинец пришел»!

Культурная и идейная социализация нового слоя происходила, как правило, в городах, где в середине века *формировались новые типы коммуникации*. Прежде всего, это относится к университетам, многочисленным общественным организациям и прессе. Середина XIX века - это время расцвета российской демократической и либеральной публицистики, появления массовых ежедневных периодических изданий. Возможность тиражирования тех или иных идей, их адаптации к массовому сознанию формировали потенциал критики власти. «Ходячая» мысль захватывала общество.

Вместе с тем глубинный процесс формирования интеллигенции был связан с культурной *рецепцией европейских идей*. Об этом следует сказать особо. Европеизация России имела длительную историю, ее начало можно отнести уже ко времени Ивана III. Благодаря ей сложилась космополитическая дворянская культура, сам феномен «русского европейца». Однако реформы середины XIX века создали «русским европейцам» массовую базу: капитализм требовал от человека «рыночного поведения», экономической рациональности. «Власть денег» разрушала патриархальную гармонию старой России. Потребность в новой рациональности и «раскодировки мира», освобождения его от бесплодного идеализма, требовали изгнать из сознания традицию и религию, институты семьи как «пережитки прошлого», как феномены «темного царства». Отсюда и рождалась болезненная тяга к «реализму», крайней формой которой стали «натурализм» и этика эвдемонизма.

Европеизация сознания проявилась в болезненной тяге к «последним словам» западной науки - спенсеризму, социал-дарвинизму, контизму, а в начале XX века - марксизму. Поразительный феномен: в духовном плане христианские идеи, господствовавшие в культуре, замещаются новой секулярной верой – человекобожеством. Главным инструментом познания провозглашается наука социология, как «царица наук» (Д.Н.Овсянко - Куликовский) и антропология (П.Лавров). Интеллигентское мышление строится на вере в способность науки «очеловечить человека», нормировать мир, направив его развитие в необходимую сторону. Формируется феномен «социологии счастья», согласно которой задача состоит не столько в объяснении мира, сколько изменении его. Именно поэтому для интеллигенции не было необходимости понимать сложность бытия, задача науки изначально была инструментальна - изменить реальность, снять народ с «креста». Из этой ложной посылки о никчемности «науки для науки» и «искусства для искусства» (Чернышев-

ский, Михайловский, Писарев), т.е. об отрицании их самоценности («образованщина») вытекало *«идейное направление»*: кто не с нами, тот против нас. Из этой посылки рождалась та беспощадная нетерпимость ко всякой свободной мысли, идейный догматизм и косность. Парадокс: чем более «свободолюбива и радикальна была интеллигенция, тем более нетерпима она была ко всякому иному мнению. К сожалению, до сих пор в сознании «псевдодемократов» господствует представление о том, что мерилом свободолюбия является степень неприятия власти. И тогда, в начале XX века известная кадетская деятельница, писательница А.Тыркова – Вильямс отмечала, что всякая симпатия к историческому российскому государству и Церкви вызывала реакцию левых.

«Что бы власть ни делала, все подвергалось огульной недоброжелательной критике. Левые готовы были бороться и страдать за народ, служить ему, но им в голову не приходило, что ради этого надо служить и российскому государству, что любовь к народу обязывает любить и беречь наш общий дом Российскую державу», - пишет Тыркова.[1;С.67]

Фактором самосознания радикальной интеллигенции являлся духовный кризис, порожденный «властью денег» и капитализмом. Л.А.Тихомиров, религиозный мыслитель, а в молодости идеолог народовольчества, отмечал господство бездуховной атмосферы среди молодежи, нежелание относиться ко всему вдумчиво, увлечение примитивными идеями, «ходячей мыслью», моральное падение.

Рациональное, утопичное, западное по происхождению, богоборческое сознание интеллигентов-радикалов, отрицавшее историческую традицию страны, сталкивалось с народной, крестьянской культурой. Народная субкультура, хранительница «национального стиля» (К.Н.Леонтьев) в отличие от интеллигентской была основана на традиционных ценностях, в первую очередь, - на православии. Интеллигентскому стремлению «разрушить» Россию народная кре-

стьянская стихия противопоставляла «интуитивное государственное чутье», желание сохранить монархию и государство. На исконной русскости и православии зиждилось органическое единство крестьянства и самодержавия[1;С.67]. По большому счету, можно говорить об антиномичном, единстве двух субкультур: интеллигентской, западной по своему характеру и генезису, и народной, исконной, национальной. В этом отталкивающем взаимоотношении двух субкультур и заключена основная проблема радикальной интеллигенции, истоки ее отщепенства, отрыва от народа и почвы.

Радикальная интеллигенция, будучи продуктом внешней, поверхностной европеизации не находила исторической почвы своим политическим претензиям, сталкивалась с молчаливым спокойствием народа. Ее идеи, рожденные в иной социокультурной среде, не имели никаких отзвуков в крестьянском сердце. Идеи гражданского общества, правового государства, разделения властей, демократических свобод упирались в монолит традиции. Вот отчего многочисленные походы «раскачать народ» оканчивались неудачей, будь то «хождение в народ», революционные вспышки 1905 гг. «Безмолвие» народа приводило к разочарованию и даже вызывало ненависть к крестьянству. Так, в 1892 г., когда случился голод, а крестьянство сохранило лояльность власти, отдельные марксистские группы выступили с предложением отказывать крестьянам в помощи для того, чтобы «вымерла реакционная крестьянская масса». Кстати, когда обнажилась очевидная несостоятельность либеральных реформ в России в 1990-е гг. Е.Т.Гайдар, известный радикально-либеральный реформатор цинично обвинил народ в неспособности понять его гениальный замысел по реформированию России.

При этом «отщепенцы» трепетали перед народным гневом, особенно после убийства 1 марта 1881 году Александра II. Народная стихия казалась им разрушительной, сокрушающей, особенно после известного Кишиневского по-

грома. Михайловский, кумир интеллигенции, «учитель русской жизни» писал в середине 1870-х гг.: «У меня на столе стоит бюст Белинского, который мне очень дорог, вот шкаф с книгами, за которыми я провел много ночей. Если в мою комнату вломится русская жизнь со всеми ее бытовыми особенностями и разобьет бюст Белинского и сожжет мои книги, я не покорюсь и людям деревни; я буду драться, если у меня, разумеется, не будут связаны руки. И если бы даже меня осенил дух величайшей кротости и самоотвержения, я все-таки сказал бы: прости им, Боже истинный и справедливый, они не знают, что творят». [2; С.692]

Эта печальная констатация собственной беспочвенности и отщепенства приводила интеллигенцию к двум стратегиям, выраженным в теории «интересов и мнений народа».

Согласно теории «интересов», интеллигенция должна выступить духовным водителем народа, поучать народ, вести его за собой на «штурм власти». «Духовное лидерство» является объективной и субъективной обязанностью социалистов. С объективной и субъективной точки зрения, интеллигенция - это «кающиеся дворяне», которые обязаны «отдать долг» народу за годы паразитической жизни «на народный счет». Теперь, «кающиеся дворяне», обогащенные образованием, способны вести народ за собой, поскольку знают законы развития общества, им доступна тайна общественного развития. Так, нравственно-привлекательная теория обосновывала механизм преодоления вечного интеллигентского разрыва народа и интеллигенции. Социалисты – народники отчетливо понимали, что без народа политические цели недостижимы. В этой теории народ, волей-неволей, становился инструментом. Не здесь ли надо искать корни социального экспериментаторства 1920-30-х гг., когда под лозунгами строительства светлого будущего массово уничтожалось русское крестьянство, взрывались храмы, символы «проклятого прошлого»? Показательно, но современные оппозиционеры, нынешние отщепенцы, столь же восторженно

преклоняющиеся перед Западом и ненавидящие отечественные традиции, с таким же нескрываемым презрением смотрят на современных россиян, а национальные религиозные святыни, как и прежде, становятся объектом циничных «творческих экспериментов». Трагический факт состоит в том, что именно эта стратегия «сработала» в стране в начале XX века, разрушив историческую Россию. Большинство населения страны слепо пошло за активным антихристианским «меньшинством, веселящимся бунтом» (К.Н.Леонтьев).

Другая стратегия интеллигенции, т.н. «легальных народников» (В.П.Воронцов) состояла в стремлении следовать «мнениям народным», т.е. служить народу, помогать ему в решении частных задач, будь-то организация земской школы, лечебницы или «избы-читальни». Из этого посыла о приоритетности «народного мнения» родилась знаменитая теория «малых дел», ставшая основой для культурного созидания. К сожалению, этот призыв к созиданию оказался неуслышанным.

Опыт XX века со всей правотой подтверждает мысль «философа русской идеи» Ивана Александровича Ильина, высказанную в эмиграции и обращенную к будущей интеллигенции: «Россия не есть пустоеместилище, в которое можно механически, по произволу, вложить все что угодно, не считаясь с законами ее духовного организма. Россия есть живая духовная система со своими историческими дарами и заданиями... Каждый народ творит то, что он может, исходя из того, что ему дано. Но плох тот народ, который не видит того, что дано именно ему, и потому ходит побираться под чужими окнами»[3; С.327].

ЛИТЕРАТУРА.

- [1] Тыркова-Вильямс Ариадна. На путях к свободе. М.: Московская школа политических исследований, 2007.
- [2] Михайловский Н.К. Полное собрание сочинений в десяти томах. Спб.:1913.Т.3.
- [3] Ильин И.А. Наши задачи. М., 1992. Т.1.

"APOSTASY" AS A CATEGORY OF SOCIAL CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN INTELLIGENTSIA.

V.V. Blokhin, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: istory1@rambler.ru

The article analyzes the self-consciousness of radical Russian intelligentsia mid XIX - early XX century. The author claims that "apostasy" of the Russian national culture was a distinctive feature of her consciousness. Development of Russia determined the interaction of two contradictory subcultures - intellectual and popular. First culture formed in the years of structural reforms of the 1860s based on the reception of Western thought; Second culture, popular culture based on historical tradition. Cultural incompatibility of the people and the intelligentsia explains the emergence of the Russian Revolution.

Keywords: intellectuals, modernization, "otshchepenstvo", people, subculture, europeanization.

ПРОБЛЕМАТИЧНОСТЬ СПРАВЕДЛИВОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВУЗАХ

Мария Грэнвальд (Maria Groenwald)
Гданьский университет, Польша

Оценивание является постоянным элементом ежедневной дидактической деятельности вузовского преподавателя, который высказывает мнение о результатах работы студентов и их прогрессе, а также оценивает собственную работу. Она, в свою очередь, также оценивается начальством и учащимися. В любой из перечисленных ситуаций имеет место стремление (осознанное или интуитивное) к тому, чтобы оценивание было не только правильным с дидактической и психометрической точки зрения, но и справедливым. Однако очень часто справедливость оценивания становится проблемой настолько значимой, что появляется сомнение в ее – справедливости - существовании. Почему так тяжело

быть справедливым при оценивании? Настоящая статья является попыткой ответить на этот вопрос.

1. Справедливость: теоретические основания

По мнению Х. Променской за неудачные попытки сформулировать универсальный принцип справедливости, который мог бы использоваться и при оценивании, отвечает «неразрешимый конфликт между количеством благ, предназначенных для распределения, и постоянно растущими потребностями человечества, которые невозможно удовлетворить» (2008, с. 18). И хотя в процессе обучения учащиеся приобретают множество благ, самыми ценными и важными, по их мнению, остаются оценки. Причем, по мнению большинства, получаемые оценки только иногда их удовлетворяют, а чаще всего представляются несправедливыми и обидными.

Образовательная диагностика объясняет это тем, что при оценивании оценивающие руководствуются двумя критериями: образцово-нормативным и сравнительным (Jarosz, Wysocka, 2006, с. 24-25). Согласно первому, успехи сравниваются с априорными образцами, представляющими собой олицетворение «желаемого» (некоей желательной реальности). В случае оценивания этот образец строится на основании программных и экзаменационных требований, норм в тестах, пошаговых описаний знаний и умений, проверяемых на экзаменах и зачетах. Усилия, вложенные в учебу, а также солидные, но не предусмотренные образцом знания при выставлении оценки не принимаются во внимание. Благодаря второму критерию – сравнительному – можно приблизительно оценить прогресс учащегося. В этой ситуации при оценке изменений, произошедших в знаниях и умениях учащегося, оценивающий руководствуется тем, что было «на старте». Нередко при таком оценивании используются и другие – субъективные – критерии оценивающего, остающиеся невысказанными. Выделение двух вышеназванных критериев, несмотря на их значимость для дальнейших исследований, не

дает однозначного ответа на вопрос о более точных принципах оценивания, которые обеспечивали бы справедливость формулируемых суждений.

Этика также занималась вопросами справедливости, но и для античных ученых они оказались проблематичными, о чем свидетельствуют, в частности, слова Аристотеля. Он говорил, что справедливо то, «что законно и правильно, а несправедливо то, что незаконно и неправильно» (2007, с. 171). В этом тезисе не хватает практического руководства, и потому его тяжело «перевести» на язык солидных принципов общественной справедливости и правил справедливости в образовании. Выход из создавшегося тупика может подсказать концепция справедливости Х. Перельмана (1959). Отсылая к нескольким классическим теориям справедливости, она носит эклектический характер, но благодаря этому Х. Перельман создает связный теоретический конструкт. Фундаментальное значение для практического применения этой теории имеет выделение в ее рамках двух видов справедливости: формальной и конкретной. В соответствии с принципом формальной справедливости в одном акте оценивания можно руководствоваться только одним из шести принципов конкретной справедливости, к которым относятся: 1. Для всех то же самое; 2. Каждому по заслугам; 3. Каждому по потребностям; 4. Каждому в зависимости от позиции; 5. Каждому в зависимости от того, что дается ему правом; 6. Каждому по его достижениям (там же, с. 22-30). Каждый из этих принципов указывает на одну и одновременно единственную характерную черту, которую следует принимать во внимание и которой следует последовательно руководствоваться при «вершении» справедливости.

Концепция справедливости Перельмана приводится здесь затем, чтобы через ее призму проанализировать случаи, иллюстрирующие проблемы с применением принципов справедливости в ежедневных практиках оценивания. Несмотря на то, что проблемы имеют место на всех уровнях

обучения – от начального по высший, я остановлюсь только на опыте студентов и преподавателей.

2. Методология исследования и анализа

Использование представленной выше теоретической перспективы требует разработки такой схемы исследования, благодаря которой можно было бы: (а) связать справедливость оценивания как этическую категорию с дидактическим и диагностическим оцениванием, начиная с выбора соответствующих методов сбора данных; (б) выстроить последовательные теоретико-эмпирические рамки для оценивания, проводимого на основании нормативного и сравнительного критериев. Это существенное требование, поскольку данные критерии на самом деле парадигматически не связаны, т.е. выведены из несопоставимых в онтологическом, эпистемологическом и аксиологическом планах оснований, которые лежат в основе теоретических и методологических моделей, используемых в исследованиях «образовательной реальности» (Kincheloe 2005, с. 323; Kincheloe, McLaren 2009, с. 455).

Всем этим условиям удовлетворяет познавательная процедура сбора и интерпретации данных, называемая бриколаж. Данный метод допускает объединение многочисленных перспектив и способов познания и анализа различных систем оценивания в рамках одного исследовательского подхода. Благодаря создаваемому тем самым своеобразному межпарадигмальному дискурсу (Klus-Stańska 2013) можно преодолевать границы и – в зависимости от достигнутого консенсуса – создавать новые познавательные подходы (Gubrium, Holstein 2007, с. 5). Ценно также и то, что исследователь, пользующийся методом бриколажа, может, во-первых, использовать большое количество доступных методов и инструментов. В представленных здесь параэтнографических исследованиях использовались, например, наблюдения, интервью со студентами и преподавателями, а также анализ документов. Во-вторых, такой исследователь может коллекционировать, даже достаточно долгое время, разнооб-

разные данные из разных источников, компилировать их и наделять их новыми значениями, которые могут отличаться от первоначальных. В-третьих, он может приступать к исследованию, не имея представления об окончательном результате, который проясняется в ходе анализа (при этом цель всегда четко определена) (Berry, 2006, с. 88). В конце концов, благодаря плюрализму используемых методов исследования возникает многомерная картина образовательной и общественной реальности, характеризующаяся познавательной креативностью исследователя (Piekariski 2006, с. 101), которого не ограничивает перспектива одной правды и одноцветного мира (Denzin, Lincoln, 2003, с. 252). Ввиду этих аргументов целесообразность использования бриколажа в настоящем исследовании не должна ставиться под сомнение.

Разнообразие полученных результатов, подвергнутых анализу с точки зрения справедливости оценивания и интерпретированных при помощи концепции справедливости Х. Перельмана, представлено мной в модели, которая визуально и семантически напоминает пэчворк¹. Пэчворк может быть (а) хаотичной композицией в ситуации, когда является результатом недостаточно глубокого знания и плохой подготовки преподавателя, не осознающего своих недостатков; (b) упорядоченной композицией, состоящей из продуманных элементов, удовлетворяющих критериям дидактико-диагностической правильности и этической справедливости (рис.1). В представленных в модели пэчворка диагностически-педагогических критериях оценивания (по вертикали) изначально учитывались только два: сравнительный (А- белый цвет на схеме) и нормативно-образцовый (В- темно-

¹ Первоначально пэчворками называли одеяла, которые американские поселенцы шили из лоскутов материалов или изношенных фрагментов старой одежды. Узоры и мотивы отражали их чувства, представляли явления окружающего мира, а также свидетельствовали о мануальном мастерстве.

серый цвет). Однако в ходе анализа обнаружилась необходимость в выделении дополнительного критерия (А/В – светло-серый цвет). Он имеет место в случаях диагностически неоднозначных, когда оценивающий чувствует напряженность и неуверенность при формулировке мнений. Горизонтальные уровни пэчворка коррелируют с критериями концепции справедливости Х. Перельмана (Groenwald 2010).

Диагностический критерий Критерий справедливости	А. Прогресс в учебе, прочие субъективные критерии оценки	А/В. Сфера напряженности	В. Соответствие нормативным требованиям
1. Каждому в зависимости от позиции	A1		
2. Каждому по заслугам	A2	A2/B2	B2
3. Каждому по потребностям	A3	A3/B3	B3
4. Каждому в зависимости от того, что дается ему правом	A4/B4	B4	
5. Каждому по его достижениям	A5	A5/B5	B5
6. Для всех то же самое	A6		

Использование цветообозначений:

A	A/B	B
---	-----	---

Рис 1. Модель «пэчворковой» справедливости оценивания.

3. Справедливость как соблюдение этических принципов оценивания. Анализ

По мнению Х. Перельмана, для того, чтобы оценивание имело справедливый характер, необходимо соблюдать соответствующие принципы, в особенности принцип формальной справедливости, на основании которого выдвигаются два существенных требования: (1) применять только одну конкретную формулу справедливости в одном акте оценива-

ния; (2) информировать студентов о используемом преподавателем принципе. Если принцип оценивания не озвучивается, это может приводить к взаимонепониманию, которое в отношениях между преподавателем и студентами со временем может превратиться в непреодолимый барьер. В представленном ниже анализе формул конкретной справедливости Х. Перельмана я буду ссылаться на модель пэчворковой справедливости оценивания (рис. 1), сохраняя представленную в таблице очередность.

Каждому в зависимости от позиции. Эта формула актуализируется в ситуациях, когда преподаватель, принимая решение о высоте балла (оценки), сознательно или бессознательно руководствуется социальным статусом студента, а точнее – социально-экономическим статусом его родителей (отсюда преобладание поля A1). В ходе оценивания преподаватель руководствуется более мягкими критериями при оценивании студентов из «престижных» семей и более строгими – при оценивании студентов из «непрестижных» семей. Очевидно, что этот критерий относится к исключительно субъективным и берет свое начало в субъективном мнении оценивающего, который его не озвучивает. Студенты, которыми этот критерий не учитывается, считают его очень обидным, способствующим укреплению культурного и социального неравенства (Bridges 1994; Gołębniak 2003).

Каждому по заслугам. Этот критерий чрезвычайно распространен в среде людей, которые считают, что после смерти все хорошие и плохие поступки человека будут подсчитаны, а он получит то, что заслужил, в зависимости от результата подсчета, т.е. будет или награжден (например, вечное счастье в раю), или наказан (например, ссылка в ад). Наивное понимание этого критерия созвучно с пониманием его и при оценивании, когда с его помощью преподаватель определенным образом оценивает какую-либо деятельность студента и либо награждает, либо наказывает его оценкой. Например, преподаватель может посчитать справедливым

наградить студента за его активное участие в организации конференции или за подготовку доклада. При помощи оценок некоторые преподаватели награждают присутствие студента на всех лекциях, наказывая отсутствующих применением более строгих критериев оценки за ответ на экзамене. Оценка, при выставлении которой преподаватель руководствуется заслугами студента, чаще всего имеет субъективный характер. Поэтому в пэчворке поле A2 больше поля B2, что означает ограниченное применение формально-правовых норм.

Рассматривая случаи справедливого оценивания за заслуги, которое производится на основании нормативно-правовых внутриуниверситетских актов (B2), я сошлюсь на требование проверки и оценивания научно-исследовательских, дидактических и организационных достижений преподавателей. Качество занятий оценивается студентами и непосредственным начальником (Устав Гданьского университета, § 94). Тем не менее формально-правовые положения, содержащиеся в Уставе и других актах университета, не дают ответа на постоянно возникающие новые вопросы, связанные с оцениванием ученого. Насколько важны такие заслуги преподавателя, как сотрудничество с коллегами, работающими в учебных заведениях на других уровнях образования? Как оценить заслуги, связанные с организаторской деятельностью в интересах университета, которые существенно тормозят его (преподавателя) научное развитие? Таких вопросов можно задать намного больше, они могут касаться как преподавателей, так и студентов. Поэтому я дополнительно выделяю создаваемое ими поле неопределенности и неуверенности, сопутствующей оцениванию. В обозначении этого поля символом A2/B2 подчеркивается возникающее здесь напряжение, связанное с оцениванием, а также сопутствующая ему неуверенность (а справедливо ли оценивание по заслугам?).

Каждому по потребностям. Данная формула имеет большое значение для оценивания, поскольку направляет наше внимание на разницы между потребностями большинства студентов и тех из них, у которых тяжелая жизненная и/или материальная ситуация, проблемы со здоровьем и проч. Оказанная им помощь, понимание, поддержка могут быть тем, благодаря чему они вообще могут учиться. Однако применение особых критериев в отношении данной группы имеет как своих сторонников, так и противников. Сторонники использования этого критерия считают, что в общественной жизни нельзя руководствоваться только справедливостью, а скорее «любовью в справедливости» (Świeżawski 1987, с. 199). Противники утверждают, что следует отличать справедливость от милосердия, а глобальная разница между ними состоит в их отношении к праву. Милосердие не соотносится с правом, его цель – облегчать страдания независимо от обстоятельств (поле А3). К Айдукевич (2006, с. 367) понимает данную справедливость двояко. В широком понимании справедливо давать каждому не меньше, чем ему положено, и допустимо одаривать добром в избытке. В более узком понимании справедливость связана со справедливой наградой и справедливым наказанием, и именно эту справедливость должны практиковать учителя. Противники такого подхода считают, что нет справедливости без четких, строго соблюдаемых правил (поле В3). Чтобы ее достичь, из оценивания следует исключить все, что характеризуется индивидуальностью, спонтанностью, эмоциональностью и снисходительностью (Perelman 1959, Liberkowski 2000).

Некоторые случаи милосердной справедливости преподавателя имеют свои формально-правовые основания (поле А3/В3). Например, в Уставе Гданьского университета (§ 34) индивидуальный режим обучения предоставляется студентам с физическими отклонениями, родителям-одиночкам, студентам, которые получают образование на нескольких отделениях или в заграничных вузах, и в других обоснован-

ных случаях. Следует однако помнить, что гарантируемые в рамках милосердной справедливости привилегии могут привлекать лиц, которым они не полагаются, и вести к обманам - как раскрываемым, так и никогда не раскрытым.

Каждому в зависимости от того, что дается ему правом. Практическое применение этой формулы справедливости к университетскому оцениванию регулируется нормативно-правовыми положениями, касающимися оценивания в вузе (поле В4). В Уставе Гданьского университета они представлены положениями, касающимися прав и обязанностей студентов (Устав Гданьского университета, глава V). Более подробные положения университетского регламента регулируют, в частности: (а) применение шкалы оценивания и методов выражения достижений студента в соответствии с кредитами (ECTS), а также перенос и утверждение зачетных предметов (Регламент Гданьского университета, глава 4); (b) критерии оценивания дипломных работ и экзаменов (там же, глава 5); (с) принципы отчисления из университета и повторного зачисления (там же, главы 9 и 10); (d) принципы присуждения наград и отличий (там же, глава 11). Они должны соблюдаться студентами и преподавателями однозначно и беспрекословно, но именно они и являются причиной чаще всего скрытых нарушений университетского права или такого его обхождения, которое было бы выгодным с точки зрения получаемой оценки. Высказывания опрошенных студентов подтверждают исследования М. Мароды (2003), из которых следует, что взрослые поляки в общем требуют разработки законодательных актов, регулирующих любую мелочь, но при этом декларируют, что не собираются их соблюдать, если им это не будет выгодно. Таким образом, тяжело очертить границы реально соблюдаемых законов, а не той ширмы, за которой прячутся и нарушители, и те, кто создает лишь видимость их соблюдения (поле А4/В4).

Каждому по его достижениям, - это прагматический критерий, в соответствии с которым при оценивании не учи-

тываются индивидуальные черты личности, которые могли бы повлиять на эффективность ее работы. Вместо этого устанавливается априорная норма, указывающая, кого и как следует награждать или стимулировать при помощи оценивания. Для поступающих в вузы эта формула имеет первостепенное значение, поскольку она применяется при приеме в вуз. Достижением, на основании которого происходит зачисление в университет, является результат государственного экзамена (матуры).

По мнению студентов, оценивание по достижениям является самым справедливым в процессе учебы, но при условии, что им заранее сообщат: (а) о программных требованиях или требованиях преподавателя; (б) о критериях оценивания и содержании образца, на основании которого оценивающий формулирует свое мнение. Если предположить, что достижения студентов могут не только соответствовать требованиям преподавателя, но и вносить творческую составляющую, отражающую креативность учащегося, тогда оценка достижения будет содержать также элементы ненормированного мнения относительно его (достижения) качества. Поэтому четкое разграничение нормативного и ненормативного в оценивании в некоторых ситуациях оказывается невозможным, что в пэчворке (рис.1) отражено в наличии всех критериев: A5, A5/B5 и B5.

Для всех то же самое. Это формула, в соответствии с которой следует одинаково относиться ко всем людям, независимо от того, кто перед нами, какой он, чего достиг и т.д. Повсеместно считается, что примером, иллюстрирующим функционирование этой концепции в ежедневной жизни, является смерть, перед которой равны все живые существа без исключения.

Применение этой формулы при оценивании достижений студентов на практике должно было бы заключаться в выставлении одинаковой оценки всем сдающим экзамен. При оценивании прогресса следовало бы исходить из того,

что все или одинаково работали весь семестр, или одинаково «ничего не делали». В собранных мной материалах имеется описание случая, когда все студенты получили «отлично» за экзамен, которого не было. Респонденты объясняли это тем, что преподавателю просто не хотелось проверять их работы. Чтобы самому ничего не делать и одновременно предотвратить жалобы студентов властям, преподаватель поставил им самый высокий балл. Поскольку это было его личное решение, в пэчворке я отнесла его только к субъективному критерию (Аб).

Заключение

Студенты и вузовские преподаватели считают справедливость очень важной, но труднодостижимой чертой оценивания. Из эмпирических исследований и теоретических анализов следует, что причиной такого положения вещей следует считать нелегкую ситуацию преподавателей. С одной стороны они должны оценивать так, чтобы стимулировать индивидуальное развитие студента, а с другой – так, чтобы оценивание соответствовало априорно обозначенным требованиям и нормам (или псевдонормам). Таким образом, оценивание рождает напряженность: в одном акте оценивания объединяются противоречащие друг другу аргументы, формулируемые в рамках разноположенных теорий, функционирующих в противоположно ориентированных (и поэтому не совпадающих) системах оценивания (преподавательского и внешнего). Формулируемая таким образом «пэчворковая» оценка не всегда оказывается дидактически правильной и диагностически верной, в связи с чем учащиеся воспринимают ее как несправедливую, обвиняя в несправедливости преподавателя.

Вторая группа проблем с оцениванием создается самим оценивающим, который, согласно концепции Х. Перельмана, руководствуется не одной, а по крайней мере двумя формулами конкретной справедливости. Так, например, критерий оценивания качества работы (по достижениям)

объединяется с критерием милосердия (по потребностям), что приводит не только к несоблюдению требований формальной справедливости, но и к появлению чувства несправедливости у оцениваемых. Это значит, что в ситуациях компромисса «между требованиями добра и жизненной необходимости» (Tischner, Kłoczowski 2001, с. 61), преподаватель не только не в состоянии сделать выбор: он ограничен в своем стремлении достичь идеал справедливости при оценивании. А ведь только стремясь к идеалу можно хоть чего-то добиться.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ajdukiewicz K. (2006), *Język i poznanie. Wybór pism z lat 1920 – 1939*, t.1, przeł. F. Zeidler. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s.367.
- [2] Arystoteles (2007), *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gronowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- [3] Berry K.S., (2006), *Research as bricolage. Embracing Relationality, Multiplicity and Complexity* [w:] K. Tobin, J.L. Kincheloe (red.), *Doing Educational Research. A Handbook*. Sense Publisher, Rotterdam – Taipei.
- [4] Bridges D. (1994), *Parents: consumer or partners?* [w:] D. Bridges, T.H. McLaughlin (red.), *Education and the market place*. Falmer, London.
- [5] Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2003) *Paradigms and Perspectives in Transition*, [w:] N.K. Denzin., Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- [6] Gołębniak B. D. (2003), *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] Z Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika t.2*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- [7] Groenwald M. (2010), „Patchworkowa” sprawiedliwość oceniania, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Wyd. gRUPA TOMAMI, Kraków.

- [8] Gubrium J.F., Holstein J.A. (2007), *The Constructionist Mosaic* [w:] J.A. Holstein, J.F. Gubrium (red.), *Handbook of Constructionist Research*. The Guilford Press. NY, London.
- [9] Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wyd. „Żak”, Warszawa.
- [10] Kincheloe J.L. (2005), *On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage*, “Qualitative Inquiry”, vol. 11, nr 5.
- [11] Kincheloe J.L., McLaren P. (2009), *Teoria krytyczna i badania jakościowe*, tłum. P. Pluciński, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, t.1*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- [12] Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” nr 4(64). Wyd. DSW, Wrocław.
- [13] Liberkowski R. (2000), *O genezie i istocie sprawiedliwości*, [w:] W. Heller, R. Liberkowski (red.), *Wola sprawiedliwości*. Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- [14] Marody M. (2003), „Rzeczpospolita”, „Newsweek”, 26 grudnia.
- [15] Perelman Ch. (1959), *O sprawiedliwości*, przeł. W. Bieńkowska. PWN, Warszawa.
- [16] Piekarski J. (2006), *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] D. Kubinowski, J. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. OW „Impuls”, Kraków.
- [17] Promieńska H. (2008), *Trzy powody, dla których sprawiedliwość stanowi konieczny wymiar egzystencji* [w:] D. Probućka (red.), *Czy sprawiedliwość jest możliwa*. OW „Impuls”, Kraków.
- [18] Regulamin studiów Uniwersytetu Gdańskiego. http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/1974/files/zal12u12.pdf.

- [19] Statut Uniwersytetu Gdańskiego.
http://bip.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-bip/37423/files/statut_viii2014.pdf.
- [20] Świeżawski S. (1987), U źródeł nowożytnej etyki. Wyd. „Znak”, Kraków.
- [21] Tischner J., Kłoczowski J.A. (2001), Wobec wartości. Wyd. „W drodze”, Poznań.

УДК 37.01

**ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ
ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В.Н. Гуляев,

Военный университет МО РФ, Москва, Россия,
e-mail: vlgulyaev@mail.ru

В статье представлено обоснование необходимости развития научных и прикладных основ дидактики высшей школы на постнеклассическом уровне. На примере теории и практики проблемно-деятельностного обучения показаны существенные признаки постнеклассического уровня процесса обучения в высшей школе.

Ключевые слова: репродуктивное, развивающее и саморазвивающееся обучение, постнеклассический уровень дидактики высшей школы, теория и практика проблемно-деятельностного обучения в высшей школе.

Актуальность обращения к научным и прикладным основам саморазвивающегося обучения в высших учебных заведениях обусловлена необходимостью поиска эффективных решений проблемы достижения соответствия модели обучения императивам экспоненциального развития профессиональной деятельности (см. рис. 1). Решение проблемы достижения соответствия модели обучения императивам экспоненциального развития профессиональной деятельно-

сти возможно при условии развития научных и прикладных основ дидактики высшей школы на постнеклассическом уровне. Это происходит потому, что на постнеклассическом уровне теоретические и прикладные исследования основываются на относительно самостоятельном оперировании идеализированными объектами, что способствует открытию новых предметных областей до того, как они начинают осваиваться практикой [6, с. 373]. Поэтому, на уровне проектируемых и реализуемых моделей функционирования открытых саморазвивающихся дидактических систем, происходит опережающее, экспоненциальное развитие педагогического процесса в высшей школе.



Рис. 1. Проблема достижения соответствия модели обучения императивам экспоненциального развития профессиональной деятельности

Следует отметить, что идеи и педагогические практики развивающего обучения, предшествующие постнеклассическому уровню дидактики высшей школы, зародились в

полюмике с классическим, репродуктивным подходом к обучению, нацеленному на передачу накопленного опыта следующим поколениям [1, с. 80] (см. рис. 2). Методологической основой теории и практики развивающего обучения является выдвинутая и апробированная на практике идея Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» обучающегося [3].



Рис. 2. Сущностные признаки эффективного обучения в высказываниях великих учёных

Цель развивающего обучения реализуется посредством моделирования педагогом более сложных ситуаций и условий, инициирующих усилия обучающихся на их преодоление, в ходе которого активизируется и развёртывается потенциальный уровень возможностей его развития. Вместе с тем, необходимо отметить, что в рамках подобной проблематизации прерогатива постановки проблемы, а также контро-

ля, анализа и корректирования действий обучающихся остается за преподавателем. Эти обстоятельства изначально предопределяют пределы возможностей моделирования профессиональной деятельности в рамках проблемного обучения. Поэтому непрерывный процесс приращения концептуальных и прикладных основ развивающего обучения каждой новой педагогической идеей и практикой постепенно подготавливал условия для возникновения такого кроссконцептуального и кросстеchnологического педагогического феномена, как проблемно-деятельностное обучение (далее – ПДО) [2; 4].

В рамках ПДО технологически преодолевается отчуждение феномена «проблемы» от деятельности обучающихся. Специфические «несовместимости» превращаются во взаимодополняющие и актуализирующие друг друга компоненты саморазвивающейся бинарной функциональной дидактической системы. Это позволяет обучающимся интериоризировать генезис нелинейного, экспоненциально саморазвивающегося процесса самопреодоления возникающих естественным образом проблем, на пути к достижению поставленных целей. Они овладевают опытом выявления сущностей исследуемых явлений, пределов их истинности и относительности, эффективной коммуникации с коллегами по выработке приемлемых парадигмальных оснований системной совокупности «точек зрения», возникших в процессе коммуникации. Они также овладевают опытом проектирования и реализации модели деятельности, функционирующей, как в режиме саморегуляции, так и в режиме саморазвития (см. рис. 3). Таким образом, ПДО обнаруживает сущностные признаки свойственные постнеклассическому этапу развития дидактики высшей школы.

Сохраняющееся на всём протяжении реализации проекта ПДО устойчиво-неравновесное состояние обучающихся и педагога, требующее от них постоянных усилий в воссоздании динамического равновесия, является основным факто-

ром неразрывности педагогической коммуникации между педагогом и обучающимися.



Рис. 3. Функциональные параметры потенциала проблемно-деятельностного обучения

Если на классическом и неклассическом этапах развития дидактики высшей школы модели преобразования процесса обучения создаются путем создания альтернативных версий схематизации практики, то на постнеклассическом этапе развития дидактики высшей школы процесс обучения моделируется как открытая функциональная саморазвивающаяся система, то есть моделируются не предметные отношения, а функциональные саморазвивающиеся системы. В рамках саморазвивающейся дидактической системы, какой является ПДО, не только удерживаются в «снятом» виде достоинства классического и неклассического уровней развития теории и практики обучения в высшей школе, но и достигается соответствие, возникающей подобным образом «приро-

досообразной» постнеклассической модели обучения, императивам непрерывно и экспоненциально изменяющейся и усложняющейся профессиональной деятельности.

ПДО представляет собой качественно иной этап развития педагогической теории и практики – этап интеграции в себе того, что уже существует. Существующая полифония педагогических идей о различных сущностных аспектах процесса обучения становится с появлением ПДО системной совокупностью существующих педагогических идей и практик, не столько оппонирующих друг другу, сколько взаимодействующих друг друга. Все существующие подходы к обучению, естественно, при углубленном понимании их сущности, осмыслении необходимости возникновения каждого из них, как феноменального существенного своевременного дополнения-приращения целостности саморазвивающегося во времени процесса обучения, находят свое место в «снятом» виде в теории и практике ПДО. ПДО стирает грани между так называемыми традиционными и «современными» подходами к обучению. Это происходит посредством того, что в его рамках моделируется внутренне присущее процессу обучения противоречие между формой обучения и его содержанием. Тем самым появляется возможность перехода от стихийного процесса саморазвития дидактики высшей школы, в ходе которого, её «взлёты» сменяли «застой», к целенаправленному процессу саморазвития научных и прикладных основ обучения в высшей школе.

В ходе исследований и анализа опыта ПДО выявлено, что оно существует в системной совокупности организационно-мыслительных, организационно-коммуникативных и организационно-деятельностных педагогических проектов, моделирующих генезис мышления, коммуникации и деятельности, и одновременно выступающих в качестве генерализированных форм и этапов экспоненциально саморазвивающейся коэволюции обучающихся и обучающих [5]. Диалектика отношения $(m \setminus R)$, где m – актуальный уровень

развития обучающихся, являющийся проблемой для дальнейшего развития, а, R – их потенциальный уровень развития, актуализирующийся посредством самопроблематизации, - выступает основой моделирования проектов ПДО и предопределяет непрерывность и экспоненциальный характер процесса саморазвития обучающихся и обучающихся. Тем самым, педагогический проект ПДО, существуя в «кластерной» версии форм и этапов саморазвёртывания, удерживает природосообразную логику самоактуализации и самореализации потенциальных сил обучающихся и обучающихся (см. рис. 4).



Рис. 4. Система концептуальных идей проблемно-деятельностного обучения

Способом, соединяющим в единую «природосообразную» целостность организационно-мыслительные, организационно-коммуникативные и организационно-деятельностные усилия обучающихся и обучающихся, является игра [8]. Игра, с этой точки зрения, квалифицируется как генетическая основа

ПДО, синергетическая среда деятельности, коммуникации и мышления обучающихся и обучающихся. В условиях подобным образом спроектированной и реализуемой игры последовательно актуализируются три, взаимодополняющих друг друга, но качественно не сводимые друг к другу, уровня «зоны ближайшего развития» обучающихся и обучающихся.

В ходе организационно-мыслительных, организационно-коммуникативных и организационно-деятельностных игр [1, 4, 7], проектируемых и реализуемых в ПДО, развитие деятельности всех участников, в том числе и «заказчика», происходит как производная их феноменальной самопроблематизации. Развитие деятельности игроков осуществляется нелинейно и экспоненциально. В игровой среде, моделирующей реальный жизненный процесс, функция «суфлера» становится неуместной. Естественно присущие каждому игроку «динамические стереотипы», существующие, в том числе, в форме «точек зрения», в процессе их самопреодоления начинают осознаваться и восприниматься, как нечто не абсолютное и относительное.

Синтетические место и роль ПДО predetermined междисциплинарным характером его возникновения и существования. Оно прерывает традицию – стать «одной» из существующих теорий и практик. Принципиально иное место и роль ПДО в возникшей системной совокупности различных, исторически сложившихся подходов к обучению, позволяют использовать его в качестве способа понимания сущности существующих подходов к обучению и в качестве способа выявления их дополнительных возможностей, и целесообразных границ применения. ПДО начинает объективно выполнять необходимую дидактике высшей школы функцию методологического мониторинга качества процесса обучения в высшей школе, его соответствия императивам непрерывного, экспоненциально возрастающего уровня наукоёмкости жизненного процесса и профессиональной деятельности, их усложнения и интенсификации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Анисимов О.С.* Методология: функция, сущность, становление. М.: ЛМА, 1996.
- [2] *Барабаничиков А.В.* Проблемное обучение: итоги подведены – проблемы остаются // Вестник высшей школы. 1985. № 11.
- [4] *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1987.
- [5] *Гуляев В.Н.* Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
- [6] *Гуляев В.Н., В.И. Марченков* Проблемно-деятельностный подход к обучению в высшей военной школе как методологическая и технологическая основа педагогической безопасности // Мир образования – образование в мире. 2012. № 1.
- [7] *Гуляев В.Н., Воронов В.Н.* Анализ существующих подходов к обучению в высшей школе // Мир образования – образование в мире. 2012. № 2.
- [8] *Курдюмов С.П., Князева Е.Н.* Козволюция сложных социальных структур: баланс доли самоорганизации и доли управления // Стратегии динамического развития России. М.: Проспект, 2004. Т. 3. Ч. 1.
- [9] *Стёпин В.С.*, Теоретическое знание. М.: 1999.
- [10] *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. - М., 1995.
- [11] *Хейзинга Йохан.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992.

POST-NONCLASSICAL STAGE OF DIDACTICS DEVELOPMENT OF THE HIGHER SCHOOL

V.N. Gulyaev,

Military university of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia,
e-mail: vlgulyaev@mail.ru

Justification of need of development of scientific and applied fundamentals of didactics of the higher school at the post-

nonclassical level is presented in article. On the example of the theory and practice of problem-activity training essence signs of post-nonclassical level of training process at the higher school are shown.

Keywords: the reproductive, developing and self-developing training, post-nonclassical level of didactics of the higher school, the theory and practice of problem-activity training at the higher school.

УДК 159.9

**ЭЛИТООРИЕНТИРОВАННОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КУЛЬТУРНО-
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТИПА ЭЛИТ¹**

Н.Б. Карабущенко,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

В статье раскрываются особенности мировоззрения представителей различных типов элит: культурной, научной, интеллектуальной.

Ключевые слова: мировоззрение, элита, культура, наука, интеллект

В настоящее время, по мнению А.М. Старостина, интеллектуальная элита перемещена в субэлитный слой. [10. С. 164] При этом гуманитарная и культурная элиты раздроблены и сориентированы в соответствии с различными политическими фракциями. Следовательно, не имеют полноценного доступа к информации и социально-коммуникативным ресурсам. Это позволяет интеллектуальному сообществу ре-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 15-06-10956а "Индивидуально-типологические характеристики личности студентов в информационном пространстве".

шать тактические и ситуационные политические проблемы, формируя определенный тип мировоззрения, основанный на размывании перспективы общенационального и культурно-национального развития, сосредоточении на ситуационно-конкретизированных целях, ограниченных во времени и пространстве.

Ключевой особенностью интеллектуальной элиты России на современном этапе является то, что она выступает в роли ресурса, который привлекается субъектами политического и бизнес влияния. Экспертная составляющая интеллектуальной элиты играет важную роль в репутации влиятельных представителей бизнеса. «Субъекты влияния все чаще пытаются воздействовать на решения на стадии подготовки. В этом случае роль экспертов становится ключевой. «Мозговые центры» играют ведущую роль еще в одном качестве – публичного озвучивания экспертно обоснованных позиций различных субъектов влияния». [5. С.369] Таким образом, экспертиза становится неким каналом между правящими политическими и бизнес сообществами.

Важнейшими составляющими мировоззрения представителей культурно-интеллектуальной элиты являются:

- профессиональная, отражающая высокий профессионализм представителей данного типа элит, компетентность, энтузиазм, работоспособность и организаторские способности;
- творческая, раскрывающая специфику творческой деятельности, ее продуктивность и результативность;
- когнитивная, включающая обширные знания, эрудицию, высокий уровень интеллекта, накопленный жизненный, культурный и научный опыт, независимость мышления, воображение, интуиция;
- ценностная, раскрывающаяся через нравственно-этическую составляющую личности, включающую: 1) гуманность – уважительное и доброжелательное отношение к людям, бескорыстная помощь другим, альтруизм, жертвен-

ность; 2) ответственность - качественная характеристика отношения личности к своему делу, слову, поступку; 3) чувство собственного достоинства – самоуважении, основанное на уважении к другим, но при этом самокритичность и самооценивание; 4) чувство справедливости, совестливости, честности;

- деятельностно-продуктивная, отражающая призвание элиты выполнять культурно-историческую, социальную, мессианскую, природо-охранную, научно-инновационную, конструкторско-техническую, эстетическую задачи и при этом «видеть в деятельности продолжение себя», [9. С.162] а, следовательно, «через национальное проявление своей личности, способностей, таланта человек может прийти к общечеловеческому, быть причислен к тем, кто движет культуру в мировом масштабе»; [6. С.97]

- эмоциональная, раскрывающаяся в неудовлетворенности личности тем, что есть в наличии (собой, результатами своего труда, другими людьми и их достижениями), чувство несоответствия определенному интеллектуально-нравственному идеалу;

- этическая, выявляющая наличие внутренней этической установки, которая проявляется в отношении к реализации личностью своего творческого потенциала как нравственному долгу, а так же честность перед собой;

- персоналистическая – «кульминация самоактуализации связана с процессом влияния личности на других и на культуру в частности»;

- сензитивная, отражающая высокую сензитивность к запросам жизни, «умение переформулировать практические задачи на язык науки, доводить научные идеи до их конкретного воплощения [1. С. 8]» - эти замечательные строки характеризуют выдающегося представителя российской научной элиты Б.Ф. Ломова;

«Духовно-творческая элита во многом определяет динамику общественного сознания и способствует приобщению

нию человека к ценностям и нормам традиционного и современного типа». [2. С.3] Для нее характерно: креативность, способность продуцировать знания, толерантность, социальная активность.

Научную элиту отличает то, что принадлежность к ней определяется в первую очередь индивидуальными достижениями в информационно-когнитивной плоскости, а социальное положение – второстепенно. А.Д. Савельев дал определение научной элите - научные лидеры, чьи профессиональные результаты, которые являются следствием оригинальности ученого, имеют преимущественное значение в науке и признаны научным сообществом.

Мировоззрение интеллектуальных элит должно строиться на меритократическом императиве [8], отражающем высокий уровень совершенствования личности в одной из сфер интеллектуально-профессиональной деятельности при наличии глубокой общеобразовательной и профессиональной подготовки, формирующем и в полной мере раскрывающем гуманистический и нравственный потенциал человека как основу мировоззрения личности. Интеллектуальные элиты, используя данный потенциал, способны содействовать саморазвитию общества, оказывать позитивное влияние на уровень его духовности, а, следствие, стать неким духовно-интеллектуальным ядром социума.

Важнейшей установкой интеллектуальной элиты является установка на творческую деятельность, подкрепленная творческим потенциалом личности, характеризующимся [7]:

- объемом и многообразием, накопленных во внутреннем мире, информации и опыта;
 - динамичностью внутреннего мира, которая отличается непрерывным его преобразованием;
 - «хорошо развитыми и функционирующими детекторами новизны на «явления и события» внутреннего мира»;
- [9. С. 110]

- эмоциональным ответом на выявление нового;
- способностью представить «новое» в определенной форме;
- стремлением самореализации в творчестве.

Социокультурная роль интеллектуальной элиты определяется характером ее влияния на социум. «Ее влияние основывается на информации и аналитике, идеях и оценках, которые она продуцирует и транслирует в общество. Интеллектуальный продукт востребован и властью, и бизнесом, а также общественным сознанием и социокультурной практикой общества». [4. С.8] По мнению Е.А. Горчицкой, интеллектуальные элиты являются носителями нравственных принципов в духе идей гуманизма, которые не меняют на социальные статусы.

В целом, для людей успешных (представителей различных элитных сообществ), с позиции Н.С. Головчановой, характерно:

- обладание внутренней мировоззренческой позицией, которая формируется в процессе общения с другими людьми, позволяющая находить конструктивные смыслы даже в негативных обстоятельствах;
- внутренняя диалогичность, обеспечивающая избирательность в отношениях, взаимное доверие и ценность взаимоотношений между людьми;
- устремленность к познанию за пределами своей профессиональной сферы, обращение к культурно-историческим традициям и определения собственного места в культурном и историческом контексте, способность черпать знания из прошлого, устанавливая параллели с настоящим, при этом определяя для себя ресурсы личностного и социального роста;
- «ценностный фильтр». «Неприемлемыми признаются, прежде всего, ценностная неконгруэнтность, двуличие, предательство, не позволяющие выстраивать доверительные партнерские отношения»; [3. С21]

- внутренняя независимость (самостоятельность) по отношению к собственной стратегии жизни, а также необходимость оценивать и корректировать поступки и действия в соответствии с реакцией значимого окружения;
- опора на собственные ресурсы;
- использование источников восстановления жизненной энергии (физической, социальной, психической, духовной);
- направленность на себя, на свою роль и значение в обществе, а также на качество выполняемых действий и принимаемых решений;
- реализация личностно-значимых смыслов, эффект от которых проявляется в обществе или ближайшем окружении;
- четкое понимание будущего, активность в реализации желаемого;
- индивидуально-личностные критерии своего жизненного предназначения;
- авторство значимых жизненных событий, проектирование событий в будущем;
- осознанность своих возможностей и ограничений, субъективная значимость как достижений, так и неудач, самокритичность.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Барабаничиков В.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А.* Системное исследование психического в концепции Б.Ф. Ломова // Статья в кн.: Ломов Б.Ф. Психологическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 3-15.
- [2] *Валеева З.Р.* Трансформация отношений духовно-творческой элиты и общества в условиях современных модернизационных процессов: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Казань, 2010.
- [3] *Головчанова Н.С.* Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2010.

- [4] Горчицкая Е.А. Место и роль интеллектуальной элиты в культурно-историческом развитии общества: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01. Омск, 2010.
- [5] Зудин А.Ю. Распределение источников влияния на принятие властных решений в современной России // Элиты и общество в сравнительном измерении: сб. ст. / под ред. О.В. Гаман-Голутвиной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 357-372.
- [6] *Комиссаренко С.С.* Элита российской культуры. СПб.: Нестор, 2004.
- [7] *Карабущенко Н.Б.* Психологические основы формирования элит в ВУЗе // Образовательные технологии – №1. – 2014. – С. 56-70
- [8] *Карабущенко Н.Б.* Сущность элитоориентированного мировоззрения личности: постановка проблемы // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2012. № 2(31). С.236-239.
- [9] *Суворов Н.Н.* Элитарное и массовое сознание в культуре постмодернизма. СПб.: СПб ГУКИ, 2004.
- [10] *Старостин А.М.* Эффективность деятельности административно-политических элит: критерии оценки и анализ состояния в современной России: дис. ... док. полит. наук: 23.00.02. Ростов-нД, 2003.

ELITE-ORIENTED WORLD VIEW OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT CULTURAL AND INTELLECTUAL ELITE' TYPES

Karabuschenko N.B., Peoples' Friendship University of the Russia, Moscow, Russia

The article exposes world view features of people, who represent different types of elite: cultural, scientific, intellectual elite.

Key words: world view, elite, culture, science, intellect

УДК 159.9

**ПРИНЦИП ПРЕДИКТОРНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

А.В. Карпов

Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия,
e-mail: anvikar56@yandex.ru

Сформулирован и обоснован новый принцип психологической диагностики профессиональных компетенций в области личностных качеств. Показаны конкретные пути его реализации в теоретических и прикладных исследованиях. Раскрыто его значение для дифференциальной психологии.

Ключевые слова: психодиагностика, профессиональные компетенции, личностные качества, профессиональная деятельность.

Одной из важнейших проблем, возникающих при реализации компетентного подхода в образовании, является, как известно, проблема дифференциации и последующей диагностики тех личностных качеств, которые выступают профессионально-важными по отношению к обеспечению эффективности педагогической деятельности (ПВК). Их совокупность обозначается понятием компетенции в области личностных качеств; она входит, наряду с другими компетенциями, в общий состав компетентности личности по отношению к той или иной профессиональной деятельности. Основная трудность решения данной проблемы обусловлена следующим – главным обстоятельством. Личностные качества, являющиеся наиболее значимыми для обеспечения образовательной деятельности (в частности, те, которые нашли отражение в существующем «Профессиональном стандарте педагогической деятельности»), равно как и те, которые обусловлены требованиями ФГОС для высшего профессионального образования), носят принципиально *синтетический* и

комплексный характер. Они, по существу, представляют собой целостные подсистемы ПВК педагогической деятельности. Действительно, например, такая – очень значимая для педагога профессиональная компетенция в области личностных качеств, как «интерес к внутреннему миру обучающегося» является организованной совокупностью «парциальных составляющих» и включает в себя, в частности, позитивную установку на восприятие и принятие других, развитую рефлексивность, выраженную эмпатийность, а также целый ряд иных важных качеств. Другая профессиональная компетенция, являющаяся особо значимой именно для педагога высшей школы и обозначаемая обычно как «общая культура», также представляет собой целую совокупность более локальных субъектных и личностных качеств – как когнитивного, так и собственно личностного планов. Подобные иллюстрации можно, разумеется, приводить и дальше. Все они свидетельствуют о том, что основные и наиболее значимые компетенции в области личностных качеств принципиально *синтетичны* по своей природе, а, следовательно, – полиметричны; они обладают чертами выраженной внутренней гетерогенности. Внутренняя *гетерогенность* теоретического конструкта, проявляющаяся в *полиметрической* природе диагностируемого качества, обуславливает то, что диагностике должна быть подвергнута целая подсистема качеств.

В этом плане совершенно закономерным выглядит следующая ситуация: именно те личностные качества, которые являются *наиболее* значимыми для эффективности педагогической деятельности, *одновременно* оказываются в *наименьшей* степени обеспеченными конкретными психодиагностическими методиками. Сказанное является частным проявлением общей ситуации, сложившейся в области профессиональной психодиагностики, которая должна быть оценена как достаточно тревожная. Действительно, именно те качества, которые в концептуальном плане наиболее определены, строги, производны от базовой структуры личности, в боль-

шинстве случаев как бы неспецифичны по отношению к требованиям целостной деятельности, особенно когда речь идет о сложных видах деятельности.

В то же время максимально обобщенные, а потому – неопределенные и «рыхлые» в концептуальном плане качества, наоборот, наиболее специфичны требованиям деятельности, и в этом смысле практически валидны. Причем, степень остроты данного противоречия, повторяем, пропорциональна мере сложности самой деятельности. Оно наиболее сильно проявляется в деятельности «субъект-субъектного» типа, в частности, - в педагогической. На наш взгляд, именно это противоречие, так или иначе проявляющееся во многих исследованиях, но не становящееся обычно специальным предметом рассмотрения в них, вообще должно быть понято как главная проблема прикладной дифференциальной психологии. Соответственно, именно как таковая она должна быть и осознана, что предполагает необходимость попытки ее решения. Сколь бы велика ни была ее сложность, без ее преодоления решение исходной проблемы вряд ли возможно. И в этом плане можно сформулировать следующие положения.

В составе любой подсистемы ПВК всегда представлены так называемые *базовые* качества. Они положительно и статистически значимо коррелируют с подавляющим большинством всех других качеств, входящих в подсистему. Следовательно, определение индивидуальной меры выраженности базовых качеств – даже с чисто математической точки зрения – во многом *эквивалентно* определению и индивидуальной меры выраженности многих других личностных качеств, входящих в подсистемы. Действительно, если в результате психодиагностики оказывается, что какое-либо личностное качество (являющееся базовым в той или иной подсистеме) обнаруживает высокий уровень индивидуальной меры выраженности, то *это же самое* означает, что высоким уровнем индивидуальной меры выраженности будут обладать и многие иные, входящие в нее качества.

Таким образом, диагностика подавляющего большинства личностных качеств, входящих в ту или иную подсистему, оказывается возможной *монометрически* – через диагностику уровня развития самого базового качества. Этот же вывод можно сформулировать и несколько иначе: любая *подсистема* личностных качеств, то есть любой их *симптомокомплекс* допускает возможность его диагностики в целом через определение индивидуальной меры выраженности *базовых* качеств этих подсистем. Последние являются поэтому *предикторами* степени сформированности подсистем личностных качеств в целом. Такой психодиагностический прием можно обозначить как «принцип предиктора», или как принцип *предикторной психодиагностики*. Так, например, совершенно очевидно, что степень индивидуальной меры выраженности целого ряда важнейших компетенций в области личностных качеств *базируется* на высоком уровне развития эмпатийных и рефлексивных способностей. Следовательно, эмпатийно-рефлексивные качества являются *предикторами* указанных важнейших компетентностей педагогической деятельности в области личностных качеств в целом. Поэтому и их психодиагностика оказывается конструктивной и достоверной через определение индивидуальной меры выраженности эмпатийно-рефлексивных качеств личности.

Аналогичным образом, в структуре всех иных интегративных ПВК, а также в структуре еще более обобщенных личностно-деятельностных образований – профессиональных компетенций представлены те ключевые предикторы, которые репрезентируют их в целом. Следовательно, через их психодиагностику возможно и определение индивидуальной меры выраженности, сформированности самих этих интегративных ПВК и профессиональных компетенций.

Итак, резюмируя все изложенное, можно сделать следующее заключение относительно развитого выше теоретического подхода к проблеме психодиагностики ПВК. Он является развитием системной парадигмы в разработке общей

проблемы личностных качеств как детерминант профессиональной деятельности и предполагает диагностику не отдельных личностных качеств, а их целостных подсистем, их интегративных синтезов. Определение степени сформированности этих подсистем в целом, а также большинства входящих в них личностных качеств оказывается возможным на основе сформулированного выше принципа предикторной диагностики (ППД). Этот принцип позволяет трансформировать задачу *полиметрической* диагностики (которая не может быть решена имеющимися в настоящее время средствами) в задачу *монометрической* диагностики, которая решается уже существенно более доступными и практически реализуемыми средствами.

PRINCIPLE OF PREDICTOR PSYCHODIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

A. V. Karpov

New principle of psychological diagnostics of professional competencies in the field of personal qualities formulated and justified. Specific ways to implement this principle in theoretical and applied research demonstrated. The importance of this principle is disclosed in the article.

Key words: psychodiagnostics, professional competencies, personal qualities, professional activity.

УДК 37:001

**РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА
РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Л.И. Клочкова,

Академия повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования РФ,
Россия, Москва,
e-mail: liklochkova@mail.ru

Актуальность статьи определяется основными положениями стратегии устойчивого развития, Всемирной программы ООН «Десятилетие образования для устойчивого развития» (2005-2015). Ресурсный подход предполагает реализацию совокупности новых смыслов воспитания, профессиональных и организационных уникальных компетенций субъектов воспитательной деятельности, технологий опережающего управления и информационного обеспечения для решения задач воспитания и достижения эффектов социализации обучающихся.

Ключевые слова: ресурс, развитие воспитания, личный ресурс, ресурсы развития воспитания, ресурсный подход.

Внимание исследователей к идеям *ресурсного подхода* (фр. *ressource* – «источник») в педагогике обусловлено поиском новых возможностей для обеспечения благополучия современных детей. Они испытывают на себе влияние, как *воспитательных ресурсов* (знаний, культурных ценностей, патриотических традиций), так и *анти-ресурсов* – последствий экономического кризиса, разобщенности поколений, межнациональных конфликтов, соблазнов виртуального мира, угроз терактов, наркотизации молодежной среды.

Исторически истоки ресурсного подхода связаны со смелой управленческой парадигмы (50-е – 70-е г.г. XX века) на

Западе: от планового и программно-целевого управления образованием – к проектно-ресурсному (Дж.Барни, Г.Х.Брутланд, К.К.Прахлад, Р.Рамельт, Г.Хамел и др.) Ресурсный подход стал составной частью методологического основания для разработки *ресурсной концепции – стратегии устойчивого развития*, – названной мировым сообществом «повесткой на XXI век». [1]

Многие проблемы воспитания школьников можно изучать и успешно решать с позиций ресурсного подхода, который обладает совокупностью идей гуманистической и гуманитарной направленности: сохранения высокого качества окружающей среды, экономического развития страны, благополучия населения, решения социальных проблем, обеспечения международной безопасности. В целях реализации ресурсной концепции одной из мер стала объявленная ООН Всемирная программа «Десятилетие образования для устойчивого развития» (2005-2015 г.г.)

Анализ тенденций развития воспитания позволяет установить, что проникновению в школу новых идей препятствует методологическая неподготовленность педагогов, стремление решить проблему обновления воспитания за счет частичного усовершенствования отдельных сторон педагогической деятельности, а не введения системных изменений, к чему побуждает сегодня «Проект Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.»

Смыслы ресурсного подхода как методологической стратегии *непрерывного развития воспитания* школьников заключается в создании и закреплении (удержании) воспитательных ресурсов общеобразовательной организации в целях совершенствования личностных ресурсов всех субъектов продуктивного взаимодействия в едином образовательном пространстве.

Вариативная обусловленность ресурсного подхода заключается в единстве *устойчивости* результата образова-

ния (освоения детьми общечеловеческой культуры, достижения результатов образования и воспитания на основе совокупности специфических идей и принципов) и *вариативности* средств достижения этого результата.

Инвариантными характеристиками ресурсного подхода в развитии воспитания являются его гуманистическая и гуманитарная направленность, обращенность к внутренним характеристикам личности ребенка и его субъектности, профессионализму педагога как воспитателя.

Основные понятия, отражающие сущность ресурсного подхода в воспитании.

«Развитие воспитания» – это процесс целенаправленного и опережающего создания ресурсных условий (необходимых и минимальных обстоятельств) для преобразования воспитательного потенциала школы и социума в *воспитательные ресурсы*, обеспечивающие динамику развития *личностных ресурсов* обучающихся и непрерывное совершенствование единого образовательного пространства школы и социума.

В отличие от воспитательного потенциала как совокупности возможностей *«воспитательный ресурс»* – это *реальный актив* (результат, продукт) воспитательной деятельности субъекта, достигаемый в процессе реализации идей ресурсного подхода. Виды воспитательных ресурсов: *проектируемые, уникальные, технологии опережающего управления, технологии информационного обеспечения*. Признаками ресурса являются: сформированность, качество, доступность, ограниченность.

«Личностный ресурс» мы определяем как *системную интегральную характеристику личности*, компонентами которой является *физическое и психологическое здоровье, личностный рост, компетентность (в деятельности), самостоятельность*.

«Ресурсный подход в развитии воспитания» предполагает реализацию совокупности *новых смыслов* воспитания,

профессиональных и организационных *уникальных компетенций* субъектов воспитательной деятельности, технологий *опережающего* управления и *информационного обеспечения* для достижения эффектов воспитания и социализации школьников.

Ресурсный подход в развитии воспитания осуществляется на основе совокупности следующих **принципов**: сетевого взаимодействия и партнерства, организационной и ресурсной обеспеченности, вариативности, эргономичности, положительной обратной связи.

Результаты ОЭР позволили выявить специфику разработанной **технологии ресурсообразования**: критерием эффективности каждого ее этапа является – продуктивность. Технология ресурсообразования реализуются в виде последовательных этапов: 1) мониторинг воспитательного потенциала; 2) образование новых смыслов (воспитания, деятельности); 3) моделирование изменений и выбор оптимальной модели; 4) проектирование реализации модели изменений; 5) опережающее создание условий для реализации программы воспитания; 6) формирование профессиональных и организационных компетенций субъектов деятельности; 7) закрепление ресурса как реального актива (в структуре, традиции, образовательной услуге по воспитанию, программе воспитания и т.п.)

Система ресурсного обеспечения развития воспитания и служит для предоставления воспитательных ресурсов всем субъектам.

Итак, выявленные основные концептуальные положения о сущности ресурсного подхода как методологической основы развития воспитания школьников в общеобразовательной организации способствуют развитию исследований, связанных с воспитанием как ресурсом инновационного развития современного общества. По мнению А.М.Кондакова, воспитание стратегически и концептуально можно рассматривать в качестве инвестиционной сферы, так как здесь создаются и

воспроизводятся государственные, социальные, личностные ресурсы. [2]

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Прахлад К.К., Хамел Г.* «Ключевая компетенция корпорации» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 8. Менеджмент. – 2003. - № 3. – с.18-47.

[2] *Кондаков А.М.* Образование как ресурс развития личности, общества и государства: Дис. ... д-ра пед. наук. Москва. 2005. 322 с.

RESOURCE-BASED APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF UPBRINGING PUPILS

L.I. Klochkova, Academy of Advanced Training and Retraining
of Education of Russia, Moscow, Russia,
e-mail: liklochkova@mail.ru

Relevance of article determined by the basic provisions of the strategy of sustainable development, of the UN World Programme "Education for Sustainable Development" (2005-2015). Resource approach implies the implementation of aggregate of new meanings upbringing, of professional and organizational unique competencies of subjects of upbringing activity, and technologies of outstripping management and Information Support of to solve problems upbringing and effective socialization of pupils.

Key words: resource, development of upbringing, personal resource, resources of development of upbringing, resource approach.

УДК 159.9.01
СОВРЕМЕННАЯ ОНТОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

И.П. Маноха,

Восточно-Европейский Институт Психологии,
Украина-Франция, Киев,
e-mail: manokha@ukr.net

В статье представлены возможности онтологически ориентированной психологии в исследовании потенциальных характеристик бытия человека. Онтология нового уровня, психология с онтологическими средствами познания, сокровенное в человеке – его потенциальность – и возможности ее постижения – об этом будет идти речь в статье.

Ключевые слова: онтология, онтологически ориентированная психология, потенциальность, интенциональность, исследование потенциальности человеческого бытия.

Проблематика психологических исследований в настоящий период истории науки все более обращена к онтологическим вопросам природы и бытия человека: его сущности, возможностям, способу существования, потенциалу бытия – глубинным явлениям, приобретающим в психологическом научном познании особые содержательные оттенки, нежели в других областях знания о человеке – философии, социологии, педагогике и др. Онтологически ориентированная психология получает, таким образом, все новые и новые запросы на применение ее возможностей. Возрастает спрос на ее исследовательские и интерпретационные методы, истолковательные техники и методы практической работы.

Потенциальность, потенциал человека – отражают наиболее интимные силы «я» личности, которые обуславливают тот или иной способ развертывания ее жизни, социальную и индивидуальную успешность ее бытия. История наук

о человеке (гуманитарных или естественных) хранит много свидетельств о том, как истолковывали философы, психологи, и даже физиологи способность человека к духовному росту, оформлению своей личности, формированию неповторимого «мира» своей индивидуальности: от религиозно-метафорических определений «искра Божья», «дух Божий» (Г. Сковорода) к онтологически-утонченным – «призвание», «назначение», и к философско-психологическим – «потенциал бытия», «потенциальность». Как определить их собственно психологическое содержание и суть?

Попытаемся проиллюстрировать процесс онтологической реконструкции на примере понятия «личность». Не вызывает сомнений, что онтологически личность – социальное качество индивида, содержание которого *потенциально* (возможно, не дано изначально в «готовом» виде). Оно *может* перейти в индивидуальное бытие и обусловить тем самым культурно-исторический уровень самопроявлений человека. Личность одновременно – своеобразное *условие* и социально-ценное *последствие, результат* развертывания личной жизни человека. Своеобразие условия состоит в неповторимой "готовности" человека свершить это качество, социальная ценность последствия, результата – в приумноженном «социально-культурном богатстве человечества, культуры».

Однако, то же самое можно сказать и о других психологических дефинициях, обозначающих собственно психологические уровни/статусы становления/развития человека: «индивид», «субъект», «индивидуальность». Путь субъективирования человека – сложная, протяженная на всю человеческую жизнь реальность. При этом, каждый из его этапов для человека – «только» возможность, а не предначертанный и не пред-заданный результат. Имея «возможность», каждый реализует ее по-своему – и с точки зрения содержания, и средств, и результатов. Даже зная общие закономерности данного «процесса» и «пути», мы не можем предугадать, *как именно* эти закономерности будут воплощены, и будут ли?

В продолжение начатой онтологической реконструкции важно принять, что в исследовании потенциальности (потенциала) человека актуально обращение к явлению "многомерному и многоуровневому" (С.Л. Рубинштейн) – личности, индивидуально-неповторимому миру "я" человека. "Что такое это "я", личность, это определяется не только тем, что она есть, но в большей мере тем, *чем она хочет и стремится быть, чем она делает себя*" [5], перед нашим "я" в этом – безграничные перспективы. По В. Соловьеву, "человеческая личность – есть *возможность* для осуществления неограниченной действительности" [7]. "Мир "я" личности" – не только более или менее удачная метафора, которая объясняет сложность и *индивидуальную неповторимость бытия человека в реальном мире*. Это – психологическая реальность, содержание, тенденции и механизмы развития которой необходимо раскрыть с позиций научной психологии.

Если исходить из того, что личность (как и любое другое психологическое качество и характеристика) – *потенциальное свойство человека*, то необходимо понимать и учитывать, что развертывание сущности бытия человека как личности может происходить в той или иной содержательной *последовательности*, в том или ином содержательном *пространстве*, в том или ином *индивидуальном психологическом времени* (своеобразном проникновении явлений прошлой, настоящей и будущей жизни человека), в определенном *темпе* (более или менее "быстро"), с той или иной *успешностью* и т. д. Все разнообразие (или однообразие) вариантов, способов, средств осуществления человеком этого процесса зависит от его *внутренней возможности и способности "быть личностью"*. Личность – это своеобразная сущностная возможность бытия индивида, и «конкретное индивидуальное бытие» может в той или иной мере соответствовать этой положительной сущности. Перед "я" человека расстилаются безграничные перспективы: и негативные вплоть

до уничтожения себя, и позитивные – как возможность все более высокого и ценного (В. Соловьев).

Данный (онтологически ориентированный) подход к пониманию сути и динамики базовых психологических явлений, характеристик и свойств «диктует» особый подход к их исследованию, выбору соответствующих исследовательских принципов, методов и техник. *Онтологический принцип «развертывания сущности явления»*, дополняя традиционный «принцип развития», в общем дизайне психологического исследования указывает на необходимость использования исследовательских приемов, ориентированных не только на «данные в данный момент характеристики и свойства» исследуемого явления, но и на те, что «предшествовали данному моменту», как и на те, что «могли бы быть актуализованы» в нем, или «будут выявлены» в последующем.

Онтологические принципы «сущностной антиномичности» и «динамической дихотомии» предполагают изменение традиционной «одномерной» структуры психологического исследования, в которой, например, уровень креативности личности определяется через совокупность показателей именно «креативного действия» – оригинальность, лабильность и пр. Однако, при этом не учитывается «сдерживающая сила» противоположных (антиномичных) свойств той же личности – склонность к стереотипному действию, ригидность и т.п. Уровень креативности личности, т.о. будет определяться онтологическим равновесием «оригинальности и стереотипности», «лабильности и ригидности», характерных для каждого конкретного человека. К слову, так минимизируется «эффект лабораторности» результатов исследования, когда один и тот же человек в условиях лабораторного эксперимента показывает один уровень исследуемых характеристик, а в реальности собственной жизни – другой, иногда стремящийся к противоположному; и т.д.

Представлены только некоторые примеры онтологически ориентированных принципов и способов организации

психологического исследования, которые в полной картине онтологически ориентированного познавательного цикла дают возможность качественно иначе исследовать психологические явления, в том числе *потенциальность* – как онтологическое свойство бытия человека, которое принадлежит ему *по сути* способа существования.

ЛИТЕРАТУРА:

- [1] *Бердяев Н. А.* О назначении человека. – М.: Респ-ка, 1993.
- [2] *Маноха И.П.* Человек и потенциал его бытия. – К., 1995.
- [3] *Маноха И.П.* Карусель: к вопросу о потенциальной одаренности человека к любви и отчаянию. – К.: Гнозис, 2009.
- [4] *Маноха И.П.* Психология потаённого «Я». – К., 2001.
- [5] *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М., 2006.
- [6] *Сковорода Г.* Разговор, называемый алфавит или букварь мира // Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1973.
- [7] *Соловьев В. С.* Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1990.

MODERN ONTOLOGICALLY ORIENTED PSYCHOLOGY: THE STUDY OF THE POTENTIAL HUMAN

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

The article presents the possibility of an ontologically oriented psychology in the study of the potential characteristics of human existence and being. Ontology of the new level, psychology with ontological means of knowledge, hidden in man – his potential, and the possibility of comprehension – these topics will be discussed in the article.

Keywords: ontology, ontologically oriented psychology, potential and intentional characteristics, study of the potential of human existence.

УДК 378

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ
В XXI ВЕКЕ**

А.К. Мынбаева

Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Казахстан

В статье рассмотрены современные подходы в преподавании педагогики.

Ключевые слова: методика преподавания педагогики, педагогика, теория образования

Образование XX и XXI века имеет важные отличительные черты. Это связано с современными вызовами общества, развитием науки и производства, информатизацией и глобализацией общества. Соответственно изменяются требования к преподаванию педагогических наук. Выделим несколько уровней в происходящих изменениях.

Первый – глобальные вызовы современности, приведшие к изменению парадигм образования. Современная педагогика перестраивает свою теорию, четко ориентируя ее на **ЛИЧНОСТЬ**: личность студента, ученика, школьника, ориентируя всю систему образования на ее развитие. Эти изменения вызваны изменениями в обществе. Мы переходим [1]:

<i>от ...</i>	<i>к ...</i>
Техногенной цивилизации	Антропогенной цивилизации
Обучаемого – объекта "Человека знающего"	Обучаемому – субъекту "Человеку, подготовленному к жизни", "человеку действующему"
ЗУН	ЗУНК (знания, умения, навыки, компетенции)

Функциональной подготовки в профессии	Самореализации и саморазвитию личности специалиста (реализации в профессии)
Ведущего сопрοцесса в педагогическом процессе – обучения	Ведущему сопрοцессу в педагогическом процессе – развитию
Педагогики воспроизведения	Педагогике творчества Школе мышления
Школы памяти	
Педагогики мероприятий	Педагогике отношений
Педагога-опекуна	Педагогу-менеджеру
Доминирования авторитарного стилия взаимодействия	Доминированию демократического стилия взаимодействия
Доминирования деятельностного подхода	Социализации через деятельность, общение, саморазвитие личности

Методологический принцип дополнительности и комплексности, сочетания гуманистического, антропологического, культурологического, этнопедагогического, аксиологического, социетарного и других подходов отражается и при построении содержания педагогических дисциплин, как и теории образования.

Другой фактор, увеличение инноваций в обществе и образовании. Как отмечает В.Т. Волон, сейчас происходит резкий скачек количественного показателя инноваций. Например, в средневековых образовательных заведениях отношение количества учеников к носителям знаний было порядка десяти ($I \approx 10$); с введением педагогической системы Я.А. Коменского параметр соотношения количества учеников к учителю достигает сотен ($I \approx 100$); современные инновационные технологии увеличивают фактор образователь-

ных технологий в десятки тысяч раз ($I \approx 100000$) [2]. Инновации в образовании – современное лицо педагогической практики. По А.Тоффлеру, инновационность следствие роста информации. Информация обладает тремя ключевыми качествами – новизной, динамичностью и разнообразием. Эти качества характеризуют информационное общество и, следовательно, образование.

Следующий фактор, общие тенденции изменения образования бывших постсоветских государств. Вот как обобщены постсоветские тенденции в исследованиях И. Силовой, Н. Якавец. «Есть некоторые совпадения между странами с точки зрения "пакета реформ пост-социалистического образования" (e.g. Silova 2011; Silova & Steiner-Khamsi 2008), "набор политических реформ, символизирующий принятие западных ценностей образования, в том числе политику студент-центрированного подхода, внедрение стандартов учебных планов, децентрализация финансирования образования и управления, приватизации высшего образования, стандартизации, оценки знаний студентов и либерализации издания учебников' (Silova 2011, p.3) [3-4]. Этот анализ помогает взглянуть со стороны при сравнительно-педагогическом подходе на современные изменения в отечественном образовании и дидактике. *Далее*, интеграция в мировое образовательное пространство требует от нас сравнения методологий построения профессиональной педагогической подготовки. В частности, можно констатировать наличие разных исторических траекторий формирования педагогического образования. В частности, англосаксонская традиция отдает предпочтение не предмету «Педагогика», а преподаванию «Теории образования». Дисциплина «Теория образования» имеет междисциплинарный характер – не только классическая дидактика, исторические основы образования, но соединение философских, социальных, политологических, экономических концепций образования. «Теория образования» как наука и дисциплина соответствует четвертому уровню развития

науки – постнеклассическому этапу. Она интегрирует в себе микро- и макроуровень взаимодействия субъектов образования: «ученик - учитель» и «система образования - государство», «образование - религия», «образование - экономика» и др. В содержании «Методики преподавания педагогики» как дисциплины необходимо делать акцент на разъяснение такого подхода, понимание расширения «Педагогики» ⇒ современной «Теорией образования».

Пятым фактором является доминирующий компетентный подход в образовании, проектировании целей и результатов обучения, содержания образования. Он изменяет систему оценки учебных или образовательных достижений. Это требует от педагогов новых знаний таксономий Б. Блума, Л.Андерсона, Р.Марцано и др. Шестой инструмент, выбор стратегий обучения. Если ранее мы под цели и содержание обучения подбирали *методы и формы* образования, то сейчас важным в проектировании является проектирование *стратегий* обучения. Стратегия предвосхищает, прогнозирует будущее и выстраивается на базе принципов под предстоящие результаты обучения. Здесь также проявляется некоторое изменение традиционных дидактических подходов.

Приведем стратегии преподавания и обучения, рекомендованные ЮНЕСКО в 2010 году для XXI века [5]: экспериментальное обучение (Experiential Learning), сторителлинг (Storytelling), обучение ценностям (Values Education), запрос-ориентированное обучение (Enquiry Learning), соответствующая оценка (Appropriate Assessment), решение будущих проблем (Future Problem Solving), внеклассные занятия (Learning Outside the Classroom), решение проблем в сообществах (Community Problem Solving).

Седьмой фактор, связан с развитием научных основ преподавания - дидактическими теориями, связанными с психологическими, социальными концепциями. Приведем

пример разворачивания теорий «бихевиоризма ⇒ когнитивизма ⇒ конструктивизма ⇒ коннективизма» в XX и XXI веке и их основ использования в дидактике (таблица).

Таблица 1 - Коннективизм как новая дидактическая основа

	Бихевиоризм	Когнитивизм	Конструктивизм	Коннективизм
Источник знания	опыт	разум и опыт	причина	соединение
Принцип	черный ящик - отражение внешнего поведения	Размещение знания в Мозге (в голове)	личная активность, индивидуализация	знания как коллективный продукт
Мотивация	положительное/отрицательное подкрепление	знаки, диплом	собственный интерес,	интерес поддерживается сообществом
Процесс	Повторение Чувственный опыт	Интерпретация знаний	Структурирование знаний	Активное сетевое сотрудничество
	Skinner, Thorndike, Pavlov, Watson	Vygotsky, Bruner, Gagne, Ausubel	Bandura, Piaget, Bruner, Dewey, Papert	Siemens, Downes

Из таблицы видно, что в 20-е годы XX века и далее психология образования строилась на активном применении поведенческого подхода – бихевиоризма. В 30 годы XX века активно продвигались в педагогической психологии когни-

тивные теории, которые были реализованы в образовании второй половины XX века. С 60-70-х годов развивается течение социального конструктивизма, который прослеживается в необходимости усвоения обучаемыми навыков конструирования своего социального поля, социализации личности, включения ее в социум, развития коммуникативных навыков, структурирования знаний. Этот подход проявляется в современной педагогике использованием активных и инновационных методов обучения (мозговой штурм, групповая работа, проектная деятельность, кейс-стади и др.). Развитие информационных технологий, точнее информационно-коммуникационных технологий, интернета расширяет возможности обучения. Одним из направлений, по G. Siemens, становится коннективизм. Связано это и с тем, что учащимися больше используются визуальная презентация и культура, чем чтение книг и вербальное восприятие. Современными педагогами ведется обсуждение проблем большего развития и загруженности кратковременной памяти школьников, чем долговременной, а также развитием клиповости мышления.

Конечно, в современной педагогике – педагогике XXI века соединено использование бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма, коннективизма. Новое время принесет нам как новые подходы, так и новый инструментарий профессиональной деятельности. В то же время, в преподавании педагогики нам необходимо учитывать современные особенности науки и практики, зарождающиеся тенденции и направления развития.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать. – Алматы, 2007. – 284 с.
- [2] Волон В.Т. Инновационные принципы системы образования // Педагогика. – 2007. - №7. – С. 108-114
- [3] Yakavets N. The recent history of educational reform in Kazakhstan // Internationalisation and reform of secondary school-

ing in Kazakhstan. November 2012. - Collaborative Research Programme. *Status - Ready for publication subject to minor editing* (University of Cambridge)

[4] SILOVA, I. 2011. *Globalization on the margins: education and postsocialist transformations in Central Asia*, IAP - Information Age Publishing, Inc.

[5] Teaching and Learning for a Sustainable Future // http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d.html

[6] George Siemens, 2006. Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? // http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

[7] Ing. Bořivoj Brdička, Ph.D. // <http://www.slideshare.net/bobr/>

FEATURES OF PEDAGOGY TEACHING IN THE XXI CENTURY

A. Mynbayeva

Al-Farabi Kazakh National University

In the article the modern approaches in pedagogy teaching are considered.

Key words: methods of pedagogy teaching, pedagogy, theory of education

УДК 159.9.01

ПСИХИКА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД¹

В.И.Панов,

ФБГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия,
e-mail: ecovip@mail.ru

В статье рассматриваются методологические ограничения, накладываемые на изучение психики гносеологической парадигмой, и отличия от нее онтологической и трансцендентальной парадигм. Излагаются основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики: психика как форма бытия, экопсихологические типы взаимодействий в системе «человек – окружающая среда», а также вытекающие из этого четыре формы существования психики как объекта исследования: ставшая, превращенная (отчужденная), становящаяся и виртуальная.

Ключевые слова: психика, объект исследования, гносеологическая, онтологическая и трансцендентальная парадигмы, экопсихологический подход к развитию психики.

Одна из главных методологических трудностей изучения психических процессов обусловлена тем, что психический процесс предстает перед исследователем всегда в форме феноменологической данности – как продукт этого процесса в виде того или иного психического феномена. Непосредственно психический процесс ненаблюдаем по своей природе. Описание собственно процессуальной стороны психического процесса строится исследователем как реконструкция на основании свойств его продукта в виде того или иного феномена. Вследствие чего психический процесс расчленяется ис-

¹ Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №14-06-00576а).

следователем на разные психические процессы в соответствии с тем, какой его продукт (феномен, эмпирический факт) принимается данным исследователем за исходную предпосылку изучения данного психического процесса. Нагляднее всего это видно на материале процессов восприятия: восприятие формы, восприятие цвета, восприятие движения.

Другая, не менее важная методологическая особенность изучения психической реальности заключается в совпадении психики как объекта исследования и как средства исследования. Дело в том, что выбор того или иного психического феномена или эмпирического факта в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета исследования обусловлен способом исследовательского мышления, т.е. парадигмой исследования. Но каждый способ мышления основывается на продуктах ранее произошедших психических актов восприятия и мышления. И в этом смысле он представляет собой такой же продукт психического процесса, как и феномены восприятия. В результате реконструкция психического процесса, полагаемого в качестве объекта и предмета изучения, строится через отношение двух продуктов психических актов: продукта исследуемого психического акта и продукта психического акта, представленного в самом способе исследовательского мышления. Это совпадение психики как объекта изучения и как средства этого изучения получило, по образному выражению методолога Ф.Т.Михайлова, название «парадокса барона Мюнхгаузена», который пытался вытащить себя из болота за свои собственные волосы. Шутки шутками, но следствием этого методологического парадокса стало то, что собственно процессуально-порождающая сторона психического процесса остается вне логической процедуры исследовательского мышления – не попадает ни в объект, ни в предмет изучения.

При этом естественно возникает вопрос: а можно ли сделать предметом исследования собственно процессуальную сторону порождения психических феноменов, не ис-

пользуя в качестве исходных предпосылок эмпирические данные и теоретические предпосылки, основанные на феноменологической данности продуктов уже свершившихся психических актов или построенных на них теоретических представлений?

Именно этот вопрос был в центре внимания методологического микросеминара, руководителями и постоянными участниками которого были В.В. Давыдов, А.И. Миракян и Ф.Т. Михайлов и материалы которого частично представлены в книгах А.И. Миракяна [1; 2].

Опыт участия в вышеуказанном микросеминаре (естественно, в роли слушателя) привел меня к осознанию:

- что непосредственно процесс, порождающий психические феномены, скрыт от исследователя методологическим «занавесом», обусловленным, с одной стороны, феноменологической данностью продуктивной (результативной) стороны этого процесса, а, с другой стороны – способом исследовательского мышления (парадигмой), опирающегося в своей основе на эмпирическую данность психических феноменов;

- того, что психика не сводится только к своим проявлениям в виде феноменологической данности ее проявлений как процессов, состояний и сознания, потому что им предшествует процесс их порождения на дофеноменальном уровне, который «не схватывается» логикой, логически построенной на гносеологическом отношении «субъект–объект»;

- методологических ограничений, накладываемых на изучение психических явлений гносеологической парадигмой, построенной на картезианской логике «вещных отношений». А именно, что использование психических феноменов (как феноменологической данности продуктов уже свершившихся психических актов) в качестве исходных предпосылок для построения предмета исследования не по-

зволяет включить в данный предмет исследования собственно процесс порождения этих психических феноменов;

- что для изучения психических явлений может использоваться не только «вещная логика» Декарта как методологическая основа гносеологической парадигмы, но и аристотелевское представление о психике как о «бытии в возможности» и «бытии в действительности»;

- необходимости использования онтологической и даже трансцендентальной парадигм для изучения порождающего процесса восприятия; в первую очередь, трансцендентальных принципов: анизотропности, обеспечивающей возможность образования анизотропных отношений, и формопорождения, согласно которому психическая реальность в своем бытии должна проходить стадии (само)порождения- (само)сохранения- (само)разрушения [6].

Следует заметить, что гносеологическая парадигма и характерный для нее естественнонаучный (в том числе — физикальный) способ мышления очень хорошо зарекомендовали себя в естественнонаучных исследованиях, когда исследуемые природные и социальные явления изначально эксплицируются в виде феноменологической данности их свойств и отношений. Это в полной мере относится и к тем психологическим исследованиям, предметом которых выступают особенности и соотношения между данностью тех или иных психических явлений между собой или в соотношении со свойствами окружающей среды (инженерная психология, психофизика, психогенетика, диагностика сформированных психических свойств и качеств и т.п.). Но если предметом исследования становятся процесс порождения и природа психических явлений, то исследователь оказывается в ситуации «парадокса барона Мюнхгаузена», пытающегося вытащить самого себя из болота за собственные волосы, так как имеет место совпадение объекта исследования (психиче-

ское явление) и средства его изучения (способ мышления как продукт психического развития исследователя).

Но далее встал вопрос: можно ли применить к другим видам психической реальности те методологические предпосылки и теоретические конструкты, которые были разработаны и эмпирически верифицированы на материале изучения принципов порождающего процесса восприятия?

С «легкой руки» Василия Васильевича Давыдова материалом для этого этапа наших парадигмальных поисков послужила работа по академическим программам РАО «Экология детства» и «Одаренный школьник», что в итоге привело к разработке экопсихологического подхода к развитию психики, в том числе в условиях образовательной среды [4].

Суть этого подхода заключается в следующих позициях [3; 5-7] :

1. Психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, она характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью, т.е. имеет в самой себе источник своего развития, который при наличии определенных условий проявляется в разных видах психической активности, опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.);

2. Развитие психики происходит как становление бытия конкретных форм ее проявления (в виде психических процессов, психических состояний, сознания и т.п.), которые обеспечивают взаимодействие субъекта психической активности с окружающей средой в виде поведения, деятельности и т.п. видов психической активности и каждая из которых неизбежно проходит стадии (по)рождения, развития и умирания (перехода в иную форму бытия);

3. Обретение психикой актуальной формы существования в виде разных видов психической активности и разных уровней ее реализации (психических процессов, состояний и сознания) происходит как порождающий процесс перехода

психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по Аристотелю) посредством взаимодействия человека с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой.

При этом психика проявляет себя, обретает форму актуального существования в виде психической активности:

- разной модальности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т.д.),
- разного предметного содержания (субъективно отраженные пространственные отношения или же межличностные отношения и т.д.),
- разной степени развития субъектности (от субъекта восприятия и субъекта подражания до субъекта действия с интериоризованной и/или экстериоризованной функцией произвольной регуляции своих действий);

Исходя из этого, в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)» или в более широком контексте — отношение «субъект психической активности (человек или другое существо) — окружающая среда (в том числе и представляющие ее субъекты)», а также типы взаимодействия между компонентами этого отношения.

В качестве подобных – экопсихологических – взаимодействий выделены: объект-объектные, субъект-объектные и объект-субъектные (с расширением «квази-»: квазиобъект-субъектные и т.п.), а также субъект-субъектные, состоящие в свою очередь из субъект-обособленных, субъект- порождающих и субъект-совместных [3; 5]. Указанные шесть типов обозначаются нами как базовые, так как они являются общими для взаимодействий с разными видами окружающей среды. В реальности их число значительно больше и в отдель-

ных интеракциях они могут иметь даже более сложный характер.

Эти типы экопсихологических взаимодействий могут рассматриваться:

а) либо в качестве предмета эмпирического исследования, например межличностных отношений в студенческой группе;

б) либо в качестве теоретического конструкта (инструмента) для интерпретации эмпирических данных, полученных при исследовании каких-либо коммуникативных взаимодействий, например взаимодействий педагога со студентами, нотариуса с клиентами и т.д.;

в) или же в качестве исходной предпосылки для формирования методологической позиции исследования.

В последнем случае речь идет о том, что мы выходим на методологическую альтернативу: выбор гносеологической или же онтологической парадигмы исследования.

Как было отмечено выше, в основе гносеологической парадигмы лежит субъект-объектный способ рассуждений, в соответствии с которым «человек» и «окружающая среда» как компоненты отношения «человек — окружающая среда» изначально противостоят друг другу и описываются через гносеологически заданную определенность своих свойств и такую же определенность типа взаимодействия с другим компонентом указанного отношения.

Гносеологическая парадигма неизбежно приводит к дискурсивному, аналитическому расчленению отношения «человек — окружающая среда» на три отдельные его составляющие и их противопоставление друг другу. А именно:

а) на представления о «человеке» (как индивиде или группе, или общности, или человечестве в целом) как субъекте психической активности (или пассивности);

б) на заданность вида и свойств окружающей среды (природная, информационная, образовательная и т.д.), причем это могут быть как собственные свойства конкретной

окружающей среды, так и антропогенные свойства, приписываемые ей человеком, либо представляющие собой результат преобразующей деятельности человека;

в) на заданность определенного типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и т.п.).

Существенно важно, что атрибут психики в рамках гносеологического подхода — это познание (гнозис).

В рамках онтологической парадигмы атрибут психики — это становление, т.е. порождение действительной формы своего существования. Поэтому она рассматривается не как качество или функция человека, а как явление, обретающее свое бытие в процессе и посредством взаимодействия «человека» или шире — «живого существа» («индивидуума») с «окружающей средой». Экопсихологические взаимодействия рассматриваются здесь не как характеристика отношения «человек — окружающая среда», а как условия и даже предпосылка перехода на последующий этап становления системы «человек — окружающая среда». Причем система «человек — окружающая среда», осуществляя со-бытие «человека» и «окружающей среды», сама обретает статус становящегося, т.е. обретающего реальность своего существования, события. Такой событийный статус системы «человек — окружающая среда» означает превращение этой системы в совокупного онтологического субъекта порождения психических новообразований в процессе и посредством взаимодействия «человека» (или «индивидуума») с «окружающей средой» как (со-субъектов) этого взаимодействия.

В актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия, когда физико-химические свойства окружающей среды выступают агентами внешнего воздействия на органы чувств человека, вызывающими те или иные ощущения как первичную форму порождения психической реальности. По мере развития субъектности индивида, предметы и люди

внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной активности со стороны данного индивида. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или на субъект-субъектный в виде субъект-обособленного и, возможно, субъект-порождающего, переходящего в итоге в субъект-совместный. Отсюда следует, что при онтологическом подходе типы взаимодействия между «человеком» и «жизненной средой» должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве — как динамическая система, т.е. как система экопсихологических взаимодействий.

Принятие представления о психике как форме бытия и использование отношения «человек — окружающая среда» в качестве исходных предпосылок для экспликации объекта и предмета исследования показывает, что психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в разных формах своего существования: в ставшей, в собственной, в превращенной (отчужденной), в становящейся и в виртуальной [3; 6].

Психика в собственной форме действительного существования — это традиционный объект и предмет психологических исследований в рамках гносеологической парадигмы с максимально возможным использованием естественнонаучного способа мышления и картезианской логики полагания предмета исследования. В том числе во взаимодействии человека с окружающей средой.

Психика в превращенной, опредмеченной форме действительного существования психологических и антропогенных (квазипсихологических) свойств окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека. Это объект и предмет эколого-психологических исследований, а также междисциплинарных исследований на стыке культурологии, психологии образования и др.

Психика в становящейся форме (переход психики из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действи-

тельности») представляет собой процесс порождения психической реальности, когда в качестве его онтологического субъекта выступает система «субъект психической активности — окружающая среда и/или представляющие ее другие субъекты психической активности». Однако предметом исследования выступает не сама психическая реальность того или иного процесса или феномена, а условия и механизмы ее порождения.

Психика в виртуальной форме («бытия в возможности») – виртуальной в том смысле, что она имеет возможность и интенцию к самопроявлению, к порождению форм своего действительного существования (в виде реальности психических феноменов). Психика в виртуальной форме бытия исследованию не подлежит. Но может и должна быть использована в качестве исходной трансцендентальной предпосылки для концептуализации возможности изучения психического. Объектом исследования становятся принципы, обеспечивающие возможность порождающего процесса как психической реальности.

И в этом контексте возник вопрос: можно ли использовать экопсихологический подход к развитию психики для изучения психических феноменов, возникающих во взаимодействиях между представителями разных биологических видов?

Для ответа на этот вопрос была произведена соответствующая концептуализация на материале: межвидовых взаимодействий человека с домашними собаками, невербального контакта с растениями и ноосферного взаимодействия человечества с планетой как своей средой обитания панов [3; 6].

В итоге было показано, что экопсихологический подход к развитию психики позволяет изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах межиндивидуальных, групповых и межвидовых взаимодействий – как проявления единой по своей природе психики. Причем,

самое важное, с позиции единых методологических оснований, несмотря на феноменологическое различие в предметном содержании этих видов психической реальности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1999.
- [2] *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2004.
- [3] *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
- [4] *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика.– СПб.: Питер, 2007.
- [5] *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология: научная статья // Социальная психология и общество. 2013. №3. С. 13-27.
- [6] *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. — М. ; СПб. : Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.
- [7] Экопсихологические взаимодействия на разных этапах онтогенеза: кол. монография / Под общей ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2013.

THE PSYCHE AS AN OBJECT OF RESEARCH: ECOPSYCHOLOGICAL VIEW

V.I.Panov, Psychological Institute of Russian Academy of Education, e-mail: ecovip@mail.ru

In article are considered methodological limitations imposed by gnosseological paradigm on the research of psyche. Analyses the differences between the gnosseological paradigm and ontological and transcendental paradigms. Discusses basic positions of ecopsychological approach to development of psyche: psyche as a form of existence, ecopsychological types of interactions in the system "man – environment" and the corresponding four forms the existence of psyche as an object of re-

search: «exists», «transformed (alienated)», «becoming», and «virtual».

Key words: psyche, an object of research, gnosseological paradigm, ontological paradigm, transcendental paradigm, escopsychological approach to development of psyche .

УДК 376.56

ФАКТОР СЕМЬИ В ДЕТСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Ф.В.Повshedная,

ФГБОУ ВПО «НГПУ им.К.Минина»,
Нижний Новгород, Россия,

И.В.Лебедева,

ФГБОУ ВПО «НГПУ им.К.Минина»,
Нижний Новгород, Россия,

e-mail: lebedeva06.08@yandex.ru

В статье рассматривается проблема подростковой дезадаптации, ее представление в теоретических источниках и практический опыт ее решения на примере Нижегородской области. Ключевые слова: подростковый возраст, дезадаптация, криминогенность, безнадзорность, беспризорность, институт семьи, социально-педагогическая поддержка.

Проблема адаптации подростков к социуму, профилактика беспризорности и безнадзорности комплексна, исторически многоаспектна и сложна. Она вызывает много споров не только на практике, но и области научной терминологии, но так или иначе всегда привлекает особое внимание педагогов, социологов, психологов, юристов, представителей медицины и религиозных наук. В области психологии и педагогики накоплен обширный пласт исследований по проблемам развития и социализации детей и молодежи. Они отражены в работах ведущих ученых (К.А. Абульхановой – Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.В. Байбородовой,

А.А.Бодалева, Е.Н. Волковой, О.М. Овчинникова, М.И.Рожковой и др.). Возможностям и механизмам интеграции трудных подростков в социальную среду посвящены исследования Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Д.И.Фельдштейна и др. Специалисты в области подростковой социализации единодушны в том, что одним из важнейших факторов предупреждения детских правонарушений, безнадзорности и беспризорности на современном этапе общественного развития является признание семьи как ведущего института социализации детей и подростков несмотря на трансформацию семьи и обострившиеся противоречия между семейными и внесемейными ценностями [1]. В настоящее время в г. Нижнем Новгороде и Нижегородской области проблема семей и детей «группы риска», сирот, неблагополучных подростков стоит достаточно остро, поэтому в регионе создана теоретическая и практическая база для ее решения. В последние годы в Нижегородском регионе особое внимание уделяется развитию региональной детской и молодежной политики, основными целями и задачами которой являются: предупреждение безнадзорности и беспризорности среди детей и подростков, профилактика асоциального поведения подростков, формирование здорового образа жизни, оказание психолого-педагогической помощи детям и подросткам; воспитание ответственного отношения к будущему родительству, организация досуга несовершеннолетних детей и подростков. В рамках проекта «Нижегородская семья» проводятся различные мероприятия, направленные на сплочение семьи, гармонизацию детско-родительских взаимоотношений, а именно: городской фестиваль «Семья года», городская акция «Матери-хранительницы нравственного очага», конкурсы семейного творчества, городские конференции отцов, смотры, педагогические чтения для родителей и т.д. Для исследования проблем семьи и оказания ей теоретической и практической помощи созданы: научно-практическая лаборатория по про-

блемам воспитания и семьи, Городской союз отцов, Городской родительский совет, Семейный центр «Лада», Центр родительской культуры «Исток», Клуб им. В.Терешковой МБОУ ДОД ЦВР «Золотой ключик» по работе с молодой семьей, Ресурсный центр «Растим семьянина» и др. [3, с.147]. В общеобразовательных организациях создаются клубы и объединения по воспитанию у школьников ответственного отношения к будущему родительству, школы для родителей (включая школы для замещающих родителей), службы примирения, консультационные пункты, телефоны «скорой психологической помощи» и т.д. В данном контексте целесообразно рассмотреть институт замещающей семьи, на который государство возлагает серьезные надежды по жизнеустройству детей и подростков, оставшихся без попечения взрослых. По данным Департамента образования г. Нижнего Новгорода общее количество детей-сирот и детей, лишенных попечительства взрослых, в 2014 г. составило 4225 чел. (см. таблицу.1)

Таблица 1

Общее число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на территории г. Нижнего Новгорода

Категории детей	Количество	% от общего числа детей
Находящихся в организациях для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	532	13
Обучающихся в ПУ	52	1
Воспитывающихся в семьях	3558	84
Временно находящихся в СРЦН и ЛПУ	12	0,3
Находящихся в бегах, в организациях, не относящихся к организациям для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения	71	2

Известно, что в соответствии с планом первоочередных мероприятий по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы предполагается модернизировать систему государственного банка данных о детях и подростках, оставшихся без попечения родителей; реформировать детские дома и интернаты, переориентировав их на содействие семейному устройству, и постинтернатное сопровождение детей-сирот. Программа «Россия без сирот» предполагает разработку механизмов и инструментов достижения глобальной цели – устройство всех детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на семейные формы воспитания.

В Нижегородском регионе приоритетным направлением деятельности органов опеки и попечительства является устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи граждан (проект «Дадим дом детям»). С 2007 года в Нижегородском регионе было создано 306 приемных семей, на воспитании в которых находится 448 детей. Законом Нижегородской области от 31 декабря 2004 года «О патронатном воспитании» введена региональная форма устройства детей-сирот в профессионально замещающей семье (используется в 11 муниципальных образованиях области). Изучение жизни и взаимоотношений подростков в условиях приемной (опекунской) семьи показало, что в моделях семейного типа большинство подростков трудно включаются в новую систему семейных отношений. Причинами этих трудностей является разрыв поколений на семейном уровне, который проявляется в форме отчуждения, неприятия мнения взрослого, частых ссор с родителями, заниженной самооценке, желании вернуться в детский дом или убежать на улицу [2, с.5-6]. Наличие этих трудностей и проблем значительно актуализировало систему целенаправленного педагогического сопровождения и оказания поддержки подростку и его семье в вопросах создания условий для ста-

билизации позитивных семейных отношений «взрослый - ребенок».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Волкова Е.Н.* Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие/Е.Н.Волкова; под. ред. Е.Н.Волковой.-СПб.:Изд-во «Книжный дом», 2011
- [2] *Кошман С.Н.* Социализация детей-сирот: история, теория, практика: (Монография). М.: Изд-во «Правление», 2007
- [3] «Образовательный комплекс города Нижнего Новгорода в цифрах и фактах». Информационный сборник, 2014г.

FACTOR OF FAMILY IN THE CHILDREN'S DEADAP- TATION

F.V. Povshednaya, Mininski University, Russia, Nizhny Novgorod,

I.V. Lebedeva, Mininski University, Russia, Nizhny Novgorod,
lebedeva06.08@yandex.ru

The article is devoted to the problem of teenage disadaptation, its representation in the theoretical and the practical experience of its decision on the example of the Nizhny Novgorod region.

Key words: adolescence, disadaptation, criminality, neglect, homelessness, family, social and pedagogical support.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СЛАВЯНСКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ

С.А. Степанов,

Академия МНЭПУ, Москва, Россия,
e-mail: president@mneru.ru

Пониманию современной картины мира с ее противоречивыми проявлениями глобализации в экономике, культуре, науке, политике, экологии и т.д. , а также объединению совместных действий по преодолению рисков и негативных

проявлений этой глобализации должна активно содействовать высшая школа с ее академическими и научно-исследовательскими контактами вузов всех стран и континентов.

Именно российские вузы (МГУ им. М.В. Ломоносова, Российский университет дружбы народов, Академия труда и социальных отношений, Ростовский государственный университет, Международный независимый эколого-политологический университет (МНЭПУ) и др.) в самые трудные годы для Югославии, подвергшейся экономическим и политическим блокаде Запада в конце прошлого века, продолжали активное научно-образовательное сотрудничество. Не случайно, в дни приема по случаю Дня республик у Чрезвычайного и полномочного Представителя Югославии в России профессора Данило Ж.Марковича, его гости из вузовской среды полушутя, полусерьезно говаривали: блокада блокадой, а наука и славянское культурное общение превыше всего!

Благодаря именно профессору Д.Ж.Марковичу – известному в мире и прежде всего в России специалисту социальной экологии, глобальных процессов экономики и образования установились и стали развиваться академические и научные связи МНЭПУ с университетами г. Ниш, г.Нови Сад, г. Подгорицы в области социальной экологии.

Важное направление в сотрудничестве МНЭПУ и университета г. Ниш стали ежегодно проводимые совместные научные конференции и совместное издание научных монографий по проблемам социальной экологии, экологического образования и экологической культуры. Так, вышедшие три совместных издания, в том числе «Экологическая культура и образование: опыт России и Сербии»(2006 г.), «Социокультурные измерения в условиях глобализации. Опыт России и Сербии»(2011г.) внесли заметный вклад в теорию современного образования, экологической культуры.

В книге «Экологическая культура и образования: опыт России и Сербии» рассмотрены аспекты: экологии и культуры мира; духовно нравственные и правовые основы коррекции культуры; экопедагогика: проблемы трансляции экологической культуры. Сербские и российские ученые пришли к единому выводу, что «экологическая культура может и должна рассматриваться не как одна из рядовых разновидностей культуры (например, физическая культура, нравственная, правовая и др.), но как смысл и новое качественное состояние культуры в целом как культуры, обеспечивающей системное видение целостного мира, целостное развитие личности и общества в гармонии с природой. Именно в этом, новом качестве культура должна входить в учебный процесс всех звеньев системы непрерывного образования» [2,10].

В предисловии к последней весьма объемной совместно изданной книге «Социокультурные измерения в условиях глобализации. Опыт России и Сербии» подчеркивалось, что мировой финансово-экономический кризис 2008-2010 гг. выявил проблему отсутствия комплексных средств измерения состояния мирового сообщества и его болевых точек для научно-обоснованных выводов и предостережения политиков всех уровней и гражданского общества стран мира относительно угроз, являющихся следствием глобализации.

Так, анализ причин кризиса, - отмечается в этом издании, - усилил поиск институциональных средств социально-экономического и политического измерения. Именно в этот период завершился беспрецедентный по своим масштабам в истории международной статистики проект глобального международного сопоставления валового внутреннего продукта (ВВП) по 146 странам мира (проект осуществлен при поддержке Секретариата ООН, МВФ, ОЭСР и Евростата) для сравнительного анализа экономик различных стран, регионов мира и мировой экономики в целом. Учеными канадского университета Конкордии разработана математическая формула зависимости между количеством углекислого газа, по-

падающего в атмосферу и ростом средних температур, дающая возможность более обоснованного прогнозирования катастрофических климатических изменений на нашей планете. Эти новые средства инструментального измерения и анализа вместе с существующими международными индексами (индекс развития человеческого потенциала, инновационный индекс, индекс развития информационно-коммуникационных технологий, индекс коррумпированности, индекс сохранности окружающей среды, индекс здоровья городов, индекс качества жизни в городах и др.), безусловно, способны значительно увеличить прогностический потенциал науки в оценке настоящего состояния и будущего развития мирового сообщества в условиях глобализации мировых процессов.

Читатели этой книги узнают, что на важность оперирования комплексом таких индикаторов и средств социально-экономических, политических и экологических измерений в условиях глобализации мировой политики и экономики указывал еще в своем докладе на международном конгрессе ЮНЕСКО в 1972 году в Венеции, посвященном глобальным проблемам современности, академик Н.Н.Моисеев (основатель и первый президент МНЭПУ в 1992-2000гг). Центральным событием этого конгресса, как известно, был знаменитый доклад Римского клуба «Пределы роста», сделанный американским профессором Д.Медоузом. Советский ученый тогда признал этот доклад полезным для общего информирования и для весьма наглядной «демонстрации того тупика, к которому приведет современный путь развития мирового сообщества» и призвал научные сообщества стран мира к разработке основ научной *стратегии* своего развития. А в качестве инструментария по измерению параметров и результативности такого развития, особенно с учетом последствий его влияния на биосферу, академик предложил создать вычислительную систему, способную имитировать функционирование этой биосферы. Предложение осталось не

услышанным на международном уровне, но это не помешало Академии наук СССР организовать работу коллектива математиков во главе с Н.Н. Моисеевым по разработке указанной вычислительной системы. Первые же расчеты этой группы доказали предположения американского исследователя К. Сагана о губительности для человеческой жизни на земле последствий крупномасштабной ядерной войны («ядерная зима»). Результаты советских исследователей-математиков и подтверждение потом их американскими коллегами стали серьезным научным предупреждением политикам и руководителям ядерных держав, что и предопределило сдерживание и прекращение гонки ядерных вооружений в 80-х годах прошлого века [2,15].

Приведенные примеры научного прогнозирования социально-экономических и экологических аспектов жизни общества с использованием научных измерений этих аспектов и замедленной реакции политиков на предостережения ученых говорит об отсутствии у последних надежных и убедительных комплексных инструментов *измерения*, а у политиков - *культуры* восприятия и работы с научными рекомендациями, как и традиций и технологий поддержания культуры мира и добрососедства в сложных экономических ситуациях, приобретающих глобальный характер.

В статьях этого и других российско-сербских сборников отмечается, что экологическая культура, система психолого-педагогических измерений уровней этой культуры в различных группах людей и сообществах становится не только институциональной задачей и сложной проблематикой теоретических и прикладных исследований ученых, но и гражданского общества различных стран [1,10].

Отсюда социокультурный анализ процессов глобализации требует своего инструментария для измерения, оценки и научных прогнозов практической реализации идей устойчивого развития и своевременного устранения угроз для человечества, вызванных глобализацией. Это особенно акту-

ально для социокультурных измерений последствий и эффективности предпринимаемых мер в связи с усиливающимся глобальным экологическим кризисом.

Характерной для совместных российско-сербских изданий была и научно-прикладная тематика, освещающая вузовский опыт двух славянских народов. Так, проблемы модернизации профессионального экологического образования, рассматриваются через призму реализации образовательных программ подготовки кадров по специальностям: «Экология», «Природопользование», «Геоэкология», которая показала, что общий для трех специальностей блок общепрофессиональных дисциплин значительно важнее специальных для каждой из этих курсов. Различия между специальностями существенны, но объединяющие их общее основание из фундаментальных и профессиональных дисциплин составляет основу дальнейшей деятельности выпускников, значительно преобладающее над дифференциальной образовательной надстройкой [2,343]. Это утверждение автора подтверждает актуальность реформирования современного образования в соответствии со Стратегией Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития (2005), предусматривающей изменение методов и содержания образования.

Важным вкладом ученых МНЭПУ в исследование последствий военной агрессии стран НАТО против Югославии в 1999г. стала работа заведующего кафедрой экологии МНЭПУ профессора Судо М.М. по изучению экологических последствий бомбардировок гражданских объектов и инфраструктуры Югославии через месяц после окончания военных действий. Научный отчет о проделанной работе был заслушан на ученых советах МНЭПУ, университета г. Ниш и представлен в ЮНЭП, министерства охраны окружающей среды Югославии и Российской Федерации.

К десятилетию этих событий МНЭПУ издал небольшую, но емкую по содержанию и человеческому трагизму

книгу «Мы вместе создаем мир будущего». Презентация этой книги проходила в посольстве Сербии в апреле 2009г. с участием почетного доктора МНЭПУ, академика РАН, а в те трагические для Югославии дни, председателя правительства России Евгения Максимовича Примакова. Именно он в знак протеста в связи с начавшейся в марте 1999 г. военной агрессии НАТО против славянских народов Югославии (Сербии и Черногории) развернул самолет над океаном, в котором летел на переговоры в США и отменил эти переговоры.

Все годы сотрудничества МНЭПУ с университетами г. Ниш, г. Нови сад мы учились друг у друга, через неформальные контакты обогащали свой научный и педагогический багаж, а порой и получали уроки славянской этики. Так, во время юбилейного торжества в университете г.Ниша руководитель одного из российских вузов произнес приветствие на английском языке, за что услышал справедливый упрек ректоров вузов из Восточно-европейских стран в неуважении к русскому языку и своей стране. Это был примечательный урок для всех нас - российских представителей.

Проходят годы, десятилетия, меняются правительства стран, их политические предпочтения и переориентации в сложном глобализирующемся мире. Но научно-образовательное сотрудничество высшей школы славянских народов всегда должно оставаться на высоком уровне, поддерживая и развивая основы славянской культуры, трудной истории славян в XIX, XX веках и нынешнем непростом XXI веке.

У музейного стенда МНЭПУ и его гости всегда внезапно и настороженно спрашивают об одном экспонате – куске черного металла с острыми углами от мины, разорвавшейся у детской кровати в г.Белграде и привезенном профессором Судо М.М. из научной экспедиции 1999г.

Страшный реликт того времени и трагические события в славянской Украине должны постоянно напоминать ученым всех стран простую истину: нас разделяют символы

прошлого, но должны объединить задачи будущего. Для этого ученым славянских стран нужно четче формулировать научные прогнозы, проблемы, более аргументировано представлять их политикам и лидерам гражданского общества и постоянно поддерживать научный и гражданский диалог представителей славянских культур .

ЛИТЕРАТУРА

[1] Экологическая культура и образование: опыт России и Сербии/под редакцией С.Н.Глазачева, Д.Ж.Марковича. – Ниш-Москва: Roller print, 2006. -566с.

[2] Социокультурные измерения в условиях глобализации. Опыт России и Сербии/Под ред. С.Н.Глазачева, Д.Ж.Марковича, С.А.Степанова . – Ниш -Москва: Изд-во МНЭПУ, 2011.- 432с

[3] Мы вместе создаем мир будущего/Предисл. проф.МНЭПУ С.А.Степанова и проф. М.М. Судо /.-М.: Изд-во МНЭПУ, 2009. – 48с.

[4] <http://news.ra/> ТАСС/09/03/2015/Электронный ресурс

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖНИКОВ, ЖУР- НАЛИСТОВ И МЕДИКОВ

А.Т. Абгарян,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: Ann1534@rambler.ru

В статье рассматриваются особенности ценностных ориентаций у молодого поколения. Студенческий возраст – период становления мировоззрения и выстраивания иерархии ценностей, с которыми будущий специалист пойдет в жизнь и будет выполнять свои профессиональные обязанности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации.

Ценностные ориентации являются важной составляющей социально-психологической структуры личности и регулируют направленность личности, формируя позицию человека в плане его отношения к определенным явлениям действительности, а также, влияют на его социальное поведение. Система ценностных ориентаций напрямую зависит от стабилизации/дестабилизации общества, от сменяющихся друг друга ценностей в общественном сознании. С каждым дальнейшим преобразованием общества, преобразовываются и ценности, а вместе с тем и ценностные ориентации. И на сегодняшний день, основываясь на различные исследования можно сделать вывод о преобладании в индивидуальной системе ценностных ориентаций людей прагматических, экономических ценностей.

Многоуровневая иерархическая система ценностных ориентаций связывает сложный внутренний мир личности с

окружающей действительностью, занимая положение между сферой личностных смыслов и мотивационно-потребностной сферой.

Мотивационные установки как целостный способ организации активности личности регулируют потребностное возбуждение и направленность деятельности. Мотивация соотносит влияние внешних факторов деятельности с внутренними свойствами и возможностями личности как субъекта определенной деятельности.

Особенно важно изучать ценностные ориентации среди молодого поколения. Студенческий возраст - это период становления мировоззрения, с которым будущий специалист в дальнейшем приступит к выполнению своих профессиональных обязанностей. Недостаточное внимание к ценностным ориентациям и мотивационным установкам юношей и девушек чревато духовным вырождением целого поколения.

Наше исследование посвящено изучению ценностных ориентаций личности у студентов разных специальностей. В исследовании приняли участие 90 респондентов: 30 студентов-журналистов РУДН; 30 студентов-художников Академии акварели и изящных искусств С. Андрияки. Гендерные и 30 студентов-медиков МГПУ имени И.М. Сеченова.

Для изучения ценностных ориентаций личности применялась методика Ш.Шварца. Полученные результаты были сопоставлены друг с другом по критерию Спирмена. И в результате установлены следующие совместные согласованные изменения изучаемых переменных. В структуре связей ценностей личности у студентов разных специальностей проявляются как схожие, так и специфические особенности.

В группе студентов-художников нами выявлены следующие достоверные корреляционные связи исследуемых параметров:

Положительная связь между ценностью конформности и ценностью доброты ($r=0,51$ при $p<0,01$) указывает на то, что студенты-художники склонны в своих убеждениях

сдерживать свои действия и побуждения, которые могут навредить другим людям ради сохранения и повышения благополучия других людей. Положительная связь между выраженностью ценности конформности и выраженностью ценности традиций ($r=0,60$ при $p<0,01$) указывает на уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи, а также при этом данная группа избегает побуждения и действия, которые могут не соответствовать культурным ожиданиям, тем самым сохраняя культурные обычаи. Положительная связь между ценностью универсализма и ценностью власти ($r=0,56$ при $p<0,01$), что можно интерпретировать как стремление обладать социальным статусом, доминировать над людьми и ресурсами в качестве способа защиты и сохранения благополучия людей и природы.

В группе студентов-журналистов нами выявлены следующие достоверные корреляционные связи исследуемых параметров:

Положительная связь между выраженностью ценности самостоятельности и выраженностью ценности достижения ($r=0,55$ при $p<0,01$) указывает на важность самостоятельного достижения личностного успеха, на ценности и удовольствие, получаемого от успешности, которая достигнута собственным трудом и вложениями усилий. Вместе с тем, ответственность за благополучие окружающих и свое собственное журналисты склонны брать на себя, достигая этого самостоятельно, о чем говорит положительная связь между выраженностью доброты и выраженностью ценности самостоятельности ($r=0,52$ при $p<0,01$). Положительную связь между ценностью универсализма и ценностью власти ($r=0,56$ при $p<0,01$) можно интерпретировать, как стремление обладать социальным статусом, доминировать над людьми и ресурсами в качестве способа защиты и сохранения благополучия людей и природы.

В группе студентов-медиков нами выявлены следующие достоверные корреляционные связи исследуемых параметров:

Положительная связь между ценностью конформности и ценностью доброты ($r=0,63$ при $p<0,01$) может указывать на то, что студенты-медики склонны в своих убеждениях сдерживать свои действия и побуждения, которые могут навредить другим людям ради сохранения и повышения благополучия других людей, что объясняется их профессией. Также, для медиков характерно проявлять доброе отношение к людям, заботу о них, что обеспечивает их безопасность как сохранение благополучия окружающих людей, что видно из положительной связи между ценностями безопасности и доброты ($r=0,55$ при $p<0,01$). Положительная связь ценности гедонизма и власти ($r=0,47$ при $p<0,01$) в то же время показывает, что достижение определенного социального статуса, властных профессиональных полномочий для выборки медиков выступает как моральное удовлетворение, а сам процесс достижения власти как удовольствие и развитие, возможность самостоятельнее принимать важные профессиональные решения относительно благополучия людей.

И у студентов художников, и у студентов медиков мы видим связь доброты с конформностью, обе группы респондентов проявляют заботу о людях и альтруизм, сдерживая какие-то побуждения, способные причинить окружающим вред. Доброта у них рассматривается как общечеловеческая ценность, направленная в целом на окружающих. Журналисты же связывают доброту с самостоятельностью, с собственными решениями относительно того, к кому проявлять свое доброе отношение и заботу. Это касается и достижений, в которые они вкладывают свои собственные усилия, достигая постепенно власти и доминирования. Художники же достигают власти в соответствии и идеями о защите и сохранении людей и природы. Что можно соотнести с представлением о власти медиков, которые с помощью своего статуса раз-

виваются профессионально как компетентные специалисты и могут в большей степени осуществлять свои обязанности.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Карандашев В.Н.* Методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методологическое руководство – СПб.: РЕЧЬ, 2004. – 69 с.

[2] *Леонтьев Д. А.* Внутренний мир личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000.

PARTICULAR DEMONSTRATION OF VALUE ORIENTATIONS AT STUDENTS OF ARTISTS, JOURNALISTS AND PHYSICIANS

A.T. Abgaryan, Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: Ann1534@rambler.ru

Studying of valuable orientations at the younger generation is obviously important to us. The student's age – the period of formation of outlook and forming of hierarchy of values with which future expert will go to life and will carry out the professional duties.

Keywords: values, valuable orientations.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА В РЕЗУЛЬТАТЕ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СОЦИОГЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аль Масри Исмаил,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, e-mail: ismaeel.almassri@mail.ru

Статья посвящена анализу современных исследований феномена психической травмы, шоковой травмы и влиянию социогенных ситуаций на возникновение психических травм.

Ключевые слова: психическая травма, посттравматический стресс, шоковая травма, социогенная экстремальная ситуация, военные конфликты.

В жизни современного человека существует множество источников психической травматизации индивида. Травматические ситуации приобретают все больший масштаб и затрагивают не только отдельно взятого человека, но и регионы, народы и даже страны. Такие ситуации получили название чрезвычайных или экстремальных. Классификация экстремальных ситуаций чаще всего производится по происхождению в зависимости от объекта и источника экстремального развития. А.А. Украинец описывает три типа чрезвычайных ситуаций: антропотехногенные, природные и социогенные [1. С. 89].

Природные катаклизмы человек не может контролировать, а лишь предупреждать о них при своевременном получении геоданных. Антропотехногенные ситуации чаще всего происходят по причине невнимания или невысокой квалификации людей. Социогенные чрезвычайные ситуации происходят по причине конфликтов людей и делятся на два вида: общественные кризисы и конфликты; личностные кризисы и конфликты. Этот вид ситуаций особенно травматичен, так как в этом случае сам конфликт между людьми приводит к их смерти. Разновидностями социогенных ситуаций являются военные действия, терроризм, последствия социальных конфликтов, экстремизм, революции, суицид и другие экстремальные явления социального или личностного происхождения.

Жители этих территорий насильно втянуты в травмирующие ситуации, их жизнь неотделима от смерти, которая видна повсюду: они умирают сами, теряют близких, вынуждены покидать родные места. Пережив травму, человек не только теряет уверенность в себе, но и перестает воспринимать надежной окружающую среду, будущее кажется безна-

дежным, что влечет за собой существенные изменения в психике [4].

Человек, переживший травмирующую ситуацию, не может психически адаптироваться к этой ситуации, поэтому разрядка проходит посредством невротических и личностных нарушений, проявляющихся через психогенные заболевания: неврозы, психосоматические болезни или даже суицидальные помыслы. Этот феномен получил название посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) или острого стрессового расстройства, а переживания самой ситуации, сопряженной с угрозой для жизни – травматический стресс (в отечественной психологии) или шоковая травма (в зарубежной психологии).

Проявления посттравматического стрессового расстройства начинаются спустя 7-10 дней, а последствия шоковой травмы могут проявиться минимум через полгода или через несколько лет.

Психическая травма, по мнению П. Левина, является незавершенной инстинктивной реакцией организма на травмирующее событие, которая может проявляться через борьбу, бегство или оцепенение. Реакция борьбы или бегства являются эффективным противодействием в травмирующей ситуации, тогда как реакция замирания не позволяет выйти из ситуации стресса вообще. Все эти физиологические реакции являются произвольными инстинктами, заложенными глубоко в подсознании. П.Левин заметил, что посттравматический стресс возникает в том случае, когда человек при травмирующих событиях замирает. То есть симптомы шоковой травмы возникают как результат накопления и сдерживания остаточной энергии, которая была мобилизована и не использована в момент травмирующего события [2].

Динамика травматического стрессового состояния отлична от обычного стресса, под воздействием психотравмирующих событий человек проходит несколько фаз: шок и отрицание; гнев; депрессия; исцеление.

Основная задача в первой фазе – уменьшить болезненные ощущения после травмирующего события или забыть это событие вытеснив его из памяти. Однако, возвращение в эту фазу происходит постоянно, любые события, содержащие в себе элементы ситуации травмы, вызывают негативные эмоции в памяти. Согласно постулатам бодинамики, момент шока воспринимается на пике переживаний, когда организм выбирает наилучшее решение в данный момент, позволяющее индивиду выжить. [3. С.81].

Основной задачей в фазе гнева является внутреннее принятие ситуации (смирение перед случившимся). Проявление гнева на ситуацию, себя и других позволяет отложить принятие произошедшего и снижает напряженность из-за осознания незавершенности ситуации. Форма проявления протеста против принятия ситуации может проявляться в виде тревоги.

Переход к депрессивной фазе связан с упадком сил, который наступает после осознания случившегося, что влечет за собой ощущение беспомощности и одиночества.

На когнитивном уровне фаза шока проявляется увеличением или снижением скорости мыслительной деятельности, в фазе гнева идет активный поиск объекта, на который направлен гнев, в фазе депрессии идет разрушение социальных связей, утрата смысла жизни, потеря ощущений своего тела.

Исследование травматического стресса и его последствий в зарубежной психологии началось после вьетнамской войны, когда и появился термин ПТСР. В зарубежной психологии существует строгий алгоритм постановки диагноза ПТСР, при этом должны обязательно быть установлены все симптомы этого заболевания, указанные в DSM (Диагностический и статистический справочник). [5].

В современных исследованиях ПТСР в России появляются идеи, согласно которым ПТСР стоит рассматривать не только как результат боевых действий и природных ката-

строф, но и как следствия насилия и пыток, пребывания в концлагерях, постстрессовые расстройства у беженцев и лиц, чья деятельность связана с риском для жизни и сталкивающихся со смертельными исходами.

Исследования отечественных психологов основаны на мнении, что на возникновение психических расстройств в основном обусловлено двумя факторами: характером и силой психической травмы и личностных характеристик индивида.

В последних исследованиях зарубежных психологов больше внимания уделяется решению проблемы психологической травмы. П. Левин и институт бодинамики в Дании предлагают для работы с травмой использовать методы телесно-ориентированной психотерапии. При этом используются постизометрические методы снятия напряжения в теле человека, применяются стратегии перепроживания травмы на новом уровне и обретения смысла жизни.

Итак, проблема посттравматического стрессового расстройства в результате социогенных экстремальных ситуаций является достаточно малоизученной в отечественной психологии. Все методы, применяемые в отечественной психотерапии базируются на основе разработок зарубежных психологов. Достаточно эффективным и быстродейственным методом на сегодняшний момент является бодинамический подход, который снимает психическое напряжение через систему телесно-ориентированных методов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Украинец, А.А.* Чрезвычайные ситуации: экстремологический и социологический анализ. Монография. / А.А. Украинец, А.А. Поташкин. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2007. — С. 89.
- [2] *Левин, П.А.* Пробуждение тигра – исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания./ П.А. Левин, Э. Фредерик; научн. Ред. Е.С. Мазур. – М.: АСТ, 2007.

- [3] Телесная психотерапия. Бодинамика. / сост. В.Б. Березкина-Орлова. – М.: АСТ-Москва, 2010. – С. 81.
- [4] *Пилишвили Т.С.* Сборник материалов отечественных и зарубежных авторов по проблеме активности личности в современном обществе [Текст] : научное издание / Т.С. Пилишвили Т.С., Т.В. Чхиквадзе –М.: РУДН, 2012.
- [5] *Решетников, М.М.* Психическая травма./ М.М. Решетников. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006.

**ESPECIALLY EXPERIENCES OF TRAUMATIC
STRESS AS A RESULT OF EXTREME SITUATIONS SO-
CIOGENIC**

Ismaeel. Al Massri, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: ismaeel.almassri@mail.ru

This article analyzes the phenomenon of modern studies of mental trauma, shock and trauma situations sociogenic influence on the occurrence of trauma.

Keywords: trauma, post-traumatic stress, shock trauma sociogenic extreme situation, military conflicts.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНО-
СТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СЕТЕВОЙ
АКТИВНОСТИ**

Анхбаяр Тэгшжаргал,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: tegshee_0926@mail.ru

В содержании статьи рассматриваются особенности мотивационной сферы студентов с разными типами сетевой активностью. Также представлены результаты исследования по данной тематике.

Ключевые слова: сетевая активность, мотивация, студент, интернет, пользователь Интернета, информационная технология, использование

На сегодняшний день высказывание «XXI век – век информационных технологий» наиболее точно характеризует пространство, в котором растёт, развивается и реализуется современный человек. Современное общество характеризуется возрастающей интенсификацией процессов компьютеризации. Информационные технологии проникают во многие сферы человеческой деятельности, причем не только профессиональной. Как справедливо отмечает А. Е. Войскунский, информационная среда, наряду с природной, пространственно-географической, социальной, культурной, ландшафтно-архитектурной и др., играет все более значительную роль в профессиональной деятельности и в повседневной жизни современного человека.[3] Появление персональных компьютеров и развитие сетевых технологий способствовало тому, что взаимодействие человека с компьютером стало компонентом учебной и игровой деятельности, и, более того, — частью его жизнедеятельности, повседневных занятий, формой общения. Одним из важных аспектов психологического исследования нового вида деятельности является изучение ее мотивационной регуляции.

Впервые слово «мотивация» был употреблен А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин начал использоваться для объяснения причин поведения в психологии. Мотивация это процесс и ситуация выбора личностью различных возможных действий, процесс, который направляет, регулирует деятельность субъекта для достижения тех или иных целей и поддерживает эту направленность. Мотивация объясняет целенаправленность действий, совершаемых личностью. Целью мотивации является формирование комплекса условий, побуждающих человека к осуществлению действий, направ-

ленных на достижение цели с максимальным эффектом.

В течение 1992-1998 гг. группой исследователей было предпринято изучение мотивационной регуляции деятельности в Интернете с помощью рассыпавшихся добровольцам по Сети опросников, имевших целью выявить: мотивы, побуждающие деятельность пользователей Интернета; реальные формы реализации мотивов в деятельности пользователя Интернета; изменения мотивации по мере развития Интернета в России. Выявлено, что в основе полимотивированной деятельности пользователей Интернета лежат следующие виды мотивов:

- деловая мотивация;
- познавательная мотивация;
- мотивация сотрудничества;
- мотивация самореализации;
- рекреационная и игровая мотивация;
- аффилиативная мотивация;
- мотивация самоутверждения;
- коммуникативная мотивация.[2]

Эти виды мотивации проявляются в различных видах направленности деятельности пользователя Интернета: познание, сотрудничество, помощь другим пользователям, интеллектуальная и творческая самореализация, поиск единомышленников, стремление найти свой круг общения, социальное самовыражение. К основным сферам проявления мотивационной регуляции в деятельности пользователя Интернета были отнесены: содержательная направленность интересов пользователей, реализуемая в форме обращения к различным типам информационных источников; оценка психологических последствий работы в Интернете; оценка пользователями значимости Интернета и характера его воздействия на собственную личность и деятельность; осознанное представление пользователей о собственных мотивах [5]. Широкое внедрение информационных технологий приводит к тому, что веса мотивов делового и профессионального харак-

тера в деятельности пользователей Интернета уменьшается, а мотивы коммуникативного, корпоративного и креативного содержания, мотивы личностного общения приобретают все большую представленность в системе мотивационной регуляции [2], [4].

Среди пользователей Интернета можно выделить различные типы в зависимости от типа ведущей мотивации. Одну группу составляют респонденты с выраженной коммуникативной мотивацией. Эти пользователи, по сути, увлечены Интернетом настолько, что предпочитают обычному общению работу в Интернете. Их интересы в значительной степени связаны с неформальным общением посредством Интернета, поиском общения с интересными людьми. Другую группу составляют пользователи, мотивация которых связана с различными вариантами личностного самоутверждения (аффилиация, самооценка, достижения статуса и авторитета, компетентная помощь, социальное самовыражение). Этим пользователей характеризует более деловой подход к Интернету, они осознают его ограничения как формы общения. Работа в Интернете, по сути, является не личностной целью, а средством самоутверждения и достижения профессиональных, деловых целей. Причем средством универсальным, т.к. с его помощью возможно самоутверждение в различных сферах - личностной, познавательной, социальной, профессиональной.

Полученные результаты говорят о том, что Интернет в своем развитии прошел путь от профессиональной среды общения программистов к среде свободного общения, реализующей более широкие по сравнению с профессиональными личностные интересы [1], [4].

На базе Российского университета дружбы народов нами было проведено исследование с целью определения особенностей мотивационной сферы личности студентов с разными типами сетевой активности. В нашем исследовании приняли участия студенты филологического факультета по

направлению психологии. Средний возраст респондентов составлял 20-21 лет. Средний стаж работы с Интернетом -9-10 лет.

85% респондентов считает основным источником при получении информации Интернет, 10% считает печатные издания, 5 % считает телевидение. Самыми часто используемыми источниками являются печатные издания (у 40% респондентов), телевидение (у 15% респондентов), семья (у 23% респондентов), друзья (у 22% респондентов).

Наиболее привлекательными факторами, которые используются в электронных технологиях для студентов, являются новые возможности в работе или учебе, способствование развитию современного общества и помогают в деятельности. В качестве не привлекательных факторов выделяют то, что при использовании электронных технологии меньше оценивается труд, а также вызывает физическое переутомление.

Все респонденты (100%) выходят в Интернет тогда, когда захотят в любое свободное время. У 95% респондентов работа или учеба связаны с Интернетом, а у 5% не связана.

85% респондентов удовлетворены тем объемом информации, который получают в Интернете, а 15% не полностью удовлетворены.

60% студентов относятся к использованию Интернета нейтрально, 20% - положительно, а 20% - отрицательно.

Далее респонденты оценили по 5 балльной шкале различные функции Интернета по частоте использования. Было выявлено, что респонденты чаще всего используют Интернет для поиска информации, связанной с учебой или работой, хобби, скачивания программ, книг, музыки, общения и т.д. Иногда чтобы просто бродить по страницам без определённой цели и поболтать с кем-нибудь. Редко используется для конкретной цели, например, найти коллег-профессионалов в интересующей студентов области, познакомиться с новыми нужными людьми, для общения с теми, которые помогут ис-

пользовать все возможности Интернета, делать Web-странички. Также наши респонденты оценили ресурсы, используемые ими в Интернете. Показано, что ресурсы информационные и предназначенные для общения используются часто, развлекательные ресурсы Интернета используются в меньшей степени.

По предпочтению видов информационных ресурсов установлено, что новостные, научно-популярные, развлекательные и любые интересные виды информации предпочитают большинство студентов, а научные, о культуре, искусстве предпочитает малое количество, обучающихся в ВУЗе. Особенно реже предпочитают информацию, связанную с узкопрофильной деятельностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что основными мотивами сетевой активности студентов являются: поиск различной необходимой для них информации, а именно новостной, научно-популярной, развивающей, а также общение со своими друзьями и знакомыми в реальной жизни. Другими словами у студентов доминируют познавательная, коммуникативная, мотивация самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арестова О. Н., Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е.* Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московск. ун-та. Серия 14. Психология. № 4. С. 14–20.
- [2] *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В.* Мотивация пользователей интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2000.
- [3] *Войскунский А. Е.* Преобразование общения, опосредованного компьютером: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- [4] *Сунгурова Н.Л.* Мотивационная регуляция сетевой активности студентов // В книге: Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире. Сборник научных трудов участников Международной конференции. Под общей редакцией Н.Б. Карабущенко. 2013. С.219-224.

[5] *Сунгурова Н.Л.* Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 116-122.

**FEATURES MOTIVATING SPHERE OF STUDENTS
WITH DIFFERENT TYPES OF NETWORK ACTIVITY**

Ankhubayar Tegshjargal, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: Tegshee_0926@mail.ru

The article provides features of motivational sphere of students with different types of network activity

Key words: network activity, motivation, student, Internet, Internet user, information technology, the use of the Internet

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ - СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Л.Р. Аптикиева,

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Оренбург, Россия,
e-mail: lilya_apतिकieva@mail.ru

А.Х. Аптикиев,

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия,
e-mail: albert-apतिकiev@mail.ru

М.С. Бурсакова,

Институт управления ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный аграрный университет», Оренбург, Россия,
e-mail: bursakowa77@mail.ru.

В статье рассматривается влияние интернет - среды на формирование асоциальной направленности личности современного подростка, понятие асоциальной направленности, мотивы асоциального поведения, характерные особен-

ности поведения современных подростков в интернет-пространстве; риски, с которыми они сталкиваются; обосновывается необходимость разработки психолого-педагогических мер воздействия на формирование у подрастающего поколения ценностей, норм, правил и стратегий поведения в интернете.

Ключевые слова: интернет-среда, социализация личности подростков, асоциальное поведение подростков, асоциальная направленность личности.

В последнее время интернет - среда становится новым контекстом социализации современных подростков. При этом можно говорить о конструктивной и деструктивной социализации, проявляющейся в форме негативных зависимостей: навязчивого виртуального поведения; фетишизации интернет - информации без критического ее осмысления. Под влиянием интернета трансформируется стиль жизни современных подростков, меняется структура досуга, привычные каналы получения и обмена информацией, характер межличностных взаимодействий. Наряду с положительными моментами влияния интернет-среды на личность подростков (свобода самовыражения, возможность наделять явления и феномены общественной и частной жизни определенным статусом, значимостью, престижем) следует отметить ряд негативных воздействий, в частности, формирование асоциальной направленности. В настоящий момент исследование факторов риска интернет - зависимости как варианта асоциального поведения представлены в работах таких зарубежных и отечественных авторов, как С. Каплан, М. Гриффитс, А. Антоненко, А. Войскунский, А. Егоров и др. В интернет-среде подростки заменяют межличностное общение - виртуальным, в котором он создает себя не таким, какой он есть, а более успешным, сильным, умным и т.д. Создаваемый новый образ чаще всего не совпадает с реальностью и тем самым понижает собственную самооценку и может привести к вы-

бору асоциальных форм поведения подростков. Подростки используют привлекательные для них каналы интернет - коммуникации и информации в период досуга, которые оказывают серьезное влияние на установки и поведение подрастающего поколения. У подростков наряду с алкозависимостью, наркозависимостью появляется зависимость от социальных сетей и компьютерных игр. Подростковый социальный интернет становится опасной территорией, которая заимствует и часто гипертрофирует традиционные проблемы подростковых компаний: травлю аутсайдеров, враждебность, агрессию, распущенность [2].

Одним из негативных проявлений интернет-среды является формирование антисоциальной направленности личности (под влиянием интернет-сообществ, групп, доступности самой разнообразной, в том числе криминальной информации, распущенности и т.д.). По мнению Е. Ильина, изучая антисоциальную направленность личности необходимо знать о предшествующих негативных влияниях социальной среды, переживаниях и чувствах человека, о его потребностях и интересах, идеалах, установках и убеждениях, целях и средствах их достижения, т.е. всё то, что послужило основанием асоциального поступка [3].

Раскрыть процесс формирования личности и поведения индивида невозможно без учёта того, какую роль в этом процессе играют его потребности, мотивы, интересы, ценности, увлечения и особенности его личности. Изучение направленности осуществляется путем выявления мотивов поведения. Отечественные и значительная часть зарубежных психологов, в основном, признают деление мотивов на три группы: эгоистические (связанные с личным благополучием, успехом, престижем, удовольствиями, властью); общественные (альтруистические, коллективистические, гуманистические, связанные с заботой о других людях, с любовью к ним); мотивы, идущие от интереса к действительности, к миру (понимание, творчество, деятельность, труд). Асоциальная

направленность - это специфическая мотивация, выступающая непосредственной причиной и основной характеристикой противоправного поведения. В.Кудрявцев говорит об антиобщественной ориентации личности [5]. Другие авторы используют сходные термины: криминогенная деформация личности, противоправная мотивация, криминальная, криминогенная направленность. Данные термины обозначают систему наиболее устойчивых и доминирующих мотивов личности – внутренних побуждений, потребностей, установок, ценностей, интересов и убеждений. Асоциальная направленность (асоциальное поведение) связана с правовым сознанием личности, которое также формируется под влиянием интернет-среды.

Правовое сознание предполагает: знание законов и их понимание; принятие правил как лично значимых, убежденность в их полезности и справедливости; готовность, умение и привычку действовать в соответствии с законами и правилами. Очевидно, что нормальное социальное развитие предполагает процесс преобразования культурных (в том числе правовых) норм в индивидуальные ценности. Преломлённые через систему личностных смыслов правовые нормы в сочетании с волевой регуляцией обеспечивают такое качество личности, как законопослушание [1].

Содержательную сторону направленности личности по Ю.Клейбергу определяет система ценностных ориентаций, которая составляет основу её мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности. Деформации индивидуальных ценностей, которые также происходят по влиянию интернет - пространства, или их несоответствие с общественными нормами поведения, приводят к асоциальной направленности [4. С.127].

В силу указанных обстоятельств необходимо готовить педагогов и психологов школы к эффективному использованию аксиосферы интернета в образовательной практике как ресурса саморазвития и социализации личности, а также раз-

рабатывать специальные психолого- педагогические программы профилактики интернет- аддикции в сфере общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зубова Л.В.* О природе агрессивности личности / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2004. – №5. – С. 27 – 33.
- [2] *Зубова Л.В.* Роль семейной педагогики в становлении личности ребёнка / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2002. – №7. – С. 54 – 66.
- [3] *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы.- СПб.: Питер, 2002.- 512 с.: ил.- (Серия «Мастера психологии»).
- [4] *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения.- Тверь, Чудо, 1998.- 152 с.
- [5] *Кудрявцев С.В.* Изучение преступного насилия: социально-психологические аспекты // Психологический журнал.- 1988. -№ 2. -Т.9. - С. 55-62.

THE IMPACT OF INTERNET-ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF ANTISOCIAL BEHAVIOR TEENAGERS

Aptikieva LR, Orenburg, Russia, e-mail:

lilya_aptikieva@mail.ru

Aptikiev AH, VPO "Orenburg State Pedagogical University", Orenburg, Russia, e-mail: albert-aptikiev@mail.ru

Bursakova M.S, Institute of Management VPO "Orenburg State Agrarian University," Orenburg, Russia, e-mail: bursakowa77@mail.ru.

This article examines the impact of the Internet environment on the formation of antisocial orientation of the person of the modern teenager, the concept of antisocial orientation, motives antisocial behavior, characteristic features of the behavior of modern teenagers in the Internet space; risks they face; substantiates the need for psycho-pedagogical interventions on the formation of the younger generation of values, norms, rules and strategies of behavior on the Internet.

Keywords: Internet environment, socialization of the individual adolescent antisocial behavior of adolescents, antisocial personality orientation.

УДК 159.9

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Бабаев Тосиф Музаффар оглы,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: tosif57@mail.ru.

В статье раскрывается анализ причин становления личности преступника, влияние биологического и социального начала, выделяются структурные элементы личности преступника, причины преступного поведения личности.

Ключевые слова: личность преступника, психологический анализ личности преступника, структурные элементы личности преступника.

Безусловно, в психологии есть разные определения рассматриваемого нами понятия. Причина этому то, что оно образуется во время развития социальных отношений, так как представляет собой продукт социализации личности, а не приобретенное качество. Когда мы обращаемся к соотношению биологического начала и социального в личности преступника, нельзя не отметить, что преступление представляет собой осознанное негативное отношение к моральным ценностям, которые в свою очередь защищены правом. В него также включается некое пренебрежение к запретам, правовым и нравственным. Как не рождаются личностью, ей становятся, так и преступником невозможно быть по своей природе, им можно только стать. В случаях, когда человек в силу своей биологической неспособности не может соблюдать закон и понимать его обязательность, его признают невменяемым, то есть те действия, причиной которых являются

физические отклонения, не включают в список преступного поведения.

Не стоит забывать и тот факт, что личность преступника сочетает в себе не только внутреннюю сторону, что представляет собой сознание, но и внешнюю, а именно само действие. Все это означает, что преступником можно считать человека лишь тогда, когда он уже совершил преступление. Иначе все его действия могут быть охарактеризованы только как предпреступные, отнюдь не преступные. Также не следует доводить до полного слияния личность преступника и преступную личность, так как преступная личность не способна существовать где-то вне преступления.

Следует заметить, что в систему личности преступника могут быть включено несколько подсистем, которые также в это же время содержат в себе более мелкие подсистемы и структурные компоненты самой личности. Таким образом, выделяются такие структурные элементы личности, как: статус личности в обществе, сочетающий в себе социально-демографические признаки, к которым можно отнести не только возраст человека, его пол, семейное положение, образование, национальность, но и наличие вредных привычек, алкогольная и наркотическая зависимость, род занятий, профессия, материальное обеспечение, место жительства, наличие судимости. В структуре личности многие психологи также включают функции социального характера, нравственно-психологические установки, роль и место, занимаемое в организации уголовного преступления [2].

Из всего перечисленного следует, что согласно данным положениям происходит криминологический и психологический анализ личности преступника.

Обращаясь к анализу социально-демографических черт, а также к исследованию и учитыванию криминологической специфики личности, психологи имеют возможность найти факторы, которые будут влиять на совершение преступлений. Результаты этих исследований в конечном счете

могут привести к выявлению как можно более важных векторов работы по предупреждению преступлений.

Как показывают криминологические исследования и данные статистиков, количество мужчин среди преступников превышает количество женщин. К тому же, это дает возможность определить о возрастном характере преступлений, а именно о том, что молодежный возраст лидирует в списке преступного поведения в силу своей большей агрессивности и вспыльчивости. Что касается лиц более старшего возраста, то здесь можно сделать вывод, что их действия являются менее спонтанными и резкими, они чаще думают о последствиях своего поведения. Возвращаясь к статистике, можно привести конкретные цифры: люди, находящиеся в возрасте от восемнадцати до сорока совершают около семидесяти – семидесяти пяти процентов от всех преступлений. Из них, чаще всех совершают преступления молодые люди от двадцати пяти – двадцати девяти лет, после чего стоят восемнадцатилетние – двадцатичетырехлетние преступники, а далее четырнадцать и семнадцать летние и тридцати сорока летние. Более того, люди, в возрасте пятидесяти и более лет реже совершают преступления, чем остальные. В наиболее распространенном преступном возрасте – 24 года, совершаются в основном такие виды преступлений, как угоны автомобилей, кражи и воровство, изнасилование и хулиганство. Преступления экономического характера присущи лицам в возрасте тридцати лет и старше.

Очень сильно на развитие качеств влияет воспитание в семье, а также семейное положение. Можно без труда проглядеть связь того, что основная часть, а именно больше половины преступников не имели супругов. Она состоит в том, что наличие семьи, детей, мужа и жены является очень серьезным морально-нравственным ориентиром в обществе, который предотвращает попадание личности в преступный мир. Вместе с тем, низкий уровень семейных отношений, отсутствие одного или обоих родителей, недостаточное вос-

питание порождают зачатки отклоняющегося, а за ним и уже преступного поведения.

Статистические данные говорят и том, что уровень образования у преступников обычно и даже чаще всего достаточно низкий. Таки люди, как правило, либо не имеют высшего образования вообще, либо оно незакончено. Однако, определенная категория преступников – это образованные люди, отвечающие в основном за должностные преступления. Нет сомнений, что наиболее низкий уровень образования характерен для людей, которые совершили разбой, хулиганство или убийство.

Двигаясь дальше, можно заметить, что по статистике примерно пятьдесят процентов всех преступников – это такая профессиональная категория граждан, как рабочие. Исходя из сравнения с ней, другим группам принадлежит более меньшая доля всех преступлений. Многие также пытаются это объяснить невысоким уровнем образования, правовой культуры и сознания.

Тем не менее, статистика говорит о том, что почти тридцать процентов преступников, не имея на то весомых причин, были безработными, то есть здесь может идти речь и о сознательном уклонения личности от какой-либо деятельности, будь то труд или учеба. Если же преступники такого плана и имели работу, то она характеризовалась крайне низким уровнем квалификации, частой сменой места работы, связанной с конфликтами, прогулами и недобросовестным выполнением своих обязанностей. Но нельзя в таких случаях полностью отвергать и социально-политико-экономические факторы, такие как, безработица, конфликты на национальном и этническом уровнях, миграция и многое другое.

Рекомендуют уделить внимание характеру и продолжительности преступной деятельности. Подсчитано, что большую часть преступлений совершают по части убийства, воровства, хулиганства, разбойничества, грабежа, мошенничества и насилия. К тому же, не следует отвергать тот факт,

что примерно одна четвертая всех преступники – рецидивисты. Много таких людей среди убийц и грабителей. Характерные преступления для группы – это также грабежи, разбои, кражи, изнасилования. Чуть меньше восьмидесяти процентов несовершеннолетних преступников состояли в группе, когда происходило совершения преступления [4].

Определенное отношение к закону является одной из часто встречаемых особенностей преступников. Большинство как раз таки отличается особыми познания в правовой сфере, но такие знания чаще всего оказываются абсолютно бессмысленными и бессистемными. Преступники порой, несмотря на свою глубокую осведомленность, остаются ограниченными личным опытом.

Таким образом, названные мною особенности личности преступника подтверждаются суровой статистикой, которая преимущественно относится к преступнику как к научному понятию. Отсюда мы можем заключить, что все эти признаки имеются и проявляются у преступников в разной мере. Это значит, что подобный обобщенный портрет преступника помогает уяснить, насколько типичны, и распространены перечисленные свойства в обществе лиц, совершивших преступления. Подобная характеристика не обязательно совпадает с имеющейся базой, однако является для него некой основой. Более того, эта характеристика важна для того, чтобы сотрудники смогли спланировать и провести предупредительные меры в обществе.

Причины преступного поведения личности

Нельзя забывать, что причины преступного поведения все-таки кроются в индивидуальных и порой совсем не типичных обстоятельствах. Тем не менее, всегда можно найти что-то общее, из-за чего научно-практическое изучение причин, а в том числе и условий, по которым совершается преступление, базируется на совокупном рассмотрении данных, которые были получены в результате привлечения различных источников.

Обычно подобные причины делят на субъективные и объективные. К субъективным относят зависящие от конкретной деятельности людей, а объективные в свою очередь соотносят с внешними условиями, которые могут негативно или наоборот позитивно повлиять на поведение преступника.

Необходимо уточнить, что всегда именно потребность человека является условием и источником его поведения. Имея нужду в чем-либо, оправдано то, что человек стремится как-то устранить эту нужду, которая способствует возникновению мотивационного побуждения, заставляя организм совершать определенные действия. Говоря биологическим языком, от мотивационного состояния зависит, дойдут ли в мозг необходимые для этого сенсорные возбуждения. Подобная эффективность внешнего стимула объясняется помимо объективных качеств мотивационным состоянием организма. Они обрисовываются тем, что мозг при этом создает определённые параметры объектов, являющиеся просто необходимыми для возмещения потребности, и плану по заполучению желаемого объекта. Вместе с тем, подобные схемы могут иметь врожденный, инстинктивный характер, а также строиться на индивидуальном опыте.

Когда совершается то или иное действие, оно регулируется с помощью соотношения достигнутых промежуточных и итоговых результатов и того, что запрограммировали до этого. Вместе с удовлетворением потребностей уходит мотивационное напряжение, что само по себе способствует появлению положительных эмоций. Если же потребности не удовлетворяются, то это соответственно вызывает лишь негативные эмоции, которые порождают дальнейшие поиски удовлетворения.

Жизнедеятельность человека сама по себе может делать актуальными те или иные потребности. Подобным образом, в случае возникновения преступно-опасной ситуации кто-то будет координироваться лишь инстинктом самосохра-

нения, кто-то выполнением гражданского долга, а кто-то захочет показать и проявить себя.

В психологии существует несколько видов мотивационного состояния. К ним относятся: установки, интересы, желания, стремления и влечения.

Имея цель понять истинные причины преступного поведения, мы должны осознавать, что оно, не может быть случайным. Нельзя говорить также о том, что он не зависит от личности, зависит лишь от внешних обстоятельств, ведь тогда можно было оправдать любого преступника в силу неблагоприятной обстановки вокруг. Но ведь мы знаем, что ситуации бывают разные и поведение людей в них также отличается. Нет сомнений, что окружающая среда как-то способствует, иногда даже провоцирует на совершение преступлений, однако попадание человека в зависимость от такой среды уже говорит об определенных психологических особенностях его личности. Здесь как раз и возникает трудная задача научного анализа формирования личности преступника, который поможет наконец-таки выяснить те самые причины, условия и основания для совершения преступного поведения.

Итак, каковы же эти причины?

Во-первых, если в самом обществе бытуют антиобщественные идеи и наклонности, то индивид неизбежно будет это впитывать во время общения с отрицательно настроенным обществом, ведь социализация – это тот недолговременный период в жизни личности, когда закрепляются необходимые для дальнейшего восприятия комплекс норм, установок и ролей, так сильно необходимых для самого становления личности индивида. Именно в данное время происходит закрепление обычных реакций на типичные жизненные ситуации, правила поведения в которых должен знать любой полноправный член общества. Так, дефекты в период социализации в семье имеют риск развития криминогенных предпосылок, предупреждение которых имеет большое зна-

чение для криминологов, ведь именно семья порой выступает важнейшей причиной преступного поведения уже в раннем возрасте [1].

Несмотря на то, что накопилось большой пласт знаний о семьях и выходцах-правонарушителях из неблагоприятных семей, нельзя строить однозначные ответы происхождения преступного поведения, ведь тогда не решается главный вопрос – почему же многие члены подобных семей никогда не совершают преступных деяний? Отсюда можно сделать вывод, что состав семьи, ее материальное положение и другие факторы не всегда играют решающую роль. Здесь следует еще говорить и о теплой атмосфере в семье, взаимопонимания, любви и сердечности [3].

Серьезные последствия криминогенной характера могут крыться и в таком положении детей в семье, когда главной заботой является не эмоциональное состояние ребенка, а его материальная обеспеченность. В таких семьях подобная черта имеют тенденцию развиваться в ущерб необходимым переживаниям о чувствах ребенка.

Подводя итог по причинам преступного поведения, можно сказать, что непосредственные причины могут быть рассмотрены как с субъективной точки зрения, так и его объективного выражения. В первом случае они кроются в развитии у личности антисоциальной установки, в последнем – в некоторых отрицательных отклонениях в образе жизни человека.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абельцев С.Н. «Личность преступника и проблемы криминального насилия». М., 2006 – с. 28-36.
- [2] Игошев К.Е. «Типология личности преступника и мотивация преступного поведения». Горький, 2003 – с.60-66.
- [3] Кудрявцев В.Н. «Причины правонарушений». 2-е издание, М., 2005 – с. 79-93.
- [4] Остроумов С.С. «Судебная статистика». М., 2007 – с. 17-22.

MAIN FEATURES OF CRIMINAL PERSONALITY IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Babaev Tosif Muzaffar ogli , PFUR, Moscow, Russia, e-mail: tosif57@mail.ru

The article reveals the analysis of the causes of criminal personality formation, the influence of biological and social factors, identifies the structural elements of criminal personality, the causes of criminal behavior.

Keywords: Criminal personality, psychological analysis of the causes of criminal personality, structural elements of criminal personality.

УДК 159.9

ТИПЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Т. М. Бабаев,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, e-mail: tosif57@mail.ru

Н.В. Каргина,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, e-mail: kanat99@yandex.ru

В статье рассматривается актуальная проблема современного общества – девиантное поведение детей и подростков. Кратко представлены виды девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, делинквентное поведение, асоциальное поведение, аутодеструктивное поведение, аддиктивное поведение.

Нестабильное положение последних десятилетий в России отрицательно сказалось на разнообразных социальных группах, и обусловило рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей. Необходимо подчеркнуть, что современные дети и подростки — это зеркало

перемен, происходящих в обществе. В настоящее время отмечается рост девиантного поведения детей и подростков.

Опасения вызывают увеличение количества враждебных и агрессивных тенденций среди подростков в возрасте от 11 до 14 лет.

По данным ООН, около 30% всех молодых людей принимают участие в противоправных действиях, а 5% - тех, кто совершают преступления, - это так называемые трудные подростки, педагогически запущенные дети «группы риска»[1].

В г. Москве свыше 75% преступлений и около 60% правонарушений совершается учениками 7-8 классов. Каждый шестой подросток, совершивший преступление, не учится и не работает. За последние пять лет таких подростков свыше 50% [3].

Девиантное поведение - система поступков личности, выходящая за общепринятое представление о нормативном поведении в определенной сфере общественных отношений; является следствием искаженного процесса социализации и перестройки иерархии мотивов в направлении его упрощения и, со временем, доминирование одного из них. Психологические подходы к пониманию механизмов девиантного поведения базируются на определенных факторах субъективного характера, наиболее важными среди которых есть способность человека к адаптации, целостность его «Я-концепции», осознание возможностей самореализации, эффективность усвоения социального опыта.

Выделяют следующие виды девиантного поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное поведение, аддиктивное поведение, суицидальное поведение.

Антисоциальное поведение противоречит социальным и правовым нормам. Может проявляться в форме бесчинства, хулиганства, когда, например, личность желает развлечься, но выбирает для этого неприемлемые формы. При этом де-

линквентное поведение заключается в осуществлении личностью мелких правонарушений, за которые ее не привлекают к ответственности. К делинквентному поведению можно отнести в определенных случаях и проявления вандализма как разрушительной формы, направленной на бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей.

К асоциальному поведению можно отнести бродяжничество, как следствие социальной дезадаптации, что вызывает стремление избежать социального контроля, «бегство» от требований общества. О бродяжничестве говорится, когда у личности отсутствует постоянное место жительства, и она существует на нетрудовые доходы (речь идет о так называемом «социальном паразитизме»). При этом среди бродяг достаточно большую группу составляют так называемые «уличные дети», ряды которых пополняются через своеобразный протест ребенка против негативного отношения к нему со стороны взрослых, неблагоприятные условия семейного воспитания, страх наказания за определенные проступки и т.д.

Аморальное поведение - совокупность поступков, которые характеризуются негативным отношением индивидуума к этике и морали, прежде всего, к общечеловеческим ценностям, в частности, к дисциплинированности, чувству долга, уважению к окружающим, вежливости, честности, нарушение которых предусматривает общественное порицание.

Аутодеструктивное поведение представляет собой поведение, отклоняющееся от психологической нормы, угрожая целостности и развитию личности. В данном случае речь идет о суицидальном поведении, поведении с выраженной угрозой для жизни, когда личность отдает предпочтение экстремальным видам деятельности.

Суицидальное поведение (от лат. *sui* - же, *caedere* - убивать), то есть самоубийство или его попытка, направленная на выведение личности из кризисной ситуации, осознание пребывания в которой является для нее невыносимой и из которой

она не видит иного выхода (хотя объективно такой выход можно найти).

Для аддиктивного поведения (от англ. addiction - склонность, пагубная привычка) характерна химическая зависимость через употребление определенных веществ (алкоголь, курение, наркотики и т.п.). «Слабое звено» такой личности - недостаточный самоконтроль и самодисциплина, несформированность функций прогноза поведения, низкая устойчивость к возможным воздействиям, склонность неадекватно реагировать на ситуацию, неумение находить продуктивный выход из конфликта, отказ от активности при малейших трудностях, часто наряду с завышенным уровнем притязаний и т.д.

Употребление впервые наркотиков часто связано с психологическим экспериментированием, поиском новых, необычных впечатлений. В целом для личности с характерным аддиктивным поведением является сужение временной перспективы, она ставит перед собой цели, достижения которых могут состояться в ближайшее время. Г. Грановская отмечает, что таким лицам свойственно переживание «сокращенного будущего», уверенность, что жизнь слишком коротка и поэтому не стоит себя ограничивать, надеяться на будущее и хранить себя для него.

Следует отметить, что кроме психоактивных веществ объектами зависимости могут быть и еда, игры, секс, религия и религиозные культуры и т.д. Следовательно, аддиктивное поведение может проявляться в:

- нарушениях пищевого поведения (переедании, голодании, отказе от пищи и т.д.);
- гемблинга (игровой зависимости) - в зависимости от азартных, а в последнее время - и от компьютерных игр;
- религиозном фанатизме - слепом подражании идеям религиозного культа деструктивной направленности и др.

Именно пребывание в религиозных сообществах может способствовать такой личности в поиске смысла жизни, в избав-

лении от ошибок предыдущей жизни (через «отпущение грехов»), избегании внутренней ответственности за свои поступки[2].

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Каргина Н.В., Бабаев Т.М.* Психологические особенности проявления агрессивности современных подростков и молодежи // Акмеология. 2015. № 2 (54).

[2] *Ковальчук М. А.* Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М.: Владос, 2010. – 217 с.

[3] *Прохорова Е.Н.* Психолого – педагогическое воздействие интерактивной техники «форум-театр» на формирование адаптивного поведения агрессивных подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2010.

TYPES OF DEVIANT BEHAVIOR OF TODAY'S CHILDREN AND ADOLESCENTS

T.M. Babaev, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail: tosif57@mail.ru

N.V. Kargina, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail: kanat99@yandex.ru

The article deals with the actual problem of modern society - deviant behavior of children and adolescents. Summarises the types of deviant behavior.

Keywords: deviant behavior, delinquent behavior, antisocial behavior, self-destructive behavior, addictive behavior.

МОЛОДЁЖЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРУППА

Р.А. Бабык,

Павлодарский государственный университет им. С.
Торайгырова, Казахстан, Павлодар, e-mail:
babykovaraushan@mail.ru

Чтобы рассматривать проблемы молодёжи, необходимо представлять себе, что же такое молодёжь, чем она отличается от других общественных групп. Именно поэтому статья посвящена анализу индивидуально-личностных особенностей, свойственных молодому возрасту, и закономерностей усвоения норм, ценностей, установок, присущих обществу, различным организованным и неорганизованным группам, оказывающим воздействие на личность.

Ключевые слова: социальные группы, молодёжь, образование, индивид, человек, субъект, люди.

Молодость - это путь в будущее, который выбирает сам человек. Выбор будущего, его планирование - характерная черта молодого возраста; он не был бы таким притягательным, если бы человек заранее знал, что с ним будет завтра, через месяц, через год.

Одно из первых определений понятия «молодежь» было дано в 1968 г. В.Т.Лисовским: «Молодежь—поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции; в зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет»[1]. Позднее более полное определение было дано И. С. Коном: «Молодежь—социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Моло-

дость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации».[2]

Сегодня ученые определяют молодежь как социально-демографическую группу общества, выделяемую на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в российском обществе.

Молодежная субкультура есть искаженное зеркало взрослого мира вещей, отношений и ценностей. Рассчитывать на эффективную культурную самореализацию молодого поколения в больном обществе не приходится, тем более что и культурный уровень других возрастных и социально-демографических групп населения России также постоянно снижается.

Пока воспитание понимается только как процесс передачи чего-то от старших младшим: передачи опыта, знаний, убеждений, ценностей, т.е. именно как процесс подготовки к жизни, в котором молодое поколение, наследуя, должно быть похожим на своих родителей, - ответственность за его результаты берут на себя взрослые - родители, воспитатели, учителя с их постоянным контролем, опекой, назиданиями, и молодой человек постоянно находится в двойственном положении: его призывают к самостоятельности, трезвости суждений и одновременно поощряют не инициативу и активность, а послушание и исполнительность, порождая, таким образом, феномен социального инфантилизма.

К счастью, человеку вообще, а молодым в особенности свойственны дух противоречия, стремление игнориро-

вать многие запреты старших. Стремление перебороть традиционные формы поведения ведёт к созданию собственных норм, часто противоречащих общепринятым. Это ведёт к ослаблению влияния родителей, взрослых воспитателей, выливается в создание различных неформальных групп, специфической молодёжной субкультуры. Отсутствие запретов в таких группах создаёт ощущение свободы, раскованности. Но так у каждого рамки дозволенного свои, понимание свободы приобретает различные формы, вплоть до отрицания всего, что было “до нас”.

В настоящее время главным критерием работы с молодёжью становится то, как она готова и умеет принимать решения, брать на себя ответственность. Человеку очень важно, чтобы его судьба была результатом его собственных действий. Многие в этом процессе упускается, если воспитание сводится к назидательным монологам.

Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального решения. Вместе с тем в этом возрасте ещё сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему возрасту. Это связано с тем, что период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включённостью молодого человека в систему общественных отношений. Отсюда в поведении молодёжи удивительное сочетание противоречивых черт и качеств - стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к общению и уход, отрешённость от внешнего мира.

Неустойчивость и противоречивость молодёжного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и

деятельности личности. Однако было бы упрощением рассматривать это свойство молодёжного сознания только негативно или как проявление только возрастных особенностей. Такая характеристика молодёжного сознания определяется рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, в современных условиях усложнился и удлинился сам процесс социализации личности, и соответственно другими стали критерии её социальной зрелости. Они определяются не только её вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной независимостью от старших. Действие данных факторов не одновременно и не однозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных ролей взрослых оказывается противоречивым. Он может быть ответственным и серьёзным в одной сфере и чувствовать и вести себя как подросток в другой.

Во-вторых, становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов - семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жёсткой иерархизированной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности.

В настоящее время главным критерием работы с молодёжью становится то, как она готова и умеет принимать решения, брать на себя ответственность. Человеку очень важно, чтобы его судьба была результатом его собственных действий. Многое в этом процессе упускается, если воспитание сводится к назидательным монологам.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Молодёжь новой России: Какая она? Чем живёт? К чему стремится? // Аналитический доклад Российского независимого института социальных и национальных проблем по

заказу московского представительства Фонда им. Ф. Эберга/
Л. Бызов, Н. Давыдова и др.; рук-ль группы М. Горшков. -
<http://referat.kulichki.net/000/07/more2.html>

[2] Молодёжь и демократизация советского общества: Социологический анализ. Под ред. С.А. Шавеля, О.Т. Манаева. - Минск: Наука, техника, 1990.

YOUTH AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL GROUPS

Babykova Raushan Amantaikyzy, S. Toraighyrov Pavlodar State University, Kazakhstan, Pavlodar, babykovaraushan@mail.ru

To address problems of youth, it is necessary to imagine what a young, how it differs from other social groups. That is why the first chapter is devoted to the analysis of individual personality characteristics typical of a young age, and patterns of assimilation of norms, values, attitudes inherent in society, various formal and informal groups that have an impact on the individual.

Youth - a way of the future, which are chosen by the people. The choice of the future, his plan - a characteristic feature of a young age; he would not be so attractive if people knew in advance that it will be tomorrow, next month, next year.

Keywords: Social groups, youth, education, individual, human, subject, people.

УДК 157.09

**ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ
ЛИЦА В УСЛОВИЯХ ЕГО МАСКИРОВКИ И КАЖУЩЕГОСЯ ДВИЖЕНИЯ¹**

В.А. Барабанщиков

ИП РАН; МГППУ; Московский институт психоанализа, Москва, Россия, e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

О.А. Королькова,

МГППУ; Московский институт психоанализа, Москва, Россия, e-mail: olga.kurakova@gmail.com

Е.А. Лободинская,

Московский институт психоанализа, Москва, Россия, e-mail: elena.lobodinskaya@gmail.com

Методом вербализации оценивалось влияние кажущегося движения и маскировки на точность распознавания базовых эмоциональных экспрессий. Показано, что тип контекста, модальность экспрессии и время ее экспозиции взаимопосредованно влияют на распознавание мимических выражений и структуру категориального поля воспринимаемых эмоций. Уточняется природа механизмов, обеспечивающих снижение эффективности распознавания экспрессий в исследованных условиях.

Ключевые слова: восприятие лица, эмоциональные экспрессии, зрительная маскировка, стробоскопическое (кажущееся) движение, перцептогенез выражения лица.

В исследовании, проведенном на неопытных наблюдателях (студентах вузов) [1], мы нашли, что по сравнению со статичной экспозицией кажущееся движение не приводит

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект № 14-18-03350 «Когнитивные механизмы невербальной коммуникации»).

к увеличению точности распознавания сильных базовых эмоций. В зависимости от модальности экспрессии его влияние на эффективность восприятия оказывается различным. Для «радости», «печали», «гнева» и «страха» кажущаяся динамика лица не только не повышает точность распознавания, как предполагалось изначально, но и ведет к более низкому результату, чем условия маскировки или рандомизированного контекста, особенно при минимальном (50 мс) времени экспозиции. Негативное влияние маскировки отчетливо проявилось при экспозиции «удивления», «отвращения» и спокойного выражения лица. В итоге средние значения точности распознавания экспрессий в условиях кажущегося движения и маскировки практически совпадают, указывая на функциональное сходство стимульных ситуаций.

Пытаясь разобраться в механизме влияния стробоскопической стимуляции на восприятие эмоциональных выражений лица, мы провели эксперимент на группе экспертов – опытных специалистов в области восприятия лица. Нас интересовали способы ориентировки наблюдателя в рассмотренных ситуациях и характер его ответов. Основным методом исследования – вербальные описания видимых сцен [2].

Оценивалась точность распознавания эмоций в ситуациях стробоскопического движения, маскировки и статической экспозиции фотоизображений экспрессий из базы RAFD [3] на пустом экране. В условиях стробоскопического движения на короткое время экспонировалась статичная экспрессия, до и после которой в этой же позиции предъявлялись изображения спокойного лица. В условиях маскировки спокойное лицо заменялось «маской», созданной путем случайного перемешивания частей нейтрального изображения; возникновение эффекта движения в этом случае не ожидалось, а снижение эффективности распознавания эмоций считалось неизбежным. Наконец, в контрольной серии фотографии эмоционального лица предъявлялись сами по себе без каких-либо дополнительных изображений.

Анализ точности распознавания экспрессий проводился на основании содержания дескрипторов, указывающих на модальность эмоции либо на предпочтения, отдаваемые описаниям верхней (брови–лоб), средней (глаза–веки–основание носа) и нижней (рот–подбородок) частей лица или его отдельных элементов. Анализировалось влияние кажущегося движения головы.

Результаты эксперимента подтверждают выводы, сделанные в более раннем исследовании. Наибольшая точность распознавания экспрессии достигается в условиях короткой экспозиции изолированного лица. Данная организация стимульного материала позволяет полностью реализовать перцептогенез эмоциональной экспрессии, либо завершить его на относительно поздних стадиях. Как и в предшествующем исследовании, лучше всего распознаются «радость» (100%), «удивление» (88%) и спокойное состояние (81%), тогда как эмоции отвращения (75%), печали (74%), страха (64%) и гнева (60%) оцениваются менее точно.

Введение содержательного контекста в выполненном эксперименте снижает точность опознания всех эмоций, однако влияния маскировки и кажущегося движения выступают здесь более выпукло. У опытных наблюдателей стробоскопическая экспозиция экспрессий приводит к более выраженному падению точности распознавания, а число отказов назвать эмоцию по сравнению с прямой и обратной маскировкой увеличивается в три раза. Ключевые признаки эмоций лаконично упоминаются в контрольных пробах – при демонстрации изолированного лица. В условиях стробоскопической экспозиции число подобных высказываний сокращается, уступая место сообщениям о «жестах» головы, тесно связанных с проявлениями гнева, страха и печали, то есть с экспрессиями, оценки которых в более раннем эксперименте внесли решающий вклад в величину негативного влияния кажущегося движения. В условиях маскировки особенности

локальной мимики замечаются редко, а о движениях головы ничего не говорится.

Полученные данные позволяют заключить, что при определенном сходстве временной структуры влияние стробоскопической экспозиции экспрессии и рандомизированных масок на точность опознания имеет разную природу. Если в условиях рандомизированного контекста основным фактором неадекватного восприятия является прерывание естественного хода перцептогенеза, то в условиях кажущегося движения эту роль выполняет невольное усложнение информационного содержания: проявление в фотоизображении дополнительного качества, выраженного в смещениях элементов лица и головы. Распознавание эмоционального состояния натурщика опосредуется «жестом» (кивком, поворотом, наклоном, и т.д.), переключающим внимание наблюдателя. Структура и продолжительность перцептогенеза лица в этих условиях меняются.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Барабанищikov В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А.* Восприятие эмоциональных экспрессий лица при его маскировке и кажущемся движении // *Экспериментальная психология*. 2015. Т. 8. № 1. С. 5–25.
- [2] *Барабанищikov В. А.* Экспрессии лица и их восприятие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- [3] *Langner O. et al.* Presentation and validation of the Radboud Faces Database // *Cognition & Emotion*. 2010. V. 24. № 8. P. 1377–1388.

**VERBALIZATIONS OF FACIAL EXPRESSIONS DURING
MASKING AND APPARENT MOTION**

V.A. Barabanschikov, IPRAS; MSUPE; Moscow Institute of
Psychoanalysis, Moscow, Russia, e-mail: vla-
diir.barabanschikov@gmail.com

O.A. Korolkova, MSUPE; Moscow Institute of Psychoanalysis,
Moscow, Russia, e-mail: olga.kurakova@gmail.com

E.A. Lobodinskaya, Moscow Institute of Psychoanalysis, Mos-
cow, Russia, e-mail: elena.lobodinskaya@gmail.com

Using free verbalizations, we studied the impact of appar-
ent motion and masking on basic facial expressions recognition
during stroboscopic movement. The study showed that context
type, expression type and presentation time influence facial ex-
pressions recognition and change their categorical structure. We
revealed the mechanisms of reduced facial expression recognition
in conditions of masking and apparent motion.

Keywords: face perception, emotional expression, visual
masking, stroboscopic movement, apparent motion, perceptual
genesis.

УДК 159.9

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ЛИЦ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ¹

Е.В. Беловол,

Московский педагогический государственный университет

З.В. Бойко,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Е.Ю. Шурупова,

Центр психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, Москва, Россия

Образование в течение всей жизни является важной стратегией, способствующей преодолению проблем, связанных с адаптацией к возрастным изменениям и к выходу на пенсию. Одной из главных социальных функций образования является развитие личностного потенциала.

Непрерывное образование на протяжении всей жизни помогает преодолеть проблемы когнитивного старения в третьем возрасте. Во многих европейских странах существуют университеты третьего возраста, предлагающие программы для обучения пожилых людей (Бойко З.В., Беловол Е.В., Грэнвальд М., Сегень В., 2014). Зарубежный опыт показывает, что образование в пожилом возрасте способствуют расширению социальных контактов пожилых людей, помогает преодолеть изоляцию.

В исследовании, которое началось в 2014 году и продолжается до настоящего времени на первом этапе приняли участие 21 человек, из них 19 женщин в возрасте от 51 до 63 лет и 2 мужчин в возрасте 57 и 59 лет (Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю.). Все респонденты обучались по программе профессиональной переподготовки по специальности

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00974

«Практическая психология», рассчитанной на 2,5 года. У всех респондентов есть базовое высшее образование (инженеры, экономисты, учителя), но психологического нет ни у кого, т.е. обучение психологии было для них новой сферой знаний.

Методы исследования

В рамках проводимого исследования нас интересовало, насколько обучение людей этой возрастной группы может оказать влияние на ощущение ими психологического комфорта или дискомфорта. Для диагностики им предлагался тест для выявления сфер жизнедеятельности, которые беспокоят человека «Опросник «Выявление сфер беспокойства» (The Worry Domains Questionnaire (WDQ) [Tallis, Eysenck, & Mathews, 1992]. Этот тест выявляет те жизненные сферы, с которыми связан повышенный уровень беспокойства, а также те сферы, в которых человек чувствует себя наиболее уязвленным, с которыми связаны повышенная степень тревожности, что позволяет оценить различные области жизни, вызывающие беспокойство. Опросник выявляет пять общих областей беспокойства: взаимоотношения, неуверенность, бессмысленное будущее, работа и финансы.

В рамках нашего исследования мы также изучали мнение наших респондентов о причинах, вызывающих беспокойство. Для этого использовался опросник «Представления о причинах своего беспокойства» (The Metacognitions Questionnaire - MCQ). Этот опросник разработан Андрианом Веллсом [Wells A., 1995; Wells A, Cartwright-Hatton S., 2004]. Методика А. Веллса акцентирует внимание на пяти самых общих причинах беспокойства:

- убеждение в том, что беспокойство полезно («Беспокойство помогает мне избежать проблем в будущем»),
- убеждение в неконтролируемости и опасности беспокойства («Мое беспокойство опасно для меня»),

- убеждение в когнитивной неуверенности («Я не уверен действительно ли я сделал что-то, или только представил это»),
- необходимость контролировать свое беспокойство («Если я не контролирую беспокоящую мысль и затем она воплотилась в жизнь, это была бы моя ошибка»)
- и когнитивное самосознание («Я много думаю о своих мыслях»).

В представленном исследовании использовалась только одна субшкала из опросника, а именно – убеждения в когнитивной неуверенности респондента.

Результаты

Результаты сравнительного анализа динамики сфер беспокойства представлены на рис.1.

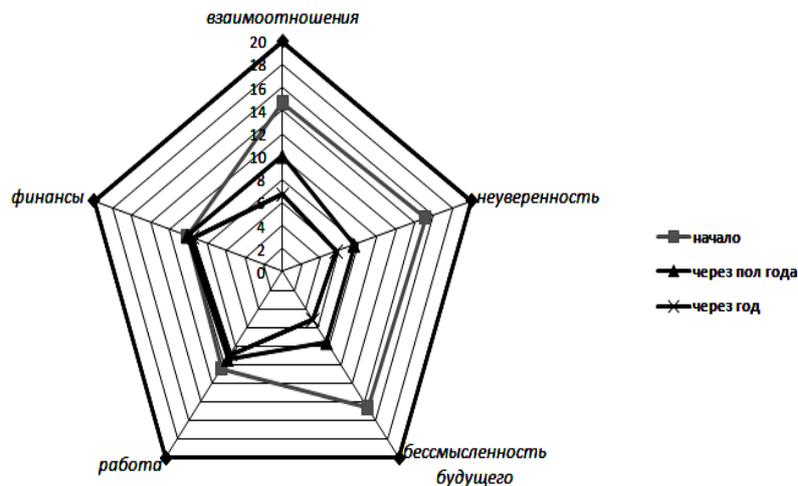


Рис. 1. Динамика сфер беспокойства в процессе обучения (начало обучения, через пол года обучения, через год обучения)

Из диаграммы следует, что наибольшие изменения отмечаются в сферах неуверенности своих собственных сил и способностях и в отношении к будущему. Если в начале нашего исследования испытуемые воспринимали будущее как бессмысленное, то в результате участия в образовательной программе у ее участников явно появилось ощущение осмысленности будущего. Причем именно в этих двух сферах наблюдается наиболее заметная динамика снижения беспокойства. Разница статистически значимая, что подтверждается результатами статистического анализа, для которого был использован критерия множественных сравнений Краскелла-Уоллиса ($T=45,223$, и $T=24,23$, соответственно, при $p \leq 0,05$).

Что касается сферы взаимоотношений, то снижение беспокойства в этой сфере носило неравномерный характер. Динамика этой сферы представлена на рис. 2.

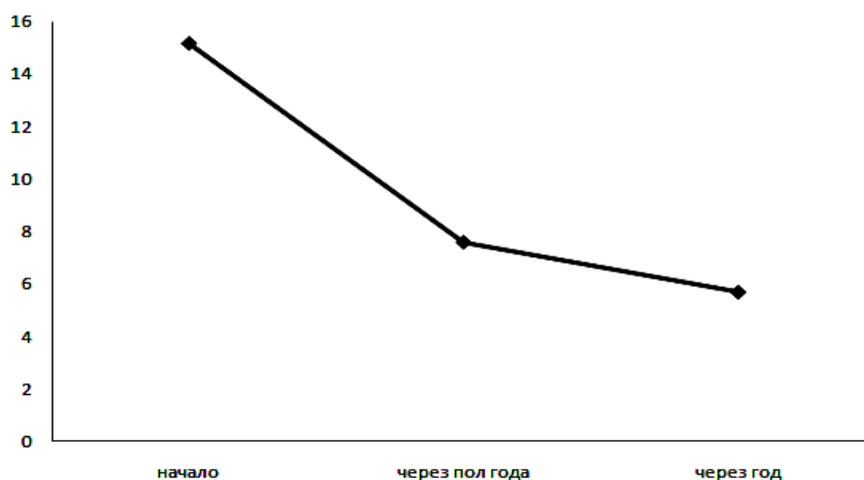


Рис. 2. Динамика тревожности в сфере взаимоотношений в процессе обучения

Изменение в сфере неуверенности во взаимоотношениях с окружающими претерпели значимые изменения в те-

чении первых полу года участия в образовательной программе ($W = -2494,0$ при $p \leq 0,05$). Однако в течение следующего семестра, беспокойство в сфере взаимоотношений, хотя и уменьшалось, как следует из рис. 2, однако эти изменения были статистически не значимыми. Можно предположить, что значимых изменений в этой сфере и в дальнейшем происходить не будет, так как достигнут психологически возможный минимум для каждого отдельного испытуемого.

Сферы работы и финансов все так же продолжают беспокоить наших респондентов, в этих сферах не произошло практически никаких изменений. Однако, учитывая современную социально-экономическую обстановку, такой результат является положительным, так как **не произошло увеличения** беспокойства в этих сферах. При этом в целом по популяции, в соответствии с социологическими опросами, наблюдается увеличение беспокойства в этих сферах (<http://www.levada.ru/>).

В процессе обучения произошло резкое снижения представлений респондентов в своих когнитивных способностях. Графически результаты представлены на рис.3.

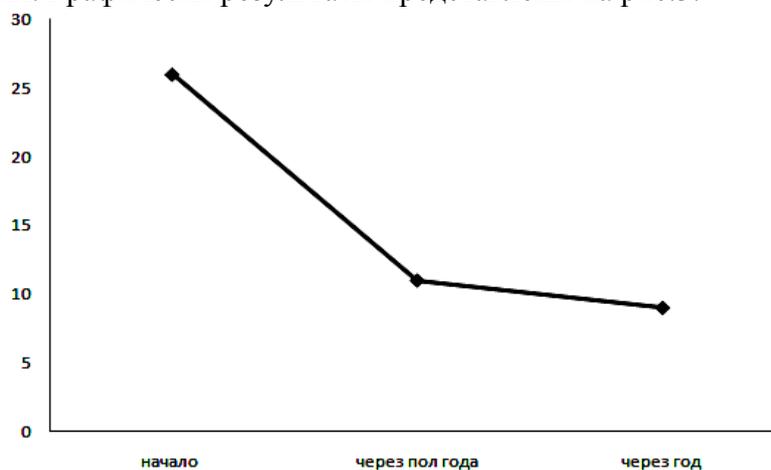


Рис. 3. Динамики представлений обучающихся о своей когнитивной несостоятельности

Сам характер динамики представлений о когнитивной несостоятельности носит неравномерный характер. Представления о собственной когнитивной уверенности резко возросли в течение первого полу года обучения, однако после первого семестра динамика существенно замедлилась. Мы предполагаем, что в данном случае также наблюдается эффект индивидуально-обусловленного максимума.

Выводы

В целом проведенное исследование подтвердило наши предположения о значимом влиянии образовательного процесса на психологические характеристики пожилых людей. У студентов «третьего возраста» существенно снижается уровень беспокойства относительно различных сфер взаимодействия с окружающим их миром, при этом возрастает уверенность в когнитивных способностях, что в целом оказывает положительное влияние на психологическое здоровье пожилых людей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Когнитивное старение: реальность или влияние «третьих переменных»: часть I. Время реакции. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницькій державній педагогічній університет імені Григорія Сковороди»- Додаток 1 до Вип. 5, Том IV(55): Тематичний випуск «Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 22-35.
- [2] Бойко З.В., Беловол Е.В., Грэнвальд М., Сегень В. Концепция непрерывного образования как фактор повышения качества жизни в третьем возрасте (на примере организации образования в Польше). Научный журнал. Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика» (№4). Россия, Москва: Издательство РУДН, 2014, С. 93-100.

УДК 37.013.77

**ФОРМИРОВАНИЕ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

И.С.Боженская,

Северо-Осетинский Педагогический Институт, Владикавказ, Россия, РСО-Алания,
e-mail: bis_29@list.ru

В статье рассматриваются основы формирования саногенного мышления в младшем школьном возрасте в процессе межличностного общения участников педагогического процесса. Роль педагога в формировании саногенного мышления.

Ключевые слова: младший школьный возраст, саногенное мышление, межличностные отношения.

Главная задача образования – создание условий для самостоятельного выбора человека, формирования готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов. Задача современного образования – воспитание ответственной личности. Особое значение в формировании нового человека имеет комплексный подход к воспитанию, в осуществлении которого важная роль отводится созданию условий для многогранной творческой деятельности. Важной составной частью сложного и многостороннего процесса воспитания является формирование личности в системе коллективных отношений.

Особенно актуальна проблема общения со сверстниками в младшем школьном возрасте. Это обусловлено тем, что ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми.

Общение в отечественной науке признается важнейшим условием и средством развития личности, духовное бо-

гатство которой зависит от многообразия межличностных отношений и от уровня коммуникативной культуры общающихся.

Как известно, межличностные отношения – есть одна из форм выражения социальной культуры общения, детерминируемая системой условий жизни людей. В этой связи можно указать на то, что межличностные отношения обладают рядом признаков социальной культуры.

С приходом ребенка в школу, как писал Д.Б.Эльконин происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, возникает новая структура этих отношений [5].

Педагогический смысл сотрудничества в обучении – это радость, которую оно дает. В идеальном варианте ожидание радости должно пронизывать всю жизнедеятельность младшего школьника как главный источник его движения вперед. Особенно велико значение радости, которую школьник испытывает от сознания достигнутого в учебе, то есть от успеха. В связи с этим одной из важнейших задач учителя следует считать создание различными средствами ситуации успеха для каждого ученика. Следует иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, ритм и стиль его деятельности. На фоне переживания ребенком успеха можно построить процесс формирования у него элементов саногенного мышления.

Что же такое саногенное мышление? Мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания М. Ю. Орлов называет саногенным мышлением [1].

В младшем школьном возрасте происходит усвоение моральных норм и правил поведения. Психологи отмечают, что моральное воспитание ребенка, начинаясь задолго до школы, приобретает в ней систематизированный характер.

Д.Элкид утверждает, что пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывает большое влияние на уравновешенность его психики. Ребенок, не отличающийся особой сметливостью, в особенности может быть травмирован школой, даже если его усердие и поощряется дома. Непрерывное отставание в классе развивает у ребенка чувство неполноценности, зато ребенок, склонность которого мастерить что-нибудь снизилась из-за вечных насмешек дома, может оживить ее в школе, благодаря советам чуткого и опытного учителя. Таким образом, отмечает автор, развитие многих способностей ребенка зависит не только от родителей, но и от отношения других взрослых [4].

Очень внимательно следует относиться и к процессу формирования самооценки ребенка. В период обучения ребенка в начальной школе активно формируются не только направленность личности и характер, но и качества, составляющие основу второго элемента структуры личности: система управления. Главное место среди них занимает произвольная функция. Учебная деятельность в классе возможна лишь в том случае, когда все дети внимательно следят за действиями учителя и выполняют его требования. Это требует от ребенка разнообразных умений: ставить перед собой цель действия, преднамеренно искать способы и средства достижения ее, преодолевать трудности в учении, физическую усталость. Постоянное подчинение школьным правилам, саморегулирование поведения на основе осознания учебных задач способствует развитию у детей произвольности психических процессов, действий, поступков.

Необходимость контроля и самоконтроля, оценки своих действий создают благоприятные условия для формирования в этот период способности планировать и выполнять действия про себя, во внутреннем плане. Младшие школьники активно учатся, умеют как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия, что является основой для развития рефлексии. Это качество личности про-

является в умении объективно анализировать свои действия и поступки.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия это важнейшие новообразования личности младшего школьника. Именно они составляют основу саногенного мышления ребенка [3].

В младшем школьном возрасте дети часто подвержены страхам, которые могут быть направлены на реальные объекты и события, а также могут являться плодом воображения. С поступлением в школу у некоторых детей начинает преобладать тревожное беспокойство, угнетенное состояние. Также они довольно часто сталкиваются с разочарованием. Разочарование помогает ребенку понять, как приспособиться к отрицательным сторонам внешнего мира.

На важные основы формирования саногенного мышления младшего школьника в ситуациях разочарования указывают многие психологи. Они советуют педагогам, выбрать совместно с ребенком оптимальный стиль поведения в подобных ситуациях, научить детей не отчаиваться, выйти из ситуации победителем. Педагог должен помочь ребенку обрести саногенный контроль над своим поведением, показав, что есть возможность исправить положение, что оно небезвыходное.

Один из критериев продуктивного педагогического общения - это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных – высших – стадиях основным их источником становится саморазвитие коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Вспомним об успехе в педагогическом процессе. А. С. Белкин описывает сущность психологического успеха

как переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, совпал с ожиданиями или превзошел их [1]. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, более высокая самооценка и самоуважение. В том случае, когда успех делается устойчивым, может начаться своего рода цепная реакция, высвобождающая огромные скрытые до поры возможности личности, несущие неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии.

Успех помогает учащемуся зафиксировать достижение, ощутить радость признания, уважения со стороны окружающих, веру в завтрашний день. Обратив внимание самого ребенка и окружающих на успех, педагог может направить его мышление по саногенному пути. В случае обобщающего успеха ожидание его становится постепенно устойчивой потребностью. На этой основе формируются элементы саногенности: уверенность в себе, чувство защищенности.

В психологии существует мнение, что без сохранения и развития психофизического и нравственного здоровья учащихся приобретаемые знания утрачивают свою ценность. В силу этого саногенное мышление может способствовать как оздоровлению психики, так и оптимизации педагогического процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать. - М., 2012.
- [2] *Боженская И.С.* Межличностная коммуникация как средство развития социально-эмоционального здоровья детей младшего школьного возраста // «Образование, охрана труда и здоровье». - Владикавказ, 2014. С.127- 131
- [3] *Васильева Т.Н.* Формирование саногенного мышления младшего школьника: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. - Калининград, 2007.

[4] *Обозов Н.Н.* О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. - М.: Педагогика, 2011.

[5] *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. - М., 2009.

**THE FORMATION OF SANAGENIC THINKING IN THE
PROCESS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS
PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

I. S. Bozhenskaya, North Ossetian State Pedagogical Institute,
Vladikavkaz, Russia, RNO-Alania, e-mail: bis_29@list.ru

This article discusses the basis of the sanogenic thinking in the primary school age in the process of interpersonal communication between members of the pedagogical process. The role of the teacher in shaping sanogenic thinking.

Key words: primary school age, sanogenic thinking, interpersonal relationships.

УДК 159.9.07

**СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ В ПСИХОКО-
РЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

Т.А. Болдырева,

Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия, e-mail: ttatianna@yandex.ru

Л.В. Тхоржевская,

Институт специальной педагогики и психологии, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: luddmilla@yandex.ru

В статье рассмотрены характеристики метода семантического дифференциала, способствующие применению его в практике оценки эффективности психокоррекционной работы, приведены примеры применения оценки семантического расстояния в работе с наркозависимыми.

Ключевые слова: семантический дифференциал, психокоррекционная работа, наркозависимые, реабилитация, семантическое расстояние, семантическое пространство.

Психологическая коррекция продолжает оставаться тем видом работы, который не обладает объективными критериями оценки эффективности выполненной работы.

Изменения поведения клиента в процессе и/или по окончании психокоррекционного воздействия, субъективная оценка качественных изменений в образе мышления, состоянии может быть связана не только с эффектом психокоррекционного вмешательства, но и с объективными условиями жизни человека, с воздействием других людей, со средствами масс-медиа и так далее. Актуальность исследования качественных изменений личности клиента обусловлена несовершенством психодиагностического инструментария, снижением надежности его использования по причине широкой распространенности и неограниченной доступности в среде интернет. По-прежнему остро стоит вопрос о создании так называемых «сиблинговых» методов психодиагностического исследования, которые позволили бы надежно исследовать эффективность и качественные изменения личности и сознания одного и того же человека при относительно небольших интервалах в рамках лонгитюдного наблюдения.

Занимая промежуточное положение между опросными и проективными методами [3], обладая возможностью количественной репрезентации результатов в совокупности с минимальной структурированностью предъявляемых стимулов, психосемантический метод в целом и частный семантический дифференциал как конкретная психодиагностическая методика позволяют в большей мере разрешить некоторые вопросы организации динамического наблюдения за клиентом в процессе психокоррекционной работы. Специфика предъявления стимульного материала, единообразие модели обработки получаемых результатов позволяют исследовать

так называемый коннотативный уровень, - уровень наименее осознаваемых компонентов личностных смыслов и структуры системы значений респондента.

Последнее выступает в качестве наиболее частых мишеней психокоррекционной работы, актуально и востребовано современной практикой и, наряду с этим, в наименьшей степени обеспечено «сиблинговым» психодиагностическим инструментарием. [6]

Существует большое число моделей обработки данных частного семантического дифференциала, как и содержательное наполнение шкал данной методики. Применение семантического дифференциала практическим психологом затруднено в связи с недостаточностью нормативных данных, недостаточной автоматизированностью обработки, несформированностью тезауруса интерпретативных моделей семантического дифференциала.

Так, некоторые авторы используют при анализе смыслового пространства личности ранжирование качественных прилагательных, делая вывод о выраженности тех или иных ценностно-смысловых ориентаций. [4]. Однако довольно часто применяется количественный метод, когда сравниваются количественные показатели по факторам силы, оценки и активности. [5]

Длительный опыт использования методики частный семантический дифференциал в рамках психокоррекционной работы показал необходимость сравнения не столько полученных при первичной обработке значений факторов оценки, силы и активности, либо выделения методом шкалирования особенных факторов, проявляющихся у той или группы респондентов, у того или иного респондента, сколько создание моделей структуры семантического пространства, поддающегося внятной интерпретации наряду с количественной характеристикой интервалов в моделируемом пространстве. В качестве основной единицы анализа в этом случае рассматривается семантическое расстояние между предложенными к

оцениванию объектами или понятиями. Формулой расчета служит декартово расстояние между точками в трехмерном пространстве, заданном факторами оценки, силы и активности.

Например, было выявлено, что в результате психологического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы на этапе первичной профессионализации риск развития профессиональных деструкций снижается в случае, если изменяется семантическое расстояние между понятия «долг» и «моя работа» на 0,2 – 0,5 единицы. [1]

В процессе психокоррекционной работы с больными полинаркоманией молодыми людьми выраженных тенденций изменения количественных значений факторов оценки по понятиям «прошлое», «настоящее», «я», «печаль», «радость» отмечено не было. Однако на уровне оценки семантического расстояния явно выражена тенденция постепенного удаления друг от друга понятий «моё прошлое – моё настоящее», «радость – моё прошлое», «я – моё прошлое», «я - печаль» на 0,3- 1,2 единицы. . Данные постепенного семантического удаления перечисленных понятий на уровне 0,521 коррелируют с данными объективной оценки специалистами изменений настроения пациентов, а также с данными методики SCT – «Незавершенные предложения». [2]

Достоверность данных, полученных И.В. Герасимовой, подтвердилась в рамках дипломного исследования И.А. Раймановой и В.Н. Петровой. В частности, было отмечено на этапе первичной диагностики, предваряющей реабилитационную работу, что у тех реабилитантов, которые прошли весь курс реабилитации большая удаленность друг от друга понятий «я – моё прошлое» и большая близость понятий «я – моя жизнь» по сравнению с теми наркозависимыми, которые на второй – третьей недели ушли в употребление наркотиков, и, наряду с этим, по мере завершения реабилитации, сокращение семантического расстоя-

ния между понятиями «я – моя жизнь» на 0,9 – 0,7 единицы и увеличение такового между понятиями я – моё прошлое» на 0,2 -0,5 единицы у успешно прошедших. Отметим, что достоверных различий по факторам оценки и силы понятий «Я», «моя жизнь», «моё прошлое» у реабилитантов как на этапе первичной диагностики, при сравнении успешно прошедших реабилитацию и ушедших в употребление, при сравнении результатов первичной и итоговой диагностики отмечено не было. Достоверные различия по перечисленным понятиям были отмечены лишь по фактору активность понятия «моя жизнь» и «моё прошлое» на уровне $p \leq 0,5$. У успешно прошедших реабилитантов по сравнению с ушедшими в употребление значения по данному фактору были выше у указанных понятий, по мере прохождения психологической коррекционной программы в рамках реабилитации эти показатели несущественно увеличились у реабилитантов, успешно прошедших курс.

Таким образом, метод семантического дифференциала обладает необходимым потенциалом для использования его в качестве универсального метода оценки эффективности психокоррекционной работы. Однако недостаточная автоматизация процесса обработки данных, трудоёмкость графического отображения динамических изменений в семантическом пространстве, отсутствие нормативных данных ставят вопрос о необходимости расширения практики применения данного метода с одновременной активизацией работы по сбору и аккумуляции данных, что, в свою очередь, выступит основой для создания нормативной базы методики, обладающей возможностью сочетания количественной обработки данных наряду со сниженной вероятностью предъявления социально ангажированных ответов респондентами.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Болдырев, А.В. Диагностика профессиональных деструкций личности: психосемантический подход. // Прикладная юридическая психология. – 2013. - № 3. – с. 75-82.

- [2] Герасимова, И.В. К вопросу об оценке эффективности психологической коррекции наркозависимых личностей// Проблемы современной науки. – 2013. № 7. – с. 51-58.
- [3] Доценко, Е.Л., Богданова, М.В. «Сиблинговые» методы психодиагностики. // Вестник Тюменского государственного университета. – 2013. - №9. – с. 169-177.
- [4] Посохова, С.Т., Яцышин, С.М. Ценностно-смысловые проявления созависимости матерей при наркотизации детей. // Вестник Санкт- Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. - № 3. – с. 149-156.
- [5] Сорокин, В.М., Диденко, Е.Я. Сравнительное исследование психосемантических аспектов в процессе воспитания детей с дефицитным дизонтогенезом в условиях различных семейных структур. // Вестник Санкт- Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. - № 4. – с. 251-255.
- [6] Щербинина, О.А. К вопросу о критериях, показателях и уровнях развития внутренней позиции личности младшего школьника. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №2. – с. 396-400.

SEMANTIC DIFFERENTIAL IN PSIKHOKOREKTSION- NY WORK

Boldyreva Tatyana Aleksandrovna, FBGOU OSU,
e-mail: ttatianna@yandex.ru

Thorzhevskaya Ludmila Vladimirovna, Institute of special pedagogy and psychology (Saint Petersburg),
e-mail: lluddmilla@yandex.ru

In article the characteristics of a method of semantic differential promoting its application in practice of an assessment of efficiency of psychocorrectional work are considered, examples of application of an assessment of semantic distance in work with drug addicts are given.

Key-words: semantic differential, psychocorrectional work, drug addicts, rehabilitation, semantic distance, semantic space.

УДК 159.9
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОСОБЕННОСТЯМИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СПЕЦИФИ-
КОЙ РЕКЛАМНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

О. С. Борисова,

Российский университет дружбы народов, Москва,
Россия, e-mail: borisova.hello@yandex.ru

В статье рассматривается вероятность связи между такими, на первый взгляд, несовместимыми аспектами как сегментирование рынка и эмоциональный интеллект. На основе изученных материалов сделаны выводы и сформулированы предположения как, учитывая особенности эмоционального интеллекта, можно увеличить объём продаж.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, сегментирование рынка, эмпатия.

Социальный интеллект – это, прежде всего, совокупность способностей, которые определяют успешность общения, социальной адаптации, а также, регулируют познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов. Процессами образующими социальный интеллект являются социальная чувствительность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Эмоциональный интеллект – понятие более узкое, описывающее способность человека осознавать свои эмоции и управлять ими. Это понятие ввели П. Саловей и Д. Майер в 1990 году.

Наиболее значительный вклад в разработку проблемы социального интеллекта внесли зарубежные психологи, такие как Ч. Э. Спирмен и Л. Л. Терстоун. Не менее известна кубическая модель Дж. П. Гилфорда, но независимо от под-

хода, ученые сделали вывод, что интеллект не может быть чем-то однородным и единым. Проблема эмоционального интеллекта рассматривалась преимущественно на Западе, в России эта тема была недостаточно освещена. А связь особенностей эмоционального интеллекта с особенностями восприятия рекламы ранее не изучалось вовсе.

Изучив разработки ученых-психологов в области использования эмоционального интеллекта и специалистов-маркетологов в сфере особенностей сегментирования рынка, автором была выдвинута гипотеза о существовании связи между уровнем эмоционального интеллекта, особенностями его развития и спецификой восприятия человеком рекламы.

Автором было замечено, что, как правило, покупатель в приподнятом настроении меньше замечает недочеты товара а если замечает, то мягче на них реагирует. Покупатель в мрачном настроении замечает больше препятствий для покупок. Человек находящийся под воздействием слабого пролонгированного стресса совершает примерно такое же количество покупок, что и в приподнятом настроении, хоть и не получает от приобретений ожидаемого удовлетворения. Он также склонен к агрессии в адрес распространителей и производителей продукта [16. С. 42].

Нами было выдвинуто следующее предположение: люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта (особенно учитываются показатели такие как: эмпатия, понимание чужих / своих эмоций, внутриличностный интеллект) хуже поддаются рекламным уловкам и манипуляции. Соответственно, ставка только на рациональное с целью продать товар исключает возможность установления маркетингового диалога. Эмоциональная составляющая рекламного обращения способствует установлению лояльных отношений с потребителем. Для таких людей наиболее эффективной представляется социальная реклама, апеллирующая к высоким побуждениям, соответственно коммерческая реклама построенная по такому же принципу будет эффективнее.

Существует ли связь между уровнем эмоционального интеллекта человека и воздействием на него рекламы? Данная тема представляется весьма интересной, так как рынок товаров и услуг непрерывно растет, а неохваченных сегментов рынка становится все меньше. Следовательно, чтобы оставаться конкурентоспособными необходимо развиваться, открывать новые способы воздействия на аудиторию. Известно, что «рынок – это потребность покупателя, которую можно удовлетворить продуктами и/или услугами рассматриваемыми как альтернативные. Маркетинговое сегментирование рынка крайне важно не только потому, что оно позволяет реализовать возможности разных сегментов, но и дает возможность максимально изучить особенности целевой аудитории, что неизбежно повлечет за собой увеличение объема продаж» [17. С. 29]. Абсолютно у каждого сегмента рынка решающую роль играют свои источники информации, влияющие на принятие решения о покупке, что обуславливается социокультурными особенностями и особенностями эмоционального интеллекта. Современный потребитель стал более независимым от рекламы, в большинстве случаев он обращается к информации о продукте только в случае крайней необходимости. Поэтому целесообразно учитывать тот факт, что потребитель отличается друг от друга особенностями восприятия [18. С. 149] и соответственно покупательским поведением [1. С. 253-263].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Eron L. D., Huesmann L. R., Lefkowitz M. M., Walder L. O. Does television cause aggression? *American Psychologist*, 1972, 1201 с.
- [2] Бабаева Ю.Д. и др. Эмоции и проблемы классификации видов мышления // *Вестн. МГУ Сер. 14. Психология*. 1999. №2. С.91-96.
- [3] Бхарвани Г. Важнее чем IQ!EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффек-

- тивность в любом деле. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 218 с.
- [4] Беклешов Д. В., Самусев В. П. Реклама. Ее функции, цели и методы создания. – Киев: Реклама, 1974. – 107 с.
- [5] Буданцев Ю. П. социология массовой коммуникации. – М.: МНЭПУ, 1995. – 111 с.
- [6] Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998 – 160 с.
- [7] Гоулман Д. Деструктивные эмоции // Пер. с англ. О. Г. Белошеев. – Мн., ООО «Попурри», 2005. – 672 с.
- [8] Деревянко С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности. // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун – т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч.1. – С. 108 – 112.
- [9] Демидов В. Е. Сущность рекламы и психология ее восприятия. – М.: Внешторгреклама, 1984. – 46 с.
- [10] Доценко Е. Л. Психология манипуляций. Феномены, механизмы, защита. М.: Изд-во МГУ, 1996. -344 с.
- [11] Зубова Л. В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности. Монография. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2002. – 175 с.
- [12] Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб. 1999. – 464 с.
- [13] Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учебное пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: «Академия», 2004.- 288 с.
- [14] Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия: Уч. Пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
- [15] Карягина Т. Д. Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии // «Психология общения – 2006: на пути к энциклопедическому знанию»: материалы международной конференции 19 – 21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006, С. 373 – 380.

- [16] Морозов А.В. Психология влияния. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
- [17] Тард Г. Царство толпы. Л.: КРИО Санкт-Петербург, 1990.
- [18] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: Питер, 2007 – 720 с.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE FEATURES AND MECHANISMS OF ADVERTISING EXPOSURE

O.S. Borisova, Peoples' Friendship University, Moscow, Russia, e-mail: borisova.hello@yandex.ru

The paper considers the correlation between such seemingly incompatible phenomena as market segmentation and emotional intelligence. On the basis of the research conclusions and practical recommendations as given the characteristics of emotional intelligence can be increased obbem sales.

Keywords: emotional intelligence, social intelligence, market segmentation, empathy.

УДК 159.99

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

М.С. Бурсакова,

Институт управления ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный аграрный университет»,
e-mail: bursakowa77@mail.ru

В статье рассматриваются характерные особенности поведения современных подростков в интернет - пространстве; риски, с которыми они сталкиваются; обосновывается необходимость разработки педагогических мер воздействия на формирование у подрастающего поколения ценностей, норм, правил и стратегий поведения в интернете.

Ключевые слова: социализация подростков, интернет-среда, киберугрозы.

Рост популярности среди подростков интернет - пространства и масштабы его освоения современными тинэйджерами поставили перед современной педагогикой новые проблемы, связанные с необходимостью формирования у подрастающего поколения ценностей, норм, правил и стратегий собственного поведения в интернете, а также использования социально-педагогического потенциала интернет - среды в качестве позитивного варианта трансформации самосознания подростков.

В настоящее время данная проблема недостаточно разработана и рассматриваются лишь отдельные вопросы, связанные с ней. Так, проблематика киберсоциализации исследуется в работах В.А. Плешакова; дуальность влияния интернета на личность человека отмечена в работах М.Г. Абрамова, Г.В. Грачева, А. Жичкиной и др. Исследования факторов риска интернет - зависимости как варианта асоциального поведения представлены в работах зарубежных и отечественных авторов (С. Каплан, М. Гриффитс, А. Антоненко, А. Войскунский, А. Егоров).

Результаты анализа социально-демографических характеристик пользователей сети позволили фиксировать тот факт, что большинство пользователей, проводящих в интернете наибольшее время, - это подростки. Под влиянием интернета быстро трансформируется стиль жизни современных подростков, в частности, меняется структура досуга, привычные каналы получения и обмена информацией, характер межличностных взаимодействий. Актуализируется новый показатель статусной престижности подростков, фиксирующий количество друзей, подписчиков и позитивных откликов. Интернет - среда становится новым контекстом социализации современных подростков. При этом интернет-социализацию характеризуют: доступность, альтернативность, мобильность, оперативность, анонимность, свобода самовыражения, возможность наделять явления и феномены общественной и частной жизни определенным статусом,

значимостью, престижем. К базовым особенностям интернет - социализации относится ее противоречивый характер. Можно говорить о конструктивной и деструктивной социализации, проявляющейся в форме негативных зависимостей: навязчивого виртуального поведения; фетишизации интернет - информации без критического ее осмысления.

Как показало диагностическое исследование, значительную часть социального опыта подростки усваивают, используя привлекательные для них каналы интернет - коммуникации и информации в период досуга. Эти каналы оказывают серьезное влияние на установки и поведение подрастающего поколения. По характеру интернет-активности подростки могут быть классифицированы следующим образом: «коммуникаторы» - 46% (на этапе формирования - 31 %); «игроки» - 36% (24%); «ориентированные на обучение» - 11% (27 %); «сетевые читатели» 3% (11 %); «универсалы» 4% (7 %).

В ходе диагностического исследования выявлены следующие основные стратегии сетевого интернет-поведения подростков: селективная стратегия - фиксирует солидарное поведение со «своими группами», конструирующимися вокруг определенных интересов с неизбежным усвоением тезауруса референтных групп; пунктирная стратегия, главное отличие которой лежит в актуализации временных связей в соответствии с конкретной задачей (режим «эпизодического включения в интернет»); блуждающая стратегия, отличительной чертой которой является «режим постоянного пребывания в интернете», открытость к любому сетевому взаимодействию, принятие сети в ее многообразии. В России уже не первый год отмечается снижение употребление подростками алкоголя и наркотиков, на смену которым приходит зависимость от Facebook, Twitter и компьютерных игр.

Подростковый социальный интернет становится небезопасной территорией, заимствующей и часто гипертро-

фирующей традиционные проблемы подростковых компаний: травлю аутсайдеров, агрессию, распушенность [1].

Учитывая вышеизложенное, особую значимость приобретают меры педагогического воздействия, направленные на профилактику названных рисков [2]. К числу указанных мер следует отнести разработку на федеральном уровне методических рекомендаций по ограничению в образовательных организациях доступа обучающихся к видам информации, распространяемой посредством сети интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования, утвержденных Министерством образования и науки РФ по согласованию с Министерством связи и массовых коммуникаций РФ [3], [4]; [5]. Внимание к данной проблеме уделяется и на региональном уровне. Так, в Оренбургской области ежегодно проводятся зональные семинары-совещания с участием Министерства образования области и районных отделов образования по вопросам использования интернета в практике управления образованием.

Подводя итог вышесказанному хотелось бы отметить следующее: исследователи, занимающиеся данной проблемой, сходятся во мнении, что для предупреждения рисков и повышения психологической безопасности подростков в онлайн - среде необходимы следующие шаги: гласность, широкое обсуждение проблемы онлайн - безопасности подростков в СМИ и на государственном уровне; разработка и внедрение педагогических программ по формированию навыков безопасного поведения в сети для школьников; продолжение научных исследований по обозначенной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зубова Л.В.* О природе агрессивности личности / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2004. – №5. – С. 27 – 33.
- [2] *Зубова Л.В.* Роль семейной педагогики в становлении личности ребёнка / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2002. – №7. – С. 54 – 66.

[3] Методические рекомендации по ограничению в образовательных организациях доступа обучающихся к видам информации, распространяемой посредством сети интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования, утвержденные Министром образования и науки РФ по согласованию с Министром связи и массовых коммуникаций РФ. http://www.minobr.orb.ru/informatiz/infnov/Mietodichieskiie_riekomiendatsii_Minobrnauki_Rossii.pdf

[4] Рекомендации по организации системы ограничения в образовательных организациях доступа обучающихся к видам информации, распространяемой посредством сети интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования, утвержденные Министром связи и массовых коммуникаций по согласованию с Министром образования и науки РФ. http://www.minobr.orb.ru/informatiz/infnov/Riekomiendatsii_Minkomsviazi_Rossii.pdf

[5] Перечень видов информации, распространяемой посредством сети Интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования // [http://www.minobr.orb.ru/informatiz/infnov/Pieriechien' vidov_informatsii.pdf](http://www.minobr.orb.ru/informatiz/infnov/Pieriechien_vidov_informatsii.pdf)

PREVENTION OF ANTI-SOCIAL BEHAVIOR ADOLESCENTS IN THE INTERNET ENVIRONMENT

M.S. Bursakowa, Management Orenburg State Agrarian University, Orenburg, Russia, e-mail: bursakowa77@mail.ru

This article discusses the characteristics of the behavior of modern teenagers in the Internet space, the risks they face, as well as the necessity to develop educational interventions on the formation of the younger generation of values, norms, rules and strategies of behavior on the Internet.

Keywords: socialization of adolescents, Internet environment, cyber threats.

УДК 159.9

**СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
САМОСОЗНАНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТИ**

М.Р. Валетов,

Оренбургский государственный университет,
Оренбург, Россия, e-mail: vmtt@mail.ru

В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме неблагополучных семей, нарушения детско-родительских отношений, их типологии, условия и показатели благополучности и неблагополучности семьи.

Ключевые слова: внутренняя позиция, семья, подросток, воспитание, неблагоприятные семейные условия, агрессия, Я-концепция.

Семья является фактором, определяющим развитие самосознания и личности ребёнка и её атмосфера, психологический климат во многом определяют тип личностной направленности и её Я-концепции [3].

Неблагополучная семья – дестабилизирующий фактор детского самосознания, существуют различные точки зрения на проблему неблагополучных семей. Представим результаты анализа взглядов на понятие и типологии неблагополучных семей осуществленного Л.В. Зубовой [1,2].

Л.С. Алексеева предлагает следующую классификацию неблагополучных семей: конфликтная, аморальная, педагогически некомпетентная и асоциальная семьи. Г.П. Бочкарева говорит о трех типах неблагополучных семей:

- 1) семья с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям, подавляют их волю;
- 2) семья, в которой нет эмоциональных контактов между ее членами, безразличие к потребностям ребенка при

внешней благополучности отношений, когда ребенок стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи;

3) семья с нездоровой нравственной атмосферой, где ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, и где он вовлекается в аморальный образ жизни.

А вот варианты З.В. Баерунаса:

1) отсутствие сознательного воздействия на ребенка;

2) высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании, исчерпывающий себя, как правило, к подростковому возрасту;

3) преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребенка;

4) хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей.

В свою очередь, Е.А. Личко называет четыре неблагополучных семейных типа:

1) гиперопека различных степеней – от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании;

2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;

3) ситуация, создающая «кумира» семьи с постоянным вниманием к любому побуждению ребенка и неумеренной похвалой за весьма скромные успехи;

4) ситуация, создающая «золушек» в семье, что ведет к увеличению количества черствых и жестоких подростков.

Б.Н. Алмазов считает, что «трудных» детей поставляют семьи следующих четырех типов:

1) семья с недостатком воспитательных ресурсов;

2) конфликтная семья;

4) педагогически некомпетентная семья.

Наибольшую опасность по своему негативному воздействию на детей представляют криминально-аморальные семьи. Жизнь детей в таких семьях из-за жестокого обращения, пьяных дебошей, сексуальной распущенности родителей, отсутствия элементарной заботы о содержании детей

зачастую находится под угрозой.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме неблагополучных семей, нарушения детско-родительских отношений, их типологии позволил нам определить следующие условия и показатели благополучности и неблагополучности семьи, влияющую на становление самосознания и Я-концепции будущего ребёнка.

1. Степень адекватности восприятия и дифференциации матерью аффективных проявлений ребенка в раннем детстве.

2. Особенности эмоционального общения в системе «родитель – ребенок», степень и вид его нарушения: травматизация детей, навязывание, лживость, непоследовательность родителей.

3. Особенности эмоционально-нравственной атмосферы в семье: тон эмоциональной и нравственной атмосферы, наличие эмоциональных контактов.

4. Степень целостности, целенаправленности, осознанности системы воспитания; гуманность используемых воспитательных воздействий; адекватность представлений родителей о возможностях ребенка.

5. Степень контроля жизнедеятельности ребенка в семье: избыточный, недостаточный; позиция родителей по вопросам значимости удовлетворения потребностей ребенка и поощрения его проявлений; эмоциональная дистанция между родителями и ребенком.

6. Степень контроля жизнедеятельности ребенка в семье: избыточный, недостаточный; позиция родителей по вопросам значимости удовлетворения потребностей ребенка и поощрения его проявлений; эмоциональная дистанция между родителями и ребенком.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Зубова, Л.В.* Внутренняя позиция личности подростка: понятие, условия формирования и развития личности / Л.В. Зубова, О.А. Щербинина, А.В. Иващенко. - Оренбург, 2008.

- [2] *Зубова Л.В.* Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности Дис. ... канд. психол. наук. – Москва. – 1997.
- [3] *Кириенко А.А.* Индивидуально-личностные особенности агрессивности подростков различных типов направленности личности. - диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Российский университет дружбы народов (РУДН). Москва, 2014
- [4] *Назаренко Е.В.* Формирование внутренней позиции личности подростков в условиях современной семьи: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург. – 2007.
- [5] *Щербинина О.А.* Общение как фактор формирования и развития внутренней позиции личности подростка / О.А. Щербинина, Е.В. Назаренко, А.А. Харькова // Образование и саморазвитие. 2013. № 2 (36). С. 168-173.

FAMILY AS A FACTOR OF IDENTITY AND IT'S INFLUENCE ON THE FORMATION OF PERSONALITY

M.R. Valetov, Orenburg State University, Orenburg, Russia, e-mail: vmtt@mail.ru

The paper presents an analysis of the psychological and pedagogical literature on dysfunctional families, violation of child-parent relationships, their typology, conditions and performance safely and dysfunctional families.

Keywords: internal position, family, teenager, education, adverse family conditions, aggression, self-concept.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ**

С.А. Валиуллина,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Массовое использование цифровых устройств и глобальной сети Интернет способствовали изменению процесса общения в профессиональной, учебной и межличностной сферах. В статье рассмотрены особенности общения младших школьников посредством Интернет.

Ключевые слова: общение, интернет-коммуникация, интернет - риски, дети младшего школьного возраста.

Общение играет решающую роль в формировании и развитии человеческой психики. Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии свидетельствуют о том, что сознание человека формируется в процессе общения между людьми, а психическое развитие ребенка обусловлено особенностями его взаимодействия с близкими взрослыми [6]. Посредством общения происходит приобщение ребенка к историческому опыту человечества, формирование разумного, культурного поведения, побуждение к совместной практической деятельности. Интерес к феномену общения вызван его тесной связью со структурами личности, как в онтогенезе, так и на зрелых этапах жизни человека. Общение, достаточное по количеству и адекватное по содержанию, служит залогом здоровой личности, и напротив, нарушения общения неизбежно вызывают изменения личности, при этом связь изменений личности и нарушений общения имеет качественные различия в зависимости от того, какое звено процесса общения (операционально-техническое, мотивационное или звено контроля) преимущественно нарушено [4].

На протяжении младшего школьного возраста общение приобретает качественные изменения, в сравнении с дошкольным периодом, происходит перестройка отношений ребенка со взрослыми и сверстниками. Обучение в школе требует определенного уровня речевого развития и владения средствами эффективного общения. В сфере «ребенок-взрослый», помимо отношений «ребенок-родитель» появляются новые отношения «ребенок-учитель», а вместе с ними и новые требования относительно взаимодействия в классе. В сфере «ребенок-сверстник» младший школьник сталкивается с разной культурой речевого и эмоционального общения, появляется необходимость отстаивания своих интересов, права на принадлежность к школьному коллективу [5]. В настоящее время дети зачастую испытывают недостаток общения и в семье, и в школе, ребенок не имеет удовлетворительных эмоциональных связей с родителями и сверстниками. Дефицит реального общения современные школьники научились восполнять общением виртуальным.

В 2014 году нами было проведено исследование осведомленности о цифровых устройствах и Интернете среди детей 6-8 лет, в котором выяснилось, что 70% из 30 опрошенных детей пользуются сервисом YouTube и 40% программным обеспечением Skype, 75% детей отметили обмен сообщениями и видео-чаты, как важнейшие функциональные возможности глобальной Сети [2].

Специалисты отмечают изменения, произошедшие во всех сферах человеческой жизни, в связи с массовым использованием цифровых устройств и глобальной Сети. По замечанию А. Е. Войскунского, человеческая активность в Интернете подчинена удовлетворению познавательной, игровой и коммуникативной потребностей. Безусловно, общение посредством Интернета имеет ряд преимуществ перед общением реальным, например, позволяет современному обществу поддерживать связь с друзьями и родными, заводить новые знакомства и находить

единомышленников, создает широкие возможности для деловых контактов, однако, ему сопутствуют и определенные риски. Среди прочих можно выделить риски, связанные с межличностными отношениями интернет-пользователей, куда входит кибербуллинг, при котором жертва получает оскорбления через сервисы мгновенных сообщений, в чатах, социальных сетях, на web-сайтах, а также посредством мобильной связи, включает в себя самозванство, клевету, хеппислепинг, киберпреследование, и груминг.

Интернет-коммуникации лишены многих атрибутов межличностного общения, а участники общения зачастую опираются на редуцированные образы партнеров, которые могут презентировать себя с включением произвольно отобранных, неточных или даже вымышленных элементов [1].

Виноградова Т. Ю. выделяет следующие особенности интернет-общения:

1. Анонимность влекущая за собой аффективную раскрепощенность, ненормативность и безответственность участников общения. Анонимность является одной из основных причин распространения кибербуллинга, т. к. риск разоблачения агрессора минимален.

2. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. Как правило, сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере.

3. Добровольность и желательность контактов. Пользователь добровольно завязывает контакты или уходит от них, а также может прервать их в любой момент.

4. Затрудненность эмоционального компонента общения, в то же время стойкое стремление к эмоциональному наполнению текста, которое выражается в

создании специальных значков для обозначения эмоций или в описании эмоций словами (в скобках после основного текста послания).

5. Стремление к нетипичному, ненормативному поведению. Зачастую пользователи презентуют себя с иной стороны, чем в условиях реальной социальной нормы, проигрывают не реализуемые в деятельности вне сети роли, сценарии ненормативного поведения [3].

Нами было проведено исследование интернет коммуникации среди детей 8-11 лет. В исследовании приняли участие 60 детей (30 мальчиков, 30 девочек), учащиеся московской общеобразовательной школы № 278. Был разработан опросник, включающий следующие блоки: вопросы, направленные на изучение особенностей пользовательской активности, вопросы, направленные на выявление предпочтения реального/виртуального общения, вопросы, определяющие склонность к риску в Интернет пространстве. Одним из ключевых результатов данного исследования является предпочтение виртуального общения реальному у 20% детей. Причины предпочтения Интернета в качестве инструмента общения могут состоять в недостатке (отсутствии) реального общения или возможности реализации качеств личности, проигрывании ролей, переживании эмоций, по тем или иным причинам фрустрированных в реальной жизни.

Общение, посредством Интернета становится все более популярным способом взаимодействия в наше время, однако такое общение вряд ли сможет когда-нибудь заменить живой, эмоциональный диалог. Современные дети имеют меньше возможности получить опыт социальных контактов, нежели предыдущие поколения, а Интернет среда, кроме своих положительных качеств обладает и определенными рисками.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Войскунский А. Е. Интернет - новая область исследований в психологической науке// Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – М.: Смысл, 2002 - №1– С. 82-101.
- [2] Валиуллина С.А. Исследование осведомленности об интернете и цифровых устройствах среди дошкольников и младших школьников//Личность в природе и обществе, серия «Психология и педагогика» - М. 2014 -№17 – С.142-144.
- [3] Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете// Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004.
- [4] Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: АСТ, 2009.
- [5] Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Академия, 1999.
- [6] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989.

COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL AGE

S.A. Valiullina, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia

The Internet has qualitatively transformed the activities of everyday communication in professional, educational, and interpersonal realms. This article provides an overview of computer-mediated communication of children in primary school age.

Key words: communication, computer-mediated communication, potential online risks, primary school age.

УДК 316.6

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В РАМКАХ ЭТНОПСИХО-
ЛОГИИ**

С.А.Верещагина,

Российский Университет Дружбы Народов, Москва, Россия,
e-mail: vereschagina@yahoo.com

Статья посвящена социализации детей. Раскрывается термин инкультурация, Приведена иерархия социализаторов.

Ключевые слова: социализация, этнопсихология, инкультурация, социализатор, дети, народы, социальное родство

Многие специалистов в области наук о человеке согласны с тем, что одним из важнейших достижений этнопсихологии является изучение проблем социализации. Некоторые ученые выделяют этнографию детства в качестве самостоятельной субдисциплины, имеющей свои теории и методы исследования.

Но какие бы проблемы ни изучались, все они связаны с вхождением индивида в культуру своего народа — инкультурацией, если воспользоваться термином, который ввел американский культурантрополог М. Херсковиц. В процессе инкультурации индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. Конечный результат процесса инкультурации — человек, компетентный в культуре (в языке, ритуалах, ценностях и т.п.). Однако Херсковиц особо подчеркивает, что процессы социализации и инкультурации проходят одновременно и без вхождения в культуру человек не может существовать и как член общества[1].

Херсковиц выделяет два этапа инкультурации, единство которых на групповом уровне обеспечивает нормальное функционирование и развитие культуры. Первый этап — детство, когда происходит освоение языка, норм и ценностей культуры.

Хотя «инкультурация индивида в первые годы жизни — главный механизм стабильности и непрерывности культуры» [1], она не может привести к полному повторению предыдущих поколений. Если вспомнить классификацию культур М. Мид, то первый вариант инкультурации характерен для постфигуративных, а второй — для префигуративных культур [2].

Вхождение индивида в культуру не заканчивается с достижением совершеннолетия. Второй этап инкультурации, выделенный Херсковицом, — зрелость в большей степени характеризуется инновациями. Инкультурация носит прерывистый характер и касается только отдельных «фрагментов» культуры — изобретений, открытий, новых, пришедших извне идей. Основная черта второго этапа — возможность для индивида в той или иной мере принимать или отбрасывать то, что ему предлагается [1].

Используя — вслед за Херсковицем — понятие инкультурации, исследователи сталкиваются с серьезными трудностями при попытках отграничить его от понятия социализации, тем более что и последний термин имеет множество толкований. Так, М. Мид под социализацией понимает социальное научение вообще, а инкультурацию рассматривает как реальный процесс научения в специфической культуре [2]. Д. Матсумото видит различие между двумя понятиями в том, что «социализация, как правило, больше относится к процессу и механизмам, с помощью которых люди познают социальные и культурные нормы», а инкультурация — «к продуктам процесса социализации — субъективным, базовым, психологическим аспектам культуры» [3].

В настоящее время в этнопсихологии используются и другие понятия — этническая социализация и культурная трансмиссия. Понятие этническая социализация используется в возрастной психологии для обозначения процессов развития, которые приводят к формированию у детей поведения, восприятия, ценностей и аттитюдов, свойственных одной из этнических общностей, в результате чего они начинают рассматривать себя и других людей их членами [4].

Рассматриваемая на групповом уровне культурная трансмиссия включает в себя процессы инкультурации и социализации и представляет собой механизм, с помощью которого этническая группа «передает себя по наследству» своим новым членам, прежде всего детям [5].

В современных исследованиях получено эмпирическое подтверждение того, что по трем «каналам» трансмиссии передается разное, хотя и частично пересекающееся содержание. Вертикальная трансмиссия ответственна за передачу по наследству личностных черт, языка, когнитивного развития, религиозных верований, паттернов социализации, образовательного и профессионального статуса, представлений о сексуальных ролях, пищевых предпочтениях и многого другого. С помощью остальных двух «каналов» передаются такие элементы культуры, как ритуалы, детские игры, подростковое поведение, социальная и профессиональная мобильность, сексуальное поведение, агрессивное и альтруистическое поведение, моральные ценности, конформность, сленг, технологические инновации, потребительское поведение, стиль в одежде [6].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Herskovits M. J. Les bases de l'anthropologie culturelle. Paris, 1967. p. 27,30, 56.
- [2] Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 46, 286.
- [3] Matsumoto D. Culture and psychology. Pacific Grove (Cal.), 1996. p. 78.

[4] Rotheram M. J., Phinney J. S. Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization // Children's ethnic socialization: Pluralism and development. Newbury Park (Cal.), 1987. P. 10-28.

[5] Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge, 2002. p.114.

[6] Boyd R., Richerson P. J. Culture and the evolutionary process. Chicago, 1985.

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITHIN ETHNOPSYCHOLOGY

S.A.Verechshagina, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail: vereschagina@yahoo.com

This article socialization of children. Disclosed term inculturation, citing sotsializatorov hierarchy.

Keywords: socialization, ethnic psychology, inculturation, sotsializator, children, people, social relationship.

159.9.075

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕССИВНОСТИ РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ В ЭТНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

М.И. Галич, Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: maria-galich@yandex.ru

Статья содержит в себе анализ результатов эмпирического исследования агрессивности русских и немецких студентов в этническом аспекте. Исследование было проведено в русле системно-функционального подхода А.И. Крупнова.

Ключевые слова: кросс-культурная психология, этнопсихология, социальная психология, агрессивность, системно-функциональный подход.

В современном мире проблема психологической адаптации в социокультурной среде уже не является новой, однако не теряет своей актуальности. Взаимодействие с представителями различных культур неизбежно на любом уровне, в связи с этим возрастает интерес к кросс-культурным исследованиям черт личности. В первую очередь это касается социально-психологических черт, напрямую оказывающих влияние на качество межкультурного диалога.

Одной из таких черт личности является агрессивность, именно поэтому нами было проведено исследование агрессивности русских и немецких студентов. В исследовании приняли участие 110 человек, из них – 60 русских и 50 немецких студентов в возрасте от 18 до 25 лет. Для исследования агрессивности русских студентов была использована методика, разработанная на основе системно-функционального подхода А.И. Крупнова [3]. «Бланковый тест – Агрессивность», в модификации Т.В. Нечепуренко. В данной методике агрессивность рассматривается как системно-функциональная черта личности, включающая в себя комплекс стилевых и содержательных элементов [4]. Для исследования агрессивности немецких студентов была использована методика «БТА», переведенная на немецкий язык с использованием процедуры обратного перевода [1].

По итогам математического анализа с помощью критерия Манна-Уитни были обнаружены статистически значимые различия между группами немецких и русских студентов на уровне $p \leq 0,01$ по следующим переменным: *интернальность*, *предметность* и *личностные трудности*. Различия на уровне $p \leq 0,05$ выявлены между выраженностью переменных *субъектность*, *аффективность* и *операциональные трудности*. Таким образом, в целом различия агрессивности в наших выборках касаются, прежде всего, переменных регуляторного, продуктивного и эмоционального компонентов, а также компонента трудностей (рефлексивно-оценочного).

Самой ярко выраженной в группе русских студентов переменной оказалась *интернальность*, которая указывает нам на то, что среди русских студентов агрессивные действия чаще совершаются по личной инициативе вопреки общепринятому мнению (3,9 против 2,1). Русские студенты гораздо чаще придерживаются мнения, что любой человек может пренебречь советами других людей (5,18 против 2,4), при этом агрессивность считается совершенно адекватной во многих жизненных обстоятельствах (4,09 против 2,94). Следует особенно отметить, что в предыдущих исследованиях, в которых участвовали сначала 18 русских и 18 немецких студентов, а затем 32 русских и 32 немецких студента, различия по данной переменной также оказались статистически значимыми, что подтверждает устойчивость полученных результатов [2].

Другой переменной, по которой были также выявлены статистически значимые различия, является переменная *личностные трудности*. Среди личностных трудностей в методике А.И. Крупнова определяющими являются такие проявления в поведении, как: частая раздражительность, вспыльчивость в сочетании с потерей контроля над собой, употребление грубых выражений в адрес других людей, злопамятность. Таким образом, русские студенты чаще немецких: бывают вспыльчивы (1,88 против 0,56); испытывают раздражительность (2,98 против 1,91); а также испытывают гнев и расстраиваются по малозначительному поводу (2,98 против 1,46).

Третья статистически значимая переменная – *предметность*, подразумевающая использование агрессии в качестве инструмента для достижения целей. Соответственно, русским студентам в большей степени свойственно применять агрессивные формы поведения: для предотвращения ситуаций, грозящих осложнениями (2,78 против 1,24), для достижения большего успеха в осуществлении задуманных пла-

нов (1,42 против 0,94), для того, чтобы осадить другого человека, если он того заслуживает (4,06 против 2,84).

Еще одну из лидирующих позиций по статистически значимым различиям занимает *субъектность*, демонстрирующая стремление получить агрессивным способом лидерство, эмоциональную поддержку, защиту в межличностных отношениях. Затем следует переменная *операциональные трудности*, определяющая способность управлять своими негативными эмоциями. И, наконец, последней значимой переменной является переменная *аффективность*, характеризующаяся эмоциями гнева и агрессивными манипуляциями с предметами (хлопанье дверью, бросание предметов и т.д.).

Полученные нами в ходе исследования данные по переменным *интернальность, предметность и субъектность* можно объяснить тем, что для немецкого менталитета свойственно большее уважение к законам, чем для русского [2], а также менее стабильной социально-политической обстановкой в России, по сравнению с Германией. Возможно, отчасти в этом заключается и причина различий по переменной *личностные трудности*, т.к. именно эмоции гнева и вспыльчивость являются «ответом» на окружающую нестабильность и более частое столкновение с фрустрацией, влекущей за собой агрессивный ответ, согласно теории фрустрации-агрессии. В то же время подобные эмоции в России расцениваются как норма, в отличие от Германии, и, таким образом, среди русских студентов они могут закрепляться, что соответствует механизмам, описанным в теории социального научения. Различия по переменным трудностей и эмоциональному компоненту подтверждают данные исследователей о недостаточной сдержанности русского менталитета [5].

Перспективами данного исследования является широкий спектр применения данной методики: как с теоретической точки зрения, для всестороннего, комплексного исследования агрессивности как черты личности, так и с практической – для создания эффективных методов психологиче-

ской коррекции агрессивности, в том числе с учетом ее этнопсихологических особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Галич М.И.* Проблемы «двойного перевода» методики диагностики агрессивности на немецкий язык // *Личность в межкультурном пространстве: Сборник студенческих работ VII Международной научно-практической конференции.* Москва, РУДН, 15-16 ноября 2012 г. / М.: РУДН, 2012г. – С. 41-46.
- [2] *Галич М.И.* Сравнительный анализ агрессивности немецких и русских студентов // *Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых. Серия "Психология и педагогика".* / Сост.и науч.ред. А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская. – М.: РУДН, 2013. - С. 10-14.
- [3] *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // *Вестник РУДН. Серия: «Психология и педагогика».* – № 1 (3). – 2006. – С.63-73.
- [4] *Новикова И.А., Нечепуренко Т.В.* Сравнительный анализ общительности и агрессивности студентов // *Вестник РУДН. Серия «Психология педагогика».* - 2007. - № 1. – С. 20-28.
- [5] *Пибоди Д., Шмелев А.Г., Андреева М.К., Граменицкий А.Е.* Психосемантический анализ стереотипов русского характера: Кросс-культурный подход // *Вопросы психологии.* – 1993. – № 3. – С. 101-109.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF AGRESSION RUSSIAN AND GERMAN STUDENTS IN ETHNIC ASPECTS

M.I. Galich, Russian Peoples' Friendship University
Moscow, Russia, e-mail: maria-galich@yandex.ru

The articles contains results of empirical research analysis, aggression of Russian and German students in the ethic aspect. Research has been hold on the basis of the systemic-functional approach.

Keywords: cross-cultural psychology, ethnopsychology, social psychology, psychology of aggression, systemic-functional approach.

УДК 159.9.316.6

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О
ЖИЗНИ В СТОЛИЦЕ**

Т.П. Емельянова,

Институт психологии РАН, Москва, Россия,

e-mail: t_emelyanova@inbox.ru

Социальные представления о качестве жизни в мегаполисе у респондентов положительно окрашены, причем преобладают элементы, связанные с качественной инфраструктурой мегаполиса, богатством культурной жизни, возможностями потребления товаров и услуг, комфортом, возможностями образования. Столичную молодежь беспокоят экологические проблемы города, вероятно, связанные с угрозами их комфортной жизни. Выделенные типы респондентов, были соотнесены с данными по методике психологического благополучия.

Ключевые слова: социальные представления, качество жизни в мегаполисе, молодое поколение, психологическое благополучие

Проблема восприятия городского образа жизни на разных этапах социализации личности является актуальной для многих социо-гуманитарных дисциплин. Сопоставляя социально-психологические особенности возрастных когорт общества, очевидно, что молодое поколение обладает высоким динамизмом образа жизни, владением информацией о событиях и явлениях современности и глубокой вовлеченностью в цифровые технологии, которые являются для молодежи неотъемлемым атрибутом жизни в мегаполисе. Столица предоставляет молодежи огромные возможности для са-

морализации. В связи с этим встает вопрос о том, что именно в наибольшей степени ценит молодое поколение в столичной жизни. Первые попытки проанализировать механизмы конструирования социального представления (в рамках одноименной концепции) о городе связаны с именем известного американского психолога Стенли Милгрема [3], который отстаивал идею о том, что психологическая структура представления многомерна и тесно связана с его социальными детерминантами. Проблема восприятия города и в последнее десятилетие привлекала внимание многих исследователей (А.Т. Бикобов, Д.С. Горбатов, О.И. Жданова, Е.Н. Заборова, А.Ф. Исламова, С.Ю. Кильченко, Н.К. Радина, Д.Н. Сазонов) и др. Результаты их работ также свидетельствуют о том, что в репрезентациях города существуют кардинальные различия в зависимости от возраста жителей, уровня их образования и других факторов. В частности, по данным Н.К. Радиной [1] общее позитивное эмоциональное переживание комфортности городской среды характерно в большей степени молодым горожанам, чем пожилым.

Цель нашего исследования состоит в поиске взаимосвязи социальных представлений о жизни в мегаполисе с психологическим благополучием столичной молодежи от 19 до 30 лет. Предмет теоретико-эмпирического исследования – социальные представления о качестве жизни в мегаполисе и психологическое благополучие. В ходе исследования, согласно цели работы, были поставлены следующие задачи: 1) выявить содержание и структуру социальных представлений респондентов о качестве жизни в Москве; 2) выделить типы респондентов-носителей разных социальных представлений; 3) проанализировать взаимосвязь элементов социальных представлений и уровень психологического благополучия у респондентов; 4) сгруппировать респондентов по половому признаку и сравнить структуру социальных представлений и уровень психологического благополучия у мужчин и женщин. Общая гипотеза исследования: социальные представле-

ния о качестве жизни в мегаполисе у молодежи взаимосвязаны с уровнем психологического благополучия и могут быть типологизированы в рамках выборки. Респондентами были 103 человека: 61 женщина и 42 мужчины. По уровню дохода респонденты практически не различаются, трое человек состоят в официальном браке, пятеро – в гражданском, остальные холосты. Опрос проводился в Москве в 2014 г. Процедура исследования включала два этапа: поисковый и основной. В первом этапе исследования приняли участие 10 человек в возрасте от 19 до 30 лет. Были использованы следующие методики: эссе на поисковом этапе; на основном этапе – опросник для изучения структуры социальных представлений, разработанный на основе контент-анализа, проведенного на поисковом этапе исследования. Опросник состоит из 26 утверждений, которые необходимо было оценить по пятибалльной шкале Р. Лайкерта; шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой [3], а также вопросы о возрасте, поле и уровне дохода респондента.

Портрет психологического благополучия работающей и учащейся молодежи в целом достаточно благоприятен. Представители этого поколения характеризуются открытостью к получению нового опыта и знаний, и интегрирования их. Это вполне соотносится с образом жизни в большом городе в условиях глобализации, с постоянной потребностью получать новую информацию с помощью Интернета и мобильной связи. Однако, в сфере, характеризующей межличностные отношения, у испытуемых наблюдаются значительно более низкие результаты, чем по остальным показателям. С помощью метода шкалирования была выявлена структура социальных представлений о качестве жизни в мегаполисе и обнаружено, что эти социальные представления имеют в целом позитивную направленность. По итогам расчетов ядро социальных представлений включает восемь элементов (перечислим по убыванию величины коэффициента позитивных ответов): «Культурная жизнь разнообразна», «Большой вы-

бор товаров и услуг», «Медицина в большом городе на более высоком уровне, чем в маленьких городах», «Экология подрывает здоровье», «Жить в Москве в наше время гораздо комфортнее, чем раньше», «Образование на высоком уровне», «В мегаполисе легко сохранить анонимность», «В мегаполисе хорошо организована инфраструктура». С помощью кластерного анализа, который осуществлялся по методу К-средних, были выделены типы респондентов-носителей разных социальных представлений о качестве жизни в мегаполисе. Типы носителей разных социальных представлений на высоком уровне значимости отличаются друг от друга в выраженности элементов социального представления. На основе полученных результатов, соотнесенных с данными, описанными в шкалах по методике Рифф выделены следующие типы: «Позитивно ориентированный тип», «Активный тип, ориентированный на карьеру», «Тревожный тип, ориентированный на потребление». Их психологическое содержание позволяет говорить о том, что, несмотря на общий позитивный фон, существует неоднородность восприятия города молодежью, связанная как с акцентами в репрезентации мегаполиса (возможностями потребления, карьеры, обустройством жизни и т.д.), так и с уровнем и аспектами психологического благополучия. С использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена была выявлена взаимосвязь между элементами социальных представлений о качестве жизни в мегаполисе и показателями психологического благополучия. Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась. Полученные результаты открывают перспективы разработки новых подходов к исследованию факторов восприятия жизни в мегаполисе через сравнение разных поколений, ее различных аспектов, преимуществ и угроз.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Радина Н.К. Социальная психология городского образа жизни: город страха // Социальная психология и общество. 2012. №1. С. 126-141.

[2] Шевеленкова Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире (опыт гуманистического направления в зарубежной психологии) / Психология личности в условиях социальных изменений. М., Институт психологии РАН. 1993. С. 21-37.

[3] Milgram St. Cities as social representation // Social representations / Ed. by R.M. Farr & S. Moscovici. Cambridge: CUP, 1984. P.289-309.

SOCIAL REPRESENTATIONS YOUTH ABOUT LIFE IN THE CAPITAL

T.P. Emelyanova, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, E-mail: t_emelyanova@inbox.ru

Social representations about the quality of life in the metropolis of the respondents positively stained, the prevailing elements related to quality infrastructure, rich cultural life, opportunities for consumer goods and services, the comfort, the opportunity to receive an education. The youth disturb the ecological problems of the city, probably related to threats to their comfortable life. Dedicated types of respondents were correlated with the data by the method of psychological well-being.

Keywords: social representations, the quality of life in the metropolis, young generation, the psychological well-being.

УДК 159.99

МНОГОМЕРНОСТЬ ИНИЦИИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЧЕЛОВЕКА

В.Н. Заика,

Восточно-Европейский институт психологии,

Киев, Украина,

e-mail: zaika_vitaliy@ukr.net

В статье раскрыто понимание кризисных состояний человека, трансформаций его личности в результате их преодоления и их инициирования. Представлена модель типологии инициирования трансформаций личности на основе концепции многомерного развития личности. Данная разработка будет полезна практическим психологам с целью выявления особенностей самотрансформации.

Ключевые слова: личность, кризис, адаптация, субъектный подход, культурно-исторический подход, многомерность, инициация, ритуал, иницирующие типы личности.

Кризисы, которые характеризуют развитие человека, современного общества и цивилизации нуждаются в более совершенном изучении. Кризисные состояния человека нуждаются в преодолении противоречий развития, для чего применяются определенные стратегии и тактики поведения, которые приводят к самоизменению личностной сферы. Инициирование личностных изменений человека имеет свои закономерности, особенности развития и определенный конечный результат. Первые попытки инициирования собственных изменений индивида прослеживаются на начальных стадиях онтогенеза, тогда, когда начинают решаться возрастные кризисы. Именно в эти периоды развития формируется способность видоизменять свою психическую сферу, приспособляясь к требованиям среды. Изменения, которые происходят во время решения возрастных кризисов, хорошо известны и носят название “новообразований”. Возникновение их спо-

способствует устранению состояния кризиса и открывает перспективы к последующему развитию человека. То же самое происходит с личностью человека во время, так называемых, ненормативных кризисов, которые являются неожиданными и неестественными. Но усвоенные в предыдущие годы развития определенные модели инициирования личностных трансформаций дают возможности применения их в актуальных ситуациях жизни. Применение типологического метода изучения способности человека инициировать личностные трансформации возможно на основании синтеза следующих теоретических положений: 1) субъектного подхода к личности, которая адаптируется (Г.О. Балл, Е.В. Виттенберг, Е.К. Завьялова, О.Г. Маклаков, А.А. Реан, О.А. Резникова, О.Г. Солодухова и др.) [7]; 2) инициальной психологии, которая основывается на основе порождения “нового личностного опыта” (К. Дюркхайм, М. Гиппиус). [1]; 3) культурно-исторического направления психологии (Л.С. Выготский, А.М. Леонтьев, О.Р. Лурия), по которому индивидуальное сознание зависит от истории развития культуры и социума окружающего мира; 4) концепции многомерного развития личности (Н.В. Кузьмина, В.Ф. Моргун, В.С. Мухина, А.О. Остапенко и др.) [4].

По нашему мнению построение иницирующей типологии личности имеет свою терминологию, где названия типов несут обычную практически-бытийную окрашенность, которая отделяет их от клинических вариантов личностных проявлений и придает признаки экзистенциальной направленности личности: 1. Пространственно-временные ориентации личности определяют „ситуативный” тип, который ориентирован только на реальный момент. Данный тип является активным, он ищет выход из кризисной ситуации, учитывая имеющиеся возможности. На прошлое ориентирован „ностальгический” тип, который воспоминаниями о приятном прошлом защищается от осознания угрозы своему Я. „Мечтательный” тип личности откладывает решительные

действия на потом, на будущее, представляя как безболезненно он все решит, но этот момент никогда может и не наступить. Последние два типа относятся к пассивным и не являются продуктивными. 2. Потребностно-волевые переживания являются основой для таких типов: „избегающего”, который переживает массу неприятных эмоций связанных с решением кризисной ситуации, изменением существующего состояния и потому стремится к затягиванию инициации; „терпеливого” типа, который имея высокую фрустрационную толерантность будет медленно, флегматично продвигаться к поставленной цели, одновременно удовлетворяя свои неотложные потребности, условия кризиса не будут существенно мешать его существованию; „героического” типа, который наоборот, любую сложную жизненную ситуацию будет воспринимать как вызов судьбы, и с вдохновением будет решать ее, получая от этого наслаждение. 3. По содержательной направленности личности можно выделить типы: „организаторский”, который направляет все свои усилия на управление с целью решения своей проблемы; „социально-зависимый” ищет поддержку, обращаясь к родным, друзьям, специалистам, чтобы поделиться своими проблемами, что приводит к эмоциональной разрядке, успокоению; „независимый” проявляет самостоятельность в попытках развязать сложную ситуацию, стремится к уединению, чтобы в покое рассуждать о своих действиях, беря всю ответственность за последствия на себя. 4. За уровнем усвоения инициального поведения можно говорить о трех типах личности: „начинающий”, который с помощью проб и ошибок ищет конструктивный выход; „репродуктивный” имея определенный опыт решения кризисных ситуаций, действует за определенным алгоритмом, который у него сложился, или повторяет поступки известных ему людей; „креативный” тип способный повернуть ситуацию на свою пользу и не только развязать противоречие и снять признаки критичности, но и извлечь определенную пользу из этого. 5. По форме инициаль-

ной деятельности можно выделить такие типы личности: „практический”, который активно ищет решения болезненной проблемы, используя свои решительность и мобильность; „интуитивный” направленный на ожидание последующего развития событий, интроспективное отношение к самому себе, попытка увидеть свои проблемы в другом свете; „аналитический” с помощью проблемного анализа кризиса отыскивает нужное решение. 6. Нами была добавлена шестая инварианта „результативности деятельности”, которая дает возможность проследить инициирование изменений личности в динамике. По ней „инволюционный” тип характеризуется самопоражающими формами поведения, которые отбрасывают личность в ее развитии далеко назад (алкоголизм, наркотизация, психические расстройства, суицид и тому подобное); „застревающий” тип не может никак изменить существующее состояние и оставляет status quo, что ведет к невротическому развитию личности; „эволюционный” тип направлен на продуктивное решение критической ситуации, которая приводит к его личностному росту.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Буякас Т.М.* Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С.68 – 79.
- [2] *Вахромов Е., Ашер Т.* Психологический кризис нашего времени // Глобальные проблемы человечества. Междисциплинарный научно-практический сборник. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – С.19 – 39.
- [3] *Маноха І.П.* Психологія потаємного “Я”. – К.: Поліграфкнига, 200. – 448 с.
- [4] *Моргун В.Ф.* Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Филос. и социол. мысль. – 1992. – №2. – С.27– 40.
- [5] *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256с.

- [6] *Нечипуренко В.Н.* Ритуал (опыт социально-философского анализа). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2002. – 292 с.
- [7] *Резникова О.А., Солодухова О.Г.* Суб'єктний підхід до психології особистості, що адаптується // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. статей. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16(19). – С. 104 – 108.
- [8] *Токарев С.А.* Ранние формы религии. – М.: Политиздат, 1990. – 622 с.
- [9] *Элиаде М.* Тайные общества. Обряды инициации и посвящения / Пер. с фр. Г. А. Гельфанд; Науч. ред. А. Б. Никитин. – М. – СПб.: "Университетская книга", 1999. - 356 с.

MULTIDIMENSIONALITY OF PERSONAL TRANSFORMATIONS INITIATION

V.N. Zaika, Eastern European Institute of Psychology,
Ukraine, Kyiv, e-mail: zaika_vitaliy@ukr.net

Article describes the understanding of the crisis conditions of the person, the transformations of his personality as a result of their overcoming and their initiation. It is provided a model of initiating typology of the personality on the basis of the concept of multidimensional development of the personality. This development will be useful to practical psychologists for the purpose of detection of features of self-transformation.

Keywords: the personality, crisis, adaptation, subject approach, cultural and historical approach, multidimensionality, initiation, the ritual, initiating types of the personality.

УДК 159.99

**К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОГО
ПОДХОДА АСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНО-
СТИ**

Л.В. Зубова,

Оренбургский государственный университет,

Оренбург, Россия,

e-mail: zubowa@yandex.ru

В статье обобщены результаты осмысления профилактики асоциальных проявлений личности в современном российском обществе на основе информационно-когнитивного подхода.

Ключевые слова: информационно-когнитивный подход, асоциальная личность, сознание, профилактика.

На сегодняшний момент не существует единой политики по проблеме профилактики асоциальной личности, отсутствуют взаимоотношения всех респондентов в качестве системы, способной создать условия для диагностики и профилактики школьной молодежи с личностными расстройствами, проявляющимися в виде асоциальной направленности.

Сегодня недостаточно работать только с асоциальной молодежью, но и с просоциальной, которая находится в пограничном состоянии между нормой и патологией.

Наша модель профилактики асоциальных проявлений с учетом информационно-когнитивного подхода учитывает следующие особенности, которые оказывают влияние на процесс развития рефлексивности сознания личности: государственно-нормативное обеспечение, наличие возрастной вертикали изучения индивидуально-типологических особенностей сознания личности, преемственность в содержании развития направленности личности [2].

Педагогическое обеспечение процесса развития направленности личности, выявленное в реальном опыте в работе с психологами, педагогами, социальными работниками школ, требует внимания к основным его компонентам: информационному (осознание проблемы), оценочному (отношение к ней), регулятивному (установка на нормы поведения в обществе и коллективе).

С учетом теоретических подходов и обобщения опыта инновационных учебных заведений Оренбургской области проведенной эмпирической работы выстроена региональная модель по профилактике асоциальной личности, которая включает следующие психолого-педагогические блоки [3]:

1. Целевой блок, который направлен на подготовку участников опытной работы к совместной деятельности и включает:

а) определение целей и задач опытно-экспериментальной работы, уяснение качественных характеристик, структуры и функций, методик выявления уровней рефлексивности сознания личности учащихся;

б) освоение средств и необходимых условий развития рефлексивности сознания (в учебной и внеурочной деятельности); методов его развития;

в) определение задач и форм влияния на развитие рефлексивности сознания личности учащихся подростково-молодежных общественных объединений, центров дополнительного образования, загородных профильных лагерей [1].

2. Управленческий блок, психологические механизмы которого включали:

а) диагностику рефлексивности сознания, анализ психолого-педагогического опыта, его обобщение в образовательном учреждении;

б) оценку и коррекцию результатов деятельности;

в) кадровое и ресурсное обеспечение психологической службы по сопровождению образовательного пространства.

3. Процессуально-содержательный блок, который включает следующие основные направления, отражающие деятельность по развитию рефлексивности сознания личности учащихся.

I направление - *семья*, (социальное положение семьи; ее демографический состав; материальный, образовательный, культурный, воспитательный уровень семьи; характер семейных взаимоотношений).

II направление - *образовательные учреждения*, в которых осуществлялся дидактический и воспитательный аспект в процессе актуализации учителем позиции ученика, направленной на формирование и развитие рефлексивности сознания.

III направление — *внешкольное коррекционно-развивающее пространство* обеспечивало привлечение учащихся к коррекционной деятельности в рамках системы внешкольного и дополнительного образования, медицинских учреждений, молодежных центров, общественных объединений, профильных лагерей. Они включали организацию деятельности юношей и девушек по развитию рефлексивности сознания личности.

4. Научно-педагогический и методический блок основывается на целенаправленной совместной деятельности муниципальных методических центров и вуза в осуществлении научного руководства, повышении квалификации психологических кадров.

5. Коррекционно-развивающий блок по развитию рефлексивности сознания основывается на прогностических, диагностических и гностических аспектах асоциальной личности. В этом блоке проводится работа специалистов, по комплексному изучению социально-психологических и индивидуально-личностных особенностей асоциальной личности школьника; по формированию у личности рефлексивности сознания, оптимизация социальных отношений; по организации профессионального взаимодействия субъектов кор-

реакционного процесса по реализации предметного содержания индивидуальных деятельностей [3].

Результативность и коррекция модели определяется в процессе мониторинга исследования просоциальной направленности учащихся, включающего проведение психологических исследований, использование комплекса методик изучения рефлексивности сознания личности учащихся, разработку и внедрение образовательных программ, направленных на оптимизацию данного процесса, а также степенью координированности действий различных управленческих структур [1].

На основе разработанной модели и ее реализации в отдельном регионе определена совокупность условий, способствующих оптимизации процесса развития профилактики и коррекции асоциальной личности учащихся в современных образовательных учреждениях: *в социальном аспекте, в образовательно-содержательном аспекте, в организационно-методическом аспекте, в психологическом аспекте, в личностном аспекте.*

Решение заявленной в исследовании проблемы важно для личности в современном обществе, призванной изменить свое отношение к выбору ценной информации, которая бы соответствовала общечеловеческим ценностям, сформировать ответственное поведение и компетентность в интересах общества.

Многие проблемы асоциальной личности остаются неисследованными, что объясняется, в первую очередь, сложностью и многогранностью психолого-педагогического аспекта феномена «асоциальная личность» [2]. Дальнейших разработок требуют следующие направления: изучение сознания у современной молодежи, ценности у современной молодежной субкультуры, формирование и развитие механизмов новых видов асоциальной направленности и ее особенностей на каждом возрастном этапе, преемственность разных видов асоциальной направленности, взаимосвязь асо-

циальности с другими интегральными качествами в структуре личности и разработкой новых коррекционно-развивающих программ и подготовкой специальных кадров для работы с асоциальной личностью.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зубова Л.В.* Информационно-когнитивный подход к методологии генезиса асоциальной личности / Л. В. Зубова Москва, 2010.
- [2] *Зубова Л.В.* Феномен асоциальной личности в современном российском обществе (теоретико-методологические основания, особенности проявления в школьном возрасте) / Л.В.Зубова: Дис. ... доктора психологических наук. – Москва. – 2012.
- [3] *Зубова Л.В.* Феномен асоциальной личности в современном российском обществе / Л.В.Зубова: Автореферат дис. ... доктора психологических наук. – Москва. – 2012.

TO THE PROBLEM OF INFORMATION-COGNITIVE APPROACH ASOCIAL MANIFESTATIONS OF PERSONALITY

L.V. Zubowa, Orenburg State University, Orenburg, Russia, e-mail: zubowa@yandex.ru

This article summarizes the results of the reflection prevention of asocial manifestations of personality in the modern Russian society on the basis of information-cognitive approach.

Keywords: information and cognitive approach, antisocial personality, consciousness, prevention.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОЕ В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ В
СРАВНЕНИИ С ТРАДИЦИОННЫМИ ТЕОРИЯМИ
ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ¹**

А.В. Иващенко,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

В статье раскрывается морально-нравственная основа личности в современном российском обществе. Ставятся вопросы интеграции психологических теорий личности, одним из оснований которой могут послужить мораль и нравственность, как неотъемлемые составляющие развития и стабилизации общественной системы в целом.

Ключевые слова: мораль, нравственность, личность, теории личности

Проблема личности одна из самых сложных в психологической науке, решение которой имеет теоретическое и практическое значение. Проблема личности рассматривается в философии, социологии и других науках. В философии рассматривают, прежде всего, вопросы соотношения в личности «общего», «особенного» и «единичного», преломление внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного), связи личности и общества. Для социологии личность важна как представитель различных социальных типов. В каждой науке изучение личности имеет свой аспект.

Психологию интересуют вопросы: «Какие психологические процессы, свойства и состояния принадлежат конкретному человеку?», «Какие особенности психики, ее раз-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-06-00887 "Духовность личности и ее роль в принятии морально-нравственного решения".

вития дают возможность управлять своим поведением и деятельностью?». Личность в общепсихологическом плане рассматривается как общественное существо, в совокупности своих социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений, способное адаптироваться к наличным социальным условиям.

Единой теории психологии личности пока нет. В ряде определений выделяются разные значимые ее стороны и характеристики.

При этом важно отметить, что имеются серьезные исследования по теории личности в отечественной психологии, особенно советского периода. Это культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, эволюционно-историческая концепция А.Г. Асмолова, теория типологических черт личности Б.М. Теплова, теория субъектно-общественных условий Б.Ф. Ломова, концепция жизненной направленности К.А. Абульхановой-Славской и др.

Особого внимания заслуживает статья Д.А. Леонтьева «Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному», в которой рассмотрены методологические тупики классической психологии личности, стратегические ориентиры понимания и исследования личности в современных условиях, которые предполагая традиционные подходы к ее изучению, а также исследования изложенные автором в десяти тезисах, отражающих введение категории возможного, позволившего автору описать цикл экзистенциального взаимодействия субъекта с миром, преодоление неопределенности, воплощение возможностей через деятельность субъекта, который воспринимает их как возможности для себя, выбирая необходимые и вкладывая себя в их реализацию.

При анализе зарубежных теорий личности важно выявить их особенности и значимость в развитии психологической науки.

Классический психоанализ З. Фрейда отражает признание фатального антагонизма между вытесненным переживанием и сознанием, который приводит к антагонизму между человеком и средой. Представлена трехзвенная структура личности (ид – «Оно», эго – «Я», супер-эго – «Сверх-Я») и система специальных защитных механизмов личности (сублимация, проекция, перенос, регрессия и др.). К психоанализу относятся аналитическая психология К.Г. Юнга, индивидуальная психология А. Адлера, социально-психологическое направление К. Хорни, сексуально-экономическая теория В. Райха.

В зарубежной психологии известны теории холистического направления, раскрывающие особенности целостного человека. Это, прежде всего, классическая гештальтпсихология М. Вертгеймера, В. Келлера, К. Коффки; теория поля и групповой динамики К. Левина; организмическая теория К. Голдштейна; гештальттерапия (практическое направление) Ф. Перлза.

Особое место в западной психологии занимает бихевиоризм: классический, с его основной формулой «стимул-реакция» Дж. Уотсона, когнитивный необихевиоризм Э. Толмена, социально-когнитивная теория личности А. Бандуры и др.

Теории личности в когнитивной зарубежной психологии представлены в работах У. Найсера (теория активного познания), Дж. Брунера (интеллектуалистические теории), Ф. Хайдера (теория непротиворечивости), Л. Фестингера (теория когнитивного диссонанса) и др.

Гуманистическая зарубежная психология включает следующие наиболее значимые теории личности: персоналистическую теорию Г. Олпорта; теорию мотивации и самореализации А. Маслоу; клиентцентрированную психотерапию

К. Роджерса; теорию поиска и реализации смысла жизни В. Франкла.

Изучению личности способствуют структурные (факторные) теории Ч. Спирмена, Дж. Гилфорда, Р. Кеттела, А. Айзенка; конституциональные теории Э. Кречмера, У. Шелдона.

Все рассмотренные выше отечественные и зарубежные теории личности в малой мере или совсем не касаются морально-нравственной основы личности, столь важной для стабильного и справедливого развития общества. Но в то же время их объединяет нечто общее, отражающее общественную, социальную природу личности, ее формирование и развитие только в человеческом обществе.

Выделяя главное в изучении личности в современных условиях, следует отличить особенности кризиса морально-нравственного состояния российского общества. Необходимо отметить, что в настоящее время общество все чаще обращается к проблеме морально-нравственной основы личности. Исходя из того, что основания морали едины для всех и есть одна человеческая мораль, но между тем в жизни многие люди в условиях дикого ползучего капитализма, проникающего в российское общество, не учитывая исторически развивающуюся морально-нравственную основу личности, следуют только тем моральным нормам, которые они внутренне одобряют, выводят ее формирование только на материальную основу развития.

Современное российское общество плюралистично в моральном отношении. Об этом свидетельствуют морально-нравственные аспекты некоторых социальных групп, дифференциация молодежной среды и населения в целом. Нестабильность в обществе порождает не только в молодежной среде проявление таких качеств личности, как прагматизм, приоритет материальных ценностей над духовными, стремление получить материальные богатства любыми способами. Уровень неравенства в российском обществе есть угроза

безопасности, что приводит к тому, что одни социальные группы испытывают ненависть к другим. Основная масса населения стремится к справедливости – важнейшей составляющей морально-нравственной основы развития личности.

Происходящие изменения в российском обществе в последние десятилетия влияют на взаимоотношения между моралью в обществе и нравственностью личности. Мораль всегда связана с особенностями развития общества, а нравственность – с ее освоением, личностным принятием и дальнейшим руководством в своей деятельности и поведении. Мораль составляет основу единства, сотрудничества людей, имеет самообязывающий характер, заключающийся в выполнении ее принципов и норм, а нравственность – это интернальное свойство личности, определяющее ее индивидуально-личностные особенности жизнедеятельности и поведения в обществе. В развитии морально-нравственной основы личности особое значение имеют ценностные ориентации личности, которые определяют ее направленность и составляют основу ее отношений к себе, другим людям и окружающему миру, а также основу мировоззрения, активности, ответственности и инициативности.

В последнее время государство в Законе об образовании в РФ определило свой подход к воспитанию и его нравственной направленности для молодого поколения. Так, в статьях 2 и 3 Закона утверждается, что воспитание в современных условиях – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социо-культурных, духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [6, статья 2].

В статье 3 раскрыт «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитания, взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патрио-

тизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования».

Необходимо просвещение по морально-нравственным проблемам народных масс через систему СМИ, в частности телевизионных каналов, радио, прессы и современных коммуникационных систем.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
- [2] Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
- [3] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 1998.
- [4] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
- [5] Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
- [6] Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
- [7] Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
- [8] Леонтьев Д.А. Новые ориентиры в понимании личности в психологии: от необходимости к возможному / Психологические исследования духовно-нравственных проблем под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. – М., 2011
- [9] Иващенко А.В. Морально-нравственная основа личности в современном российском обществе // Акмеология. – 2014. - №4 (52)
- [10] Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

**ESPECIALLY IN PERSONALITY STUDIES IN MODERN
RUSSIAN SOCIETY IN COMPARISON WITH THE TRA-
DITIONAL THEORY OF PERSONALITY
IN PSYCHOLOGY**

Ivashchenko AV, Russian Peoples' Friendship University
Moscow, Russia

The article reveals the moral basis of personality in modern Russian society. Issues of integration of personality theories in psychology. Morality and ethics can be regarded as basis for such integration as an integral part of development and stabilization of the social system as a whole.

Keywords: ethics, morality, personality, personality theory.

УДК 37.047

**СТРУКТУРА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ
КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СПЕЦИАЛИСТА**

Г. М. Кажикенова,

Павлодарский Государственный университет им.
С. Торайгырова, Павлодар, Казахстан,

Г. Б. Кодекова,

Павлодарский Государственный университет им.
С. Торайгырова, Павлодар, Казахстан,

e-mail: gulnara709@mail.ru

В данной статье рассматривается необходимость формирования и развития в вузе поликультурной личности будущих специалистов, что требует определения сути и структуры данного понятия.

Ключевые слова: поликультурная личность, когнитивный компонент, мотивационный компонент, деятельно-

стный компонент, толерантность, эмпатия, эмоциональная устойчивость, коммуникативные умения.

Проблема поликультурности приобретает в настоящее время все больший вес и является адекватной педагогической реакцией на столь радикальные вызовы, как нарастание глобализации, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления.

Необходимость формирования и развития в вузе поликультурной личности будущих специалистов требует детального рассмотрения и определения сути и структуры данного понятия.

Под поликультурной личностью мы понимаем творческий, гуманистический, билингвальный, этнотолерантный субъект со сформированными культурообразовательными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, навыками интеркультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды, адаптации к иным культурным ценностям, способный создавать материальные и духовные богатства. Понятие поликультурной личности сложно и многоаспектно, оно включает в себя множество компонентов, критериев, параметров, целую систему личностных качеств. Развитие такой личности требует от педагогов высокого профессионально-личностного уровня развития, знания основ общечеловеческих ценностей мировой и национальной культуры, совокупности профессионально-педагогических компетенций.

В структуре поликультурной личности мы выделяем когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент в структуре поликультурной личности – базовый. Мы считаем, что развитие поликультурной личности студента вуза как будущего специалиста должно включать в себя формирование знаний о феномене культуры, ее типах и разновидностях, наиболее распростра-

ненных культурных традициях. Кроме того, общая информированность студентов – будущих специалистов, о культурном многообразии мира, современных тенденциях глобализации, феномене поликультурности, принципах, приемах, способах межкультурного взаимодействия и предотвращения конфликтов, обусловленных культурными различиями, осознания себя в качестве поликультурных субъектов выступает одним из важных критериев уровня поликультурной направленности .

В мотивационном компоненте мы выделяем следующие составляющие: толерантность, эмпатию и эмоциональную устойчивость.

Категория «толерантность» исследуется в контексте различных областей научного знания, что приводит к специфическому определению её содержания в каждой из них. В контексте исследуемой нами проблемы интерес представляет трактовка толерантности как «признака открытого для идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции». Это определение позволяет считать следствием уверенности и открытости усиление устойчивости субъекта к стрессу, повышение его адаптивного потенциала и в итоге – способность к саморазвитию, в том числе в сфере коммуникативной профессиональной культуры.

В ходе межкультурного общения разрешению многих конфликтов может способствовать такой эмоциональный позитивный феномен как эмпатия, который определяется как способность к вживанию в переживания другого индивида. Его особенность заключается в том, что основываясь на психологических механизмах общения, он содержит наибольший эмоциональный компонент. Он должен учитывать множество факторов: «личность, ситуацию, принадлежность к социальной группе, национальную идентичность, пол, возраст, региональную принадлежность участников».

В составе мотивационного компонента мы рассматриваем эмоциональную устойчивость личности. Эмоциональная устойчивость личности как системное качество личности, проявляющееся в напряженной деятельности, рассматривается как способность индивида противостоять эмоциональным раздражителям, отрицательно влияющим на результат деятельности.

Переходя к анализу следующего компонента в структуре поликультурной направленности личности, необходимо отметить, что не один из выше перечисленных компонентов не сможет привести к конструктивному, межкультурному взаимодействию, если у будущего специалиста отсутствуют практические навыки применения своих знаний. В связи с этим представляется необходимым говорить о деятельностном компоненте в структуре поликультурной личности.

Коммуникативные умения специалиста любой сферы заключается в способности устанавливать контакт с различными людьми в процессе деятельности. Мы считаем целесообразным акцентировать внимание на следующих коммуникативных умениях:

- 1) всестороннее восприятие партнера по общению;
- 2) умение вызвать у партнера по общению доверие, сопереживание в совместной деятельности;
- 3) умение предвидеть и ликвидировать конфликт;
- 4) умение справедливо и тактично критиковать;
- 5) умение воспринимать и учитывать критику.

Владение коммуникативными умениями предполагает следующие способности:

- устанавливать контакты с отдельными членами коллектива;
- устанавливать целесообразный тон и стиль общения;
- снимать напряженность во взаимоотношениях, улаживать конфликты;

- использовать в процессе как прямого, так и косвенного общения различные методы влияния или воздействия на людей.

На основании изложенного можно утверждать, что коммуникация в профессиональной деятельности служит не только средством передачи информации, но и средством самосовершенствования. Таким образом, поведенческий компонент поликультурной личности проявляется в коммуникативных умениях, в умении переводить конфликтные ситуации в конструктивное русло. Данное положение и представляет собой одну из задач развития поликультурной личности студентов как будущих специалистов.

Таким образом, по своей структуре поликультурная личность представляет единство ряда составляющих её компонентов: когнитивного, мотивационного и деятельностного, которые обеспечивают её целостность, организационное единство и эффективность функционирования в профессиональной деятельности.

Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, его возврат национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами.

Характер профессиональной деятельности и общения специалиста зависит от его личности. Именно поэтому развитие поликультурной личности будущих специалистов является крайне актуальным в настоящее время.

Поликультурная личность в единстве всех компонентов – это внутренний потенциал личности будущего специалиста, обеспечивающий будущему профессионалу творческое отношение к социальной профессиональной деятельности. Условия мирного сосуществования и взаимоотношения представителей разных культурных групп составляют духовную основу общения, гарантирующую конструктивное взаи-

модействие данного процесса и выводят его на качественно новый уровень. Поликультурность является личностным ресурсом, лежащим в основе действенного преобразования мира и самого себя в этом мире.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акимова З. И. Этнокультурное образование школьника – это залог успеха в формировании гуманитарной развитой личности современного и будущего нашего государства // Вестник образования России. – 2008. – № 16. – С. 59–72.
- [2] Кунанбаева С. С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы, 2005. – С. 112–114.

STRUCTURE OF MULTICULTURAL PERSONALITY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL CAPABLE SPECIALISTS

G. M. Kazhikenova, Pavlodar State University, named after S. Toraygyrov, Pavlodar, Kazakhstan,
G. B. Kodekova, Pavlodar State University, named after S. Toraygyrov, Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: gulnara709@mail.ru

In the given article the necessity of formation and development of specialist's multicultural personality is considered. It is required the essence and structure of the given to be defined.

Key words: Multicultural personality, cognitive component, motive component, activity component, tolerance, emotional stability, communicative skills.

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
НАПРАВЛЕННОСТИ АСОЦИАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВ**

А.А. Кириенко,

Оренбургский государственный университет,
Оренбург, Россия, e-mail: aa-kirienko@mail.ru

В статье показаны результаты исследования структурно-содержательных характеристик направленности асоциальных подростков. Рассмотрены сущностные характеристики направленности, предопределяющие асоциальный характер деятельности, образ жизни и тип личности.

Ключевые слова: направленность личности, асоциальные подростки, мотивационные образования, потребности, мотивы, ценности.

Направленность составляет основу любых проявлений личности, которые реализуются в контексте отношений к самому себе, к деятельности и к другим людям [1]. Как интегральная личностная характеристика, направленность представляет собой структурное образование с аксиологической вершиной и включает когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты [3,4]. Содержание данных компонентов представлено потребностями, мотивами, интересами, идеалами, убеждениями, нравственными представлениями, целями, ценностями, качественная характеристика которых определяет просоциальный или асоциальный характер деятельности, образ жизни и тип личности [2].

Обобщение результатов исследования структурно-содержательных характеристик направленности асоциальных подростков позволило установить сущностные признаки и представить их в соответствии с основными компонентами направленности личности.

Когнитивный компонент направленности, отражающий содержание внутренних моральных стандартов и принципов поведения, характеризуется наличием норм, правил и нравственных представлений, закреплённых в убеждениях, не соответствующих нормам, принятым и одобряемым в обществе. Сама система убеждений асоциальных подростков основывается на представлениях о культе товарно-денежных отношений, культе силы и давления, необходимости избегания открытого отношения к социальным ситуациям (в противовес убеждениям подростков социальной направленности). Асоциальные подростки гораздо менее критичны в отношении нарушения закона, присвоения чужого имущества. Личное благополучие является критерием определения нравственных поступков от безнравственных.

Эмоционально-оценочный компонент направленности, отражающий содержательную сторону переживаний, в которых проявляется отношение к действительности, к другим людям и самому себе, характеризуется наличием широкого спектра эмоциональных состояний (начиная от позитивных и нейтральных, заканчивая негативными и враждебными), характеризующих самочувствие в семье; наличием факторов семейного неблагополучия, таких, как безразличие к членам семьи, срывы настроения родителей на детях, злоупотребление спиртными напитками, физическое насилие; наличием неустойчивой оценки самочувствия в школе по причине существования факторов, приводящих к психологическому дискомфорту, как то: недоброжелательные конфликтные отношения с учителями и одноклассниками; поиском позитивных переживаний в компаниях асоциальных сверстников, представляющих альтернативный источник психологической поддержки, защиты и личностного признания; наличием толерантного, либо позитивного отношения к ряду социальных проблем, таких, как пьянство, наркомания, стяжательство, бандитизм, криминальные способы добычи денег, нарушение закона.

Ценностно-мотивационный компонент направленности представляет характеристику мотивационных образований, побуждающих подростка действовать в том или ином направлении. Асоциальных подростков отличает наличие таких потребностей, стремлений, желаний, интересов, идеалов, целей, ценностей, которые носят сугубо индивидуалистичный характер, обуславливая потребительское отношение к жизни и поведению, направленное на удовлетворение личных интересов.

Ведущие мотивы подростков охватывают три сферы: личностную, продуктивную, социальную. В личностной сфере асоциальные подростки мотивированы прежде всего обеспечением самосохранения, достижением автономии, независимости и личного материального благополучия, поэтому материальные ценности являются приоритетными, а личностные качества, имеющие эгоистическую природу, желанными в плане саморазвития.

В продуктивной сфере (учеба, труд) значимыми являются мотивы, связанные с учебной деятельностью, точнее с возможностью её избежать. Подростки скептически относятся к занятиям, требующим умственного труда, проявляя интерес к занятиям, где можно совершенствовать физическую силу и выносливость.

В социальной сфере характер отношений определяют потребности в симпатии, дружбе, любви. При этом эгоистические мотивы, реализуемые в процессе взаимодействия с другими, преобладают над альтруистическими.

Характерной особенностью асоциальных подростков становится чрезмерный интерес к развлечениям и отдыху, но спектр мотивов, удовлетворяемых досуговой активностью, ограничен получением сенсорных и чувственных удовольствий.

Поведенческий компонент направленности отражает специфику активности асоциальных подростков. Участие в общественно-полезной деятельности таких подростков ми-

нимально. Общественная занятость обусловлена включенностью в спортивные мероприятия.

Основную часть времени занимают социальная активность (общение со сверстниками) и развлекательная деятельность (тусовки, прогулки с друзьями по городу, дискотеки и т.д.) [5]. Многих асоциальных подростков объединяет наличие свободного ничем не занятого времени, что является причиной их проблемного поведения: распития спиртных напитков, использования наркотиков, разжигания конфликтов.

Таким образом, направленность асоциальных подростков в содержательном плане отличается наличием искаженных ценностно-нормативных представлений (допустимость нарушения закона ради собственной выгоды, признание культа физической силы), доминированием антиобщественных мотивов (стремление получать материальную, денежную и имущественную выгоду, стремление уклоняться от гражданских обязанностей и долга), которые предопределяют асоциальный характер активности подростка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зубова Л.В.* Психологические особенности Я-концепции личности юношеского возраста с асоциальной направленностью: монография / Л.В. Зубова, М.Н. Григорьева. – Оренбургский гос. ун-т, Оренбург, 2007.
- [2] *Зубова Л.В.* К проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной направленностью личности / Л.В. Зубова, А.А. Кириенко // Вестник ОГУ. – 2013. – №9. – С. 15 – 21.
- [3] *Иващенко А.В.* Методики изучения социальной направленности и самосознания личности подростка: научно-методическое пособие для студентов, психологов, социальных педагогов / А.В. Иващенко, Л. В. Зубова, О.А. Щербинина. - Оренбургский гос. ун-т, Оренбург, 2010.
- [4] *Иващенко А.В.* К вопросу о специфике агрессивных проявлений подростков асоциальной направленности / А.В.

Ивашенко, А.А. Кириенко // Вестник ОГУ. – 2013. – №2. – С. 115 – 120.

[5] *Кириенко А.А.* К проблеме содержания направленности и ее типов в отечественной и зарубежной научной литературе // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 181 – 188.

[6] *Щербинина О.А., Назаренко Е.В.* Общение как фактор формирования и развития внутренней позиции личности подростка/ О.А. Щербинина, Е.В. Назаренко, А.А. Харькова // Образование и саморазвитие. 2013. № 2 (36). С. 168-173.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ANTISOCIAL ADOLESCENTS' PERSONALITY ORIENTATION

A.A. Kirienko, Orenburg State University, Russia, Orenburg, e-mail: aa-kirienko@mail.ru

Results of research of structural and substantial characteristics of an orientation of asocial teenagers are shown in article. Considered essential directional characteristics that predict anti-social nature of the activity , lifestyle and personality type .

Keywords: personality orientation, asocial teenagers, motivational educations, requirements, motives, values.

УДК 37.036.5

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА

Т.А.Креславская,

Тверской государственный университет,
Институт педагогического образования, Тверь, Россия
e-mail: kreslavsky1@rambler.ru

В статье теоретически рассмотрены понятия интеллекта и креативности, очерчены современные взгляды на суть понятий «креативный потенциал» и «креативный интеллект», их природу и структурные компоненты, внутренние и внешние факторы влияния, показано разные подходы к вопросу о структуре и содержании интеллекта. Определяется

место креативности и интеллекта в структуре общей одаренности, обосновывается тезис о взаимосвязи творчества с интеллектом, как фактором всестороннего развития личности.

Ключевые слова: креативность, интеллект, творческие способности, одаренность, креативный потенциал личности, креативный интеллект

В современном мире интеллект, творчество и креативность являются стратегически важными ресурсами в развитии гармоничной личности. В современных условиях личностный рост, престижная работа, карьера во многом определяется уровнем интеллектуальных способностей и креативным потенциалом.

Креативность на сегодняшний день является достаточно сложным и многогранным для изучения понятием. Развитие креативных способностей личности, уровень ее интеллектуального развития определяется оптимальным функционированием мыслительных процессов индивида в специально созданных внешних и внутренних условиях [1, 105].

Проблема креативности в современной психологии творчества представлена множеством различных теорий, определений, открытий. Но все же, феномен креативности и его взаимосвязь с другими способностями личности, в частности с интеллектом, остается недостаточно изученным явлением.

Главной особенностью творческой личности является креативность (от лат. *creatio* – создавать) – интегративная особенность психики, общая склонность к творчеству, к преобразованиям в разных сферах деятельности личности, которые ведут к удовлетворению потребности в открытии нового, а также глубокого осознания уже существующего опыта.

Творчество является глобальной проблемой психологии, так как со стороны теории, креативность является результатом когнитивных процессов (памяти, интеллекта, внимания, воображения и т.д.). В творческом процессе за-

действованы практически все детерминанты человеческой психики.

В наше время также существует несколько подходов к проблеме соотношения креативности и интеллекта в процессе формирования гармонично развитой личности.

В материалах исследований по психологии тяжело найти четкое определение креативности, но описывается много параметров, которые ее характеризуют. Но, в большинстве работ, фактически не учитываются индивидуальные отличия в творческих способностях, хотя авторы считают, что у каждого человека эти способности развиты неодинаково.

Креативность рассматривают, как способность создавать новые идеи и тесно связывают ее с интеллектуальными характеристиками личности, ее достижениями.

Так как сопоставление успеха в решении проблемных ситуаций с традиционными тестами интеллекта в большинстве случаев демонстрировало отсутствие связи между ними. Психологи пришли к выводу, что эффективность решения проблем, зависит не от знаний и навыков, уровень которых определяется тестами интеллекта, а от способностей «использовать разную информацию, собственный опыт различными способами, быстро ориентируясь в выборе путей решения проблемы». Такую способность назвали «креативностью» [2, 492].

Между уровнем интеллекта и уровнем креативности существует определенная корреляция. Наиболее развитой концепцией в русле идей Дж. Гилфорда, стала «теория интеллектуального порога» П. Торренса, в которой он предложил модель соотношения между креативностью и интеллектом: при IQ до 120 баллов общий интеллект и креативность являются единым целым, при IQ выше 120 баллов креативность теряет зависимость от интеллекта. По результатам этой теории, можно утверждать, что «не существует креатива с низким уровнем интеллекта, но существуют интеллектуалы с

низким уровнем креативности». Иными словами, креативность – это способность к умственным преобразованиям и творчеству.

Точкой рассмотрения проблемы креативного потенциала личности и усовершенствования ее собственных внутренних потенциалов, является современное обоснование понятия «креативного интеллекта» в психологии.

В современной психологии существуют взгляды на креативность, как аспект интеллекта со стороны личностного подхода, в рамках которого рассматриваются характерологические, эмоциональные, мотивационные, коммуникативные качества личности одаренных людей, в результате чего, создается их личностный портрет.

Анализ специальной литературы показывает, что в основном сегодня имеют значение потенциалы личности, связанные с психическими процессами индивидуума (внутренний потенциал) и видами его деятельности (внешний потенциал), а сама проблема актуализации личностных потенциалов является своеобразным связным элементом между внутренними качествами личности и их внешними проявлениями. К потенциалам личности, несомненно, по мнению ученых, относится и ее креативный потенциал.

Задатки и качества «креативного интеллекта» активизируют творческий потенциал, воспитывают силу мысли, уверенность в своих силах, способность к нестандартному мышлению, которые имеют общечеловеческую ценность и не наносят вред окружающим.

Суть креативности состоит в способности человека преодолевать стереотипы в конечном этапе мыслительного синтеза. Креативное решение отклоняется от стереотипного, и критерием креативности становится величина этого отклонения. В психологии существует противопоставление креативности и интеллекта.

Интеллект выступает основной социально детерминированной и личностно обусловленной характеристикой,

которая влияет на эффективность регулятивных процессов. Интеллект регулирует проявление личностных качеств, а особенности социального взаимодействия и являются условием адаптации личности в новых условиях.

В условиях возникновения нестандартных ситуаций, проблемных заданий, или условий неопределенности, нестабильности, на первый план выступает креативность – именно от нее зависит эффективность поведения личности. Таким образом, в процессе деятельности индивида, интеллект отвечает на вопрос «Да или нет?», а креативность решает проблему «Что делать?».

Таким образом, интеллект и креативность выполняют разные функции в процессе решения жизненных и интеллектуальных задач. Оптимальным является их гармоничное сочетание, которое и является критерием развития креативности у одаренных людей.

Учитывая то, что креативность взаимосвязана с интеллектом, последний определяется как общая способность человека, которая отображает пути развития определенных качеств, креативных резервов личности, как составной части ее внутреннего потенциала. В свою очередь, феномен креативного потенциала может быть охарактеризован как многогранное явление. Это понятие постоянно и динамично видоизменяется в связи с пополнением объемов и улучшения качества обработки современных научных познаний в этой области. Развитие креативных возможностей личности рассматривается как процесс, который зависит от уровня ее интеллектуального развития. Конечной целью в развитии «интеллектуально – креативного» потенциала личности является стремление индивида к дальнейшему саморазвитию и самоусовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Маркова Н.Г.* Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г.Маркова, Н.Н.Бац //

Психологическая наука и образование. 2002. – № 1. – С. 51-58.

[2] Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф.; пер. с фр. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.

**THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP OF
CREATIVITY AND INTELLIGENCE**

T.A. Kreslavskaya, Tver State University,
The Institute of pedagogical education, Tver, Russia,
e-mail: kreslavsky1@rambler.ru

The article deals with theoretical aspects of creativity and intellect, the modern scientific views on the subject of «creativity potential», and «creativity intelligence» are summarized, it's development, structural components, external and internal factor of influence, are viewed different approaches to the structure and content of the intellect. Is defined the role of creativity and intelligence in the structure of the general talent, substantiated thesis about the relationship of creativity and intelligence, as a factor in harmonic development of the individual.

Keywords: creativity, intellect, creative abilities, general talent, creativity potential of the individual, creativity intelligence.

УДК 373.3.015.31

**ФОРМЫ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ
ТЕЛЕФОННОЙ ИГРЫ**

М.А. Крылова,
Тверской государственной университет, Тверь, Россия,
e-mail: fabmarine@mail.ru

Статья посвящена изучению форм совместной учебной деятельности четвероклассников в ходе освоения ими

телефонной игры. Выявлены и охарактеризованы четыре формы совместной учебной деятельности: исполнительское сотрудничество, непосредственно-эмоциональное общение, учебное сотрудничество, игровое сотрудничество. Проявление указанных форм может быть показателями разного уровня сформированности учебной деятельности, а также коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: совместная деятельность, исполнительское сотрудничество, непосредственно-эмоциональное общение, учебное сотрудничество, игровое сотрудничество

В современном образовании ведущая роль отведена совместной деятельности, которая становится условием реализации принципов и технологий развивающего обучения, предпосылкой становления новых видов деятельности учащихся (В.В. Давыдов, А.Л. Журавлев, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

В частности в совместной деятельности у учащихся формируются необходимые им для решения учебных и жизненных задач коммуникативные универсальные учебные действия (коммуникативные УУД). Именно в совместной деятельности рождается обобщенный способ решения задач. Совместная деятельность вносит положительные эмоции в выполнение трудных и внешне скучных действий по образцам. Исследования В.В. Рубцова [2], Г.А. Цукерман [4] доказывают, что совместная учебная деятельность наиболее удобна для освоения новых способов действия. Для младших школьников уровень выполнения совместной деятельности становится мерой становления учебной деятельности. Как отмечает С.А. Травина [3, с. 17], в младшем школьном возрасте «смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни ребенка». Именно в совместной деятельности младший школьник

учится размышлять, прежде чем действовать, т.е. учится строить смысловую ориентировку.

Традиционно изучение совместной деятельности учеников проводится учителем ради диагностики коммуникативных универсальных учебных действий (коммуникативных УУД) учащихся. При этом обычно учителем проводится анализ общения учащихся в процессе решения ими учебных предметных задач. Вместе с тем, нередко характер общения школьников на уроке и вне его резко отличаются. В совместной деятельности на уроке ученик грамотно выполняет учебные задания, а во внеучебных ситуациях в совместной деятельности он же демонстрирует полную беспомощность. Поэтому сформированность коммуникативных УУД следует оценивать как в учебных ситуациях, так и во внеучебных. Тем более что внеучебная жизнь школьников достаточно богата разными видами совместной учебной деятельности.

Одним из наиболее распространенных ее видов можно считать освоение школьниками новой телефонной игры. Этот процесс чаще всего происходит именно в совместной деятельности (парной или групповой): при этом один человек непосредственно управляет игрой с телефона/смартфона, а другой (другие) комментируют его действия, указывают на ошибки и пр.

Исследование, основанное на периодическом наблюдении, беседах, методе независимых характеристик, было проведено январе-феврале 2015 года в 4-м классе 29 школы г. Твери при освоении учениками телефонной игры «Minecraft» в течение 1 месяца. Тип данной игры – многопользовательский конструктор. Данная игра может быть отнесена к типу Real Tactic Strategy (RTS), или игре-стратегии. Данный тип игры не имеет сценария, и развитие игры зависит от игрока. Успех определяется освоением принципов игры в разных режимах. Именно поэтому открытые игроками обобщенные принципы игры в совместной деятельности по ее освоению позволяет им выработать индивидуальную тактику.

В ходе исследования были выявлены формы совместной учебной деятельности: исполнительское сотрудничество, учебное сотрудничество, игровое сотрудничество непосредственно-эмоциональное общение.

Исполнительское сотрудничество направлено на обучение базовым действиям нового игрока, партнера по сетевой игре. Уже имеющие опыт игроки дают советы, а новички спрашивают (какой инструмент или оружие лучше использовать, что и где можно найти в игровом меню, что означает тот или иной ресурс и пр.), дают предостережения и спрашивают о «глупых ходах». В первые два дня обучения игре данная форма занимала около 70% всего времени. Далее резко снизилась за счет преобладания непосредственно игры. Данная форма очень информативна с точки зрения коммуникативной компетентности ученика. «Застревание» одного игрока на этой форме переросло у него впоследствии в новую форму индивидуальной деятельности – вживание элементов телефонной игры в реальность и творческое развертывание собственного сценария.

Другая форма совместной деятельности – учебное сотрудничество, которое направлено на обучение нового игрока или партнера по сетевой игре новым способам действия, хитростям. Данная форма проявляется в словесном планировании разных вариантов избавления от врагов, улучшения оружия и инструментов, использовании мысленного эксперимента «что может быть, если...», использовании учительских инструментов организации совместной деятельности (побуждающего диалога, провокации, ситуации риска, ловушки). Данная форма занимала в среднем около 30% времени в начале игры, до 50% времени в пик популярности игры (почти 3 недели) и до 10% - в период спада. В то же время, двое учеников «застряли» именно на этой форме. В их совместной деятельности она занимала до 90% времени. Следует отметить, что в совместной деятельности, организуемой учителем на уроке, у этих учеников ярко проявляют умение

выделить главное, существенное в изучаемом материале. В совместной учебной деятельности, организуемой учителем, эти школьники генераторы идей, их учебная деятельность сформирована не просто на высоком уровне, но проявляются признаки теоретического мышления (по В.В. Давыдову).

Игровое сотрудничество – третья выявленная форма совместной учебной деятельности. Она направлена на выработку стратегии командной игры, выработке совместных тактических ходов. Эта форма присутствовала только у тех пятерых школьников, которые предпочитали не индивидуальную игру, а сетевую командную, и занимала до 80% времени общения. У двоих из них ярко проявляется организаторский лидерский стиль в совместной учебной деятельности, организуемой учителем на уроке, а также во внеклассной деятельности. Коммуникативные УУД хорошо развиты, что особенно заметно в ситуациях аргументации согласия/несогласия, высказывания своего мнения, выслушивания мнения других ребят.

Непосредственно-эмоциональное общение – четвертая выявленная форма совместной деятельности. Основное ее назначение – получение удовольствия партнеров совместной деятельности от процесса общения. Данная форма проявлялась в хвастовстве ради положительной эмоциональной оценки партнерами. Проявлялась эпизодически в начале игры, до 90% времени в период пика популярности. Данная форма дает информацию о таких составляющих коммуникативных УУД, как: ориентировка в эмоционально-психологических потребностях партнёров по современной деятельности, особенности речевых действий.

Таким образом, выявленные формы совместной учебной деятельности отражают с одной стороны умение или неумение выявить младшими школьниками всеобщее отношение, обобщенный способ действия вне организованной учителем учебной деятельности. Это выступает показателем теоретического способа мышления, сформированности учеб-

ной деятельности. С другой стороны, выявленные формы совместной учебной деятельности могут выступать контрольными точками коммуникативных УУД младших школьников в части умения постановки вопросов, управления поведением партнера, умения выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Рубцов В.В.* Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. №5.

[2] *Травина С.А.* Взаимодействие психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. [3] *Цукерман Г. А., Суховерша Ю.И.* Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности (три года лонгитюдного исследования) // Психологическая наука и образование. 2000. № 1 (52—63).

THE FORMS OF COOPERATIVE ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN DURING THEIR STUDYING PHONE GAMES

M.A. Krylova, Tver State University, Russia, Tver, e-mail:
fabmarine@rambler.ru

The paper is devoted to the forms of cooperative activities of primary school children during their studying phone games. Four forms of cooperative activities were identified and characterized: performing partnership direct emotional communication, educational cooperation, cooperation game. The manifestation of these forms may be indicative of different levels of formation of educational activity, as well as communication universal educational actions younger students.

Keywords: cooperative activities, performing cooperation, direct emotional communication, educational cooperation, game cooperation.

УДК 364.4:316.356.2

**ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ПСИХО-
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

Н. А. Кударова,

Павлодарский государственный университет им. С. Торай-
гырова, Павлодар, Казахстан,

М. Е. Нургалиева,

Павлодарский государственный университет им. С. Торай-
гырова, Казахстан, Павлодар,

e-mail: murshida80@mail.ru

Социальная и индивидуальная компетентность интегрально проявляются человеком в процессе его самоактуализации, поэтому перед системой образования возникла проблема подготовки учащихся к новым реалиям жизни общества, что требует формирования психологических предпосылок самоактуализации в возможно более раннем возрасте.

Ключевые слова: самоактуализация, одаренность, одаренный ребенок, понятие.

Самоактуализацией в психологии называют стремление человека реализовать свои личностные возможности. Это стремление раскрыть свой внутренний потенциал считают главным побудительным мотивом творчества человека (К. Гольдстейн, К. Роджерс и др.). В этой связи естественно предположить, что ростки данного стремления проявляются уже в детстве и должны поддерживаться и формироваться.

Существенный вклад в разработку данной проблематики внес американский психолог А. Маслоу. Он считал, что люди изначально, генетически мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. В целом развитие человека он представлял как восхождение по «лестнице потребностей». Первый уровень, как он считал, составляют физиологические потребности, свя-

занные с поддержанием внутренней среды организма, и потребности не гомеостатической природы – сон, половые и др.; второй уровень – необходимости ощущать безопасность, стабильность, уверенность, защищенность и др.; третий уровень – потребности в любви и привязанности, общения, желания иметь место в группе и др.; четвертый уровень – необходимость чувствовать уважение к себе самоуважение, независимость в самоактуализации, самореализации в творчестве.

Перфекционизм – это стремление доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям. Это качество тесно связано со способностью к оценке и выражено в стремлении ребенка к совершенству, в желании довести продукты любой деятельности до соответствия эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.). Внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности характерна для одаренных детей уже на самых ранних возрастных этапах.

Эти дети не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня результатов. Высоким личным стандартам, вполне соответствующим глубокой преданности идее, часто сопутствует чувство неудовлетворенности. Последнее может негативно сказаться на формировании «Я-концепции» в целом [1].

Социальная автономность - одна из основных особенностей одаренных детей. Это качество является основной для огромного количества проблем, с которыми постоянно сталкивается одаренный ребенок. Причем чем ниже уровень педагогической квалификации учителей, чем менее тактичны и внимательны родители, тем больше проблем.

Из этого корня произрастает отмечаемая многими исследователями неприязнь к традиционному обучению. Творчески одаренные дети редко бывают отличниками или даже просто хорошими учениками. Этот многократно подтвержденный в экспериментальных психолого-педагогических

исследованиях факт уже давно не воспринимается как парадокс.

Одна из главных причин здесь кроется в том, что учебные занятия в традиционном режиме (программы, формы и методы, ориентация на обученность, а не на обучаемость и т.п.) нередко кажутся одаренным слишком простыми и однообразными, а оттого скучными и не интересными. Результатом этого часто становится скрытый или явный конфликт с учителями.

Впечатлительность, внушаемость, склонность и способность к умственным и практическим действиям на основе предложенного образца так же свойственны одаренному ребенку, как и его «нормальному» сверстнику, однако это не является главным, определяющим в его познавательной деятельности и поведении. Для него характерна относительная свобода от общепринятых ограничений, он не склонен добиваться успеха в ситуациях, требующих нормативного поведения и деятельности по образцу [2].

Одаренные дети, так же как и их «нормальные» сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках. Это качество свойственно и взрослым. Но если эгоцентризм взрослого – в значительной мере – результат эгоизма, то эгоцентризм ребенка имеет иную природу и определяется его неспособностью встать на позицию другого человека, «децентрироваться», что связано с ограниченностью его опыта (Ж. Пиаже).

Познавательный эгоцентризм, проявляемый в познавательной сфере, обычно так и именуется. Исследовательская практика позволяет сделать вывод о том, что этот вид эгоцентризма наиболее характерен для одаренных детей, как дошкольного возраста, так и младшего школьного возрастов. Одаренные дети практически не способны понять, почему то, что просто и понятно для них самих, не могут постичь окру-

жающие. Данный вид эгоцентризма отличается устойчивостью и в значительной мере сохраняется в дальнейшем.

Моральный эгоцентризм. Одаренному ребенку, так же как и его «нормальному» сверстнику бывает нелегко выявить основания моральных действий и поступков других людей. Однако в этом плане одаренный ребенок часто обнаруживает превосходство над сверстниками. Более высокий уровень умственного развития, улавливать причинно-следственные связи, глубже и тоньше воспринимать происходящее - все это создает хорошую базу для понимания мотивов поведения других людей. Поэтому моральный эгоцентризм свойствен одаренному ребенку в меньшей степени чем «нормальным» детям, и преодолевается он легче.

Лидерство. В общении со сверстниками одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел.

Это проявляется довольно отчетливо на уровне старшего дошкольного возраста. У младших школьников эта ситуация несколько видоизменяется. Часть одаренных детей перестает интересоваться коллективными играми, предпочитая им индивидуальные игры и занятия. Основные причины: полученный ранее негативный опыт общения со сверстниками в коллективных играх (обычно результат педагогических недоработок); особенности характера (темперамента), следствием которых является не стремление утвердиться в роли лидера, а интерес к определенной деятельности, выраженности в увлеченности углубленной, интеллектуальной работой, самодостаточность.

Соревновательность, конкуренция – важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Источник склонности к соревновательности у одаренных детей следует искать в превышающих средние возможности ребенка и, в особенности в способности к высокодифференцированной оценке. Построенная на этой основе самооценка, даже будучи не завышенной, а адекватной способна стимулировать ин-

терес к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками.

В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка отмечается повышенная уязвимость. Способность улавливать то, что осталось не замеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что они все принимают на свой счет. Поэтому внешне нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное воздействие на одаренного ребенка, в то время как его «нормальные» сверстники относятся к ним равнодушно.

Таким образом, стремление к самоактуализации – это желание человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность школьников/ Высш.пед.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 320с.
- [2] *Керн А.* Развитие умственных способностей младших школьников. – М.,1994

FEATURES OF SELF- ACTUALIZATION AND PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

N. A. Kudaraova, Pavlodar State University
named after S.Toraygyrov, Kazakhstan, Pavlodar c.,
M. E. Nurgaliyeva, Pavlodar State University
named after S.Toraygyrov, Kazakhstan, Pavlodar c.,
e-mail: murshida80@mail.ru

Social and individual competence integrally manifest the man in the process of self-actualization, so the education system has a problem of preparing students for the new realities of society that requires the formation of psychological prerequisites for self-actualization at the tender age of a child.

Keywords: self-actualization, talent, gifted child, concept.

УДК 159.09

ВЛИЯНИЕ НА ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

М.А. Кузнецова,

Индустриально-педагогический колледж, Углич, Россия, e-mail: kyznetsova8181@rambler.ru

В статье ставится задача проанализировать личностные особенности студентов и преподавателей СПО с точки зрения того, какие возможности они открывают в среде профессионального среднего образования и какие ограничения накладывает новый ФГОСТ. В учебной деятельности невозможно полностью развести личное и профессиональное.

Ключевые слова: совокупность актуальных социально-культурных проблем, ключевая психологическая компетентность преподавателя колледжа, противоречивость переживаний, идеалы студентов, «нарушение дисциплины», «плохое поведение», новые требования ФГОСТ.

В современных условиях СПО выполняет сложную задачу обеспечения благоприятных условий для социальной адаптации будущих профессионалов к жизни в обществе. Это повышает значимость профессиональной деятельности основного субъекта названной образовательной сферы – преподавателя колледжа. Общество предъявляет к педагогам СПО высокие требования, которым их профессиональная деятельность не всегда отвечает. В последнее время отмечается тенденция нарастания противоречия между современными требованиями общества к результатам профессиональной деятельности студентов и уровнем творческого развития преподавателей СПО. В связи с острым дефицитом педагогических кадров ярославской области учреждения СПО вынуждены принимать на обучение студентов с различным качеством общего образования. В системе среднего профес-

сионального образования четко выражена субъектная позиция студента. Личностное, творческое развитие студента не приходит в противоречие с необходимостью выставления ему нормативной оценки за творческий результат, личностное достижение. Мотивационный компонент учебной деятельности не разрушается сравнением, соотношением его уровня развития с возрастными нормативами и государственным стандартом образования. Таким образом, очевидно, что в образовательных учреждениях СПО образовательный (воспитательный) процесс ориентирован на ребенка, на его возрастные и личностные особенности, на его социальный заказ и субкультуру. Успех образовательного процесса в учреждении СПО зависит от его соответствия потребности студента в творческом развитии его человеческой уникальности. Обеспечить этот успех может только творческая уникальная личность преподавателя колледжа.

Ключевая психологическая компетентность преподавателя колледжа - навыки конструктивного взаимодействия со студентами. Критерием компетентности педагогического общения Томас Гордон назвал сохранение внутренней свободы партнера по общению. Это достаточный важный компонент обучения студента СПО. Когда учитель взаимодействует с учеником — говорит с ним или просто как-то на него реагирует — он может настаивать на своем, требовать, угождать, оправдываться, он может говорить тихо или громко, спокойно или взволнованно. Не это определяет качество общения и преподавания профессионально значимых дисциплин программы ФГОСТ. Правильным считается такое общение и обучение, в результате которого студент и преподаватель не теряют внутренней свободы. Студенты, учащиеся колледжа чаще всего поступают после 9 класса, в возрасте 15-16 лет. Для каждого подростка это самый лучший период — многие уезжают от родителей, живут в общении. Преподаватель при обучении студентов СПО должен учитывать не только возрастные, но и психологические осо-

бенности каждого студента. Так же в школе не всегда обучали детей педагогически грамотно: не было должного контроля за усвоением полученных знаний как и со стороны родителей, так и со стороны учителей в школе. Поэтому, работая с такими студентами преподаватель колледжа должен осознавать всю значимость общения, обучения и воспитания с подростком, т.к. это не просто студент, это будущий специалист и тоже учитель. Подросток своими потребностями, главной потребностью –жить –ставит перед преподавателями, перед окружающими его людьми, в самой острой форме проблему любви к жизни, к себе как к живому человеку, к нему –подростку, а значит, к нему как другому человеку. Его проблемы –это нормы и правила построения и осуществления проявлений жизни, с которыми он уже успел встретиться в своем детстве. Противоречивость переживаний, свойственная юным людям, делает их особо чувствительными к существующим в образовании формам, они буквально впитывают через общение с преподавателем всеми чувствами, пробуют через действия в виде самовоспитания конкретизировать идеал, для того, чтобы решить свои жизненные задачи, связанные с поиском своего Я. Каждый преподаватель должен учитывать, что приходя в учебное заведение, каждый подросток удовлетворять три основные свои потребности (круг ученического счастья), которые составляют круг ученического счастья каждого ученика. Ученики пытаются достигнуть этих целей всеми доступными способами. Если им неизвестны или недоступны способы, приемлемые, они используют, то что учитель называет «нарушением дисциплины» или «плохое поведение». При неудовлетворении хотя бы одной из потребностей, ученики становятся подвластны разрушительным эмоциям, что и приводит к частым конфликтным ситуациям в педагогической сфере между учителем и учеником. Во избежание прогулов, агрессивного поведения на занятиях со стороны студентов, не выполнение своевременно домашнего задания каждый преподаватель должен осозна-

вать и понимать причину такого ответного поведения со стороны ученика. Каждый человек через свое поведение несет нам посыл информации. Разобравшись, прежде всего для себя, в поведении ребенка, учитель разрабатывает план своих действий по коррекции поведения ученика или учеников. Не забывая при этом о себе, как о личности, как об учителе. В сложившейся конфликтной педагогической ситуации, важно не забывать о том, что перед нами личность, готовая к росту – подросток.

Не потерять студента как личность, как будущего профессионала своего дела, не загубить ни одной души.- - основная цель общения, воспитания и обучения преподавателя.

Самые передовые теории, оригинальные новации, современные системы и технологии, прекрасно составленные инструкции и разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным. Решающую роль в этом играет личность педагога. Слова К. Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности».

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Абрамова Г.А.* Возрастная психология: Учеб. Пособие для студ. Вузов. -3-е издание., испр. –М.: Издательский центр «Академия», 1998.-672 с.

[2] *Ушинский К.Д.* Собр. соч. — М., 1950. — Т. 2. — С. 63—64

IMPACT ON THE BEHAVIOR OF STUDENTS STRS PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER

M.A. Kuznetsova, Uglicheski industrial-pedagogical College,
Russia, Uglich, kyznetsova8181@rambler.ru.

To examine the personal characteristics of students and teachers STRs from the point of view of what opportunities they open environment in vocational upper secondary education and

what constraints are imposed new VHOST. In training activities cannot be fully diluted personal and professional.

Keywords: set of relevant socio - cultural issues.

9. 923.33

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ:
АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

О.В. Лазорко,

Восточноевропейский национальный университет
имени Леси Украинки, Луцк, Украина,
e-mail: lazorko.olga@gmail.com

В статье конкретизирована исследовательская позиция анализа и построения концептуальной структурно-иерархичной модели профессиональной безопасности личности. Выделены основные принципы ее построения и обосновано основные блоки фасилитивного обеспечения психологического консультирования.

Ключевые слова: профессиональная безопасность личности, психологическое консультирование, фасилитация, специалист.

Проблема профессионального становления личности является одной из ключевых в психологии, ведь специфика социализации на современном этапе определяется необходимостью усвоения нового социально-экономического и профессионального опыта, который сопровождается пересмотром традиционных форм профессионализации личности, и граничит с вопросами профессиональной безопасности личности. Обобщенное понимание профессиональной безопасности можно свести к совокупности текущего состояния и факторов, характеризующих стабильность и устойчивость профессионального уровня развития человека, что позволяет ей поддерживать достойный уровень жизни [1]. Также про-

фессиональную безопасность можно рассматривать как систему мер, направленных на обеспечение защиты человека от внутренних и внешних угроз в сфере профессионализации, касающиеся вопросов выживания субъекта в кризисных условиях, защиты жизненно важных профессиональных интересов личности, создание внутреннего иммунитета и внешней защиты от дестабилизирующих воздействий и возможность обеспечения достойных условий жизни и устойчивого развития личности.

Что касается понимания профессиональной безопасности личности, то в самом общем виде этот психологический конструкт определяется как: 1) психологическое состояние, что гарантированно обеспечивает защиту профессиональных интересов специалиста; 2) совокупность условий существования субъекта профессиональной деятельности, которыми он овладел и способен контролировать.

В основу концептуальной структурно-иерархической модели профессиональной безопасности личности положены следующие принципы: 1 – личность специалиста как целостное образование включает в себя большое количество взаимосвязанных характеристик и элементов; 2 – иерархичность упорядочения этих компонентов зависит от уровня представленности в них биологических и социальных признаков; 3 – в ходе профессионализации личность приобретает особые качества и черты, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов ее осуществления.

Успешное функционирование специалиста, которое обеспечивает его профессиональную безопасность, содержит три вектора, которые направлены на обеспечение безопасности в отношении себя, безопасности по отношению к другим и окружающей действительности и социально-психологической компетентности в области безопасности. Такой трехвекторный подход объясняет с одной стороны, способность личности сохранять устойчивость к определен-

ным параметрам среды и психотравмирующим воздействиям, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям, а с другой стороны, проявлять интеллектуальную, поведенческую вариативность, эмоциональную экспрессивность, которые определяют оптимальную позицию субъекта в данных условиях среды.

Конструируя структурно-иерархическую модель профессиональной безопасности личности, мы исходили из того, что профессиональная безопасность личности реализуется в двух аспектах: внутреннем – через систему согласования модальностей человека как целостности и как ее внешнего взаимодействия с миром. Этот факт очень хорошо объясняет положение: профессиональная безопасность личности находится под влиянием социально-психологических факторов, которые очень хорошо укладываются в систему социально-психологического консультирования в формах «социально-педагогической фасилитации», «терапевтической фасилитации», «психологической фасилитации», «экстремальной фасилитации» (в чрезвычайно сложных ситуациях), «реабилитационной фасилитации», «экопсихологической фасилитации» [1; 3-7].

Содержание приведенных понятий граничит с классическим пониманием хорошо известных понятий «альтруизм», «помощь», «помогающая (просоциальная) поведение», и их производных разновидностей. Особенно широко используется такое понимание фасилитации в педагогической и психотерапевтической практике как: вариант личностной и профессиональной адаптированности с помощью творческого самовыражения людей поздней взрослости; преодоления адаптационного кризиса средствами фасилитационного воздействия; конструктивного разрешения конфликтов; гармонизации; расширение границ коммуникативного пространства; перехода на новый уровень развития коммуникативных навыков. Итак, вполне очевидно широкое практическое при-

менение фасилитации с рассмотрением и детальным изучением его как процесса.

Наиболее распространенными консультационными технологиями является модерация, медиация, тренерство, консультирование. Соответственно реализатором такой технологии является фасилитатор, модератор, тьютор, консультант и тренер в зависимости от позиции, которую занимает личность во взаимодействии с другими людьми.

Итак, несмотря на то, что общей функцией фасилитивности является содействие развитию другого человека, можно более дифференцированно выделить грани этой функции (в зависимости от сферы жизнедеятельности, в которой она проявляется, стоящих перед фасилитатором и др.), Подчеркивая, что все они направлены на выполнение одной глобальной, общей функции - содействие, помощь в профессиональном развитии человека. В завершении должны отметить, что фасилитировать кого гораздо легче, чем себя, добавляя, что желание стать эффективным, мощным фасилитатором реализуется только путем тренировки прежде всего себя в самофасилитации, фасилитации других, группы. Выделенные блоки профессионального консультирования во всем разнообразии структурно-функционального наполнения четко укладываются в структурно-иерархическую модель профессиональной безопасности личности,

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. №3-4. С. 24-33.
- [2] Вірна Ж. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : «Аксиома», Випуск 23. 2014. С. 100-111.

- [3] *Овчарова Р. В.* Психологическая фасилитация работы школьного учителя – М. : Изд-во НПФ Амалтея, 2007.
- [4] *Смирнова М. Н.* Педагогическое взаимодействие как фактор фасилитации психофизической нагрузки на детей с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном центре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.03. – Ярославль, 2008. .
- [5] *Тимонина Л. И.* Социально-психологическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих подростков : дис. ... кандидата педагог. наук : 13.00.02. – Кострома, 2002.
- [6] Экофасилитация [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ecofacilitation.ucoz.com>
- [7] *Ghais S.* Extreme facilitation: Guiding groups through controversy and complexity. – San Francisco : Jossey-Bass, 2005.

PROFESSIONAL SAFETY: PSYCHOLOGICAL CONSULTING ASPECTS

Lazorko Olga V., Eastern European National University of Lesya Ukrainian, Lutsk, Ukraine, e-mail: olgalazorko@mail.ru

The article concretizes the research position of analysis and formation of conceptual structural and hierarchical model of professional safety of personality. The basic principles of its formation are highlighted and the main blocks of facilitative providing of psychological consulting are grounded.

Keywords: professional safety of personality, psychological consulting, facilitation, specialist.

УДК 159.9.316.6

НОВЫЕ ЛИКИ ОБЩЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ „POST-POST-MO” И МИФОЛОГИЯ

Д.С. Маноха,

Восточно-Европейский Институт Психологии,
Киев, Украина-Франция,
e-mail: hitglin@gmail.com

В статье осуществлен анализ синтеза мифологии и культурно-исторической ситуации постмодернизма («post-post-mo»), и отдельных новых признаков общественной коммуникации, которые становятся актуальными в названных социокультурных условиях. Представляются возможные актуальные подходы к пониманию природы рекламы и рекламного воздействия в контексте постмодерна.

Ключевые слова: культурно-историческая ситуация постмодернизма, «post-post-mo», общественная коммуникация, реклама постмодерна, мифология рекламы.

Культурно-историческая ситуация «после постмодернизма» получила в современной науке схематизированное название «post-post-mo», что понимается как выявление постпостмодернистских тенденций в различных сферах культуры и современного социума. Какие же качественные изменения в мировоззренческих ориентирах происходят сегодня? Что теряет и что приобретает культура настоящего? Какие тенденции доминируют или рождаются в ней? Как это влияет (или может повлиять) на коммуникацию - непосредственную и опосредованную - в современном обществе? И есть ли при этом какие-то угрозы для человека?

Большинство исследователей считают, что сегодня уже нельзя игнорировать активные тенденции «воскресения» и «реабилитации» *качественно новых истолкований*: истины, субъекта, красоты, рациональности. Неслучайны поиски и

утверждения концептов «новой серьезности», «новой искренности», «новой религиозности». Все это усугубляется последствиями *медиа-революции*, появлением и осуществлением новых фундаментальных изменений: лингвистических, антропологических, медиальных, др. Как следствие, необходимо выстраивать *новые границы и содержание гуманитарного знания*, а значит - и новые принципы общественной коммуникации в широком смысле.

Антитетичность положений доминантных явлений современной культуры (в частности - модернизма и постмодернизма) отражается не только в содержательном наполнении гуманитарных дисциплин, которые следует осваивать в процессе обучения. Эта противоречивость и даже противоположность тезисов проявляется, прежде всего, в *противоречивости мировоззренческих тенденций и интенций*, в которых человеку приходится находиться, самоопределяться и – действовать. Невозможно не учитывать и *противодействие* этим тенденциям, когда речь идет о содержании, а в широком смысле – и о назначении – общественной коммуникации.

По мнению большинства исследователей, наиболее значимые сдвиги в современном социально-гуманитарном знании связаны с *заменой прежних философских и философско-психологических приоритетов*, а именно: 1) сознание уступает место бессознательному; тотальность – множественности; 2) утверждается, что по-настоящему универсального метода познания не существует; 3) центр культуры смещается от вербальности - к зрительному образу; 4) возникает интерес к культуре повседневности (по А.В.Стукалову). В свою очередь, структура современного научного знания оказалась *зависимой от социокультурной ситуации*: ее формы и способы существования становятся идентичными формам и способам организации социальной системы. Помимо этого, постмодернистское искусство выводит на поверхность иррационально-бессознательное, обнаруживает доминантность импульсов коллективного бессознательного. Так, Делез на-

зывает художников «клиницистами цивилизации» и предлагает понимание бессознательного не как воображаемого, а как «материального» - реально-продуктивного.

Пост-постмодернизм выдвигает *новые эстетические и художественные каноны*, формирует новую художественную среду «техно-образов» (А. Коклен), которые принципиально отличаются от "тексто-образов" происхождением, содержанием и динамикой. Интерпретация заменяется «деянием», интерактивностью, требующих знания «инструкции». *Стирание границ между текстом и реальностью* происходит как в непосредственном (компьютерная квази-реальность), так и в переносном смысле.

Ф. Анкерсмит [1] обрисовал еще одну тенденцию, которая постепенно заполняет континуум современной культуры – *а-историчность, неумение постигать и использовать исторический опыт*. Именно это «не-умение» приводит к таким индивидуальным и социальным феноменам, как: *ностальгия и подлинность; травма и идентичность; истина и отстраненность* и др.

Пользуясь базовыми принципами "пост-пост-мо", Р.Барт [2, 7], тем не менее, утверждает, что современной общественной коммуникации - в частности, рекламе – *свойственны древние (мифологические) формы и механизмы функционирования*, которые в современных условиях приобретают особые функциональные признаки. Автор на примере анализа рекламного взаимодействия и рекламной коммуникации описывает *мифологическую природу общественного взаимодействия* в целом. Мифология, по Барту, с помощью коннотаций «присасывается» к первичным смыслам и питает ими свое «паразитное существование»: 1 - мифология стремится создать такой образ реальности, который совпадал бы с желаниями, целями, ожиданиями носителей мифологического сознания; 2 - одновременно мифология обеспокоена тем, чтобы скрыть свою паразитарность и требует, чтобы ее воспринимали не как одну из возможных то-

чек зрения на мир, а как единственно верную и настоящую; 3 - мифология стремится выглядеть не «продуктом культуры», а явлением природы, натурализуя свои культурные значения.

Р. Барт распространяет обобщения, полученные на основе анализа рекламы, на все информационное пространство общества: компьютерную графику, технические средства изображения, фотографию и др. Он утверждает, что ныне все они «позволяют *смыслам, созданным человеком, принимать личину смыслов, заданных самой природой*» [2]. Таким образом, Барт возвращается к проблеме разоблачения идеологии, или мифологии общества (и – рекламы).

На примере исследования рекламного образа Барт хочет решить проблему иконического знака и аналогового кода (т.е. кода изображения), а также рассмотреть вклад рекламы - как одного из средств массовой коммуникации - в *идеологию общества*. Почему Барт выбирает для такого исследования именно рекламу? Потому что рекламное сообщение должно быть наиболее прозрачно по содержанию, обозначаемое им должно быть максимально полно и адекватно донесено до потребителя. Вот почему реклама широко использует культовые знаки, которые в глазах потребителя отождествляются с реальными свойствами продукта.

Исследование взаимосвязи и особенностей взаимовлияния мифологии и признаков культурно-исторической ситуации «post-post-mo», которые находят свое отражение в новых ликах общественной коммуникации, открывает интересные перспективы понимания актуальных механизмов, которые следует учитывать в общественной, социальной и индивидуальной повседневной жизни. Такое исследование может указать на перспективу целевого построения моделей эффективной коммуникации в любом из существующих ее модусов, а также - на технологические основы обеспечения ожидаемой (или - планируемой) эффективности и результативности любого коммуникативного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт - пер. с англ. – М.: Изд-во „Європа”, 2007.
- [2] Барт Р. Риторика образа // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1994.
- [3] Доманска Э. Философия истории после постмодернизма - пер.с англ. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010.
- [4] Мангейм К. Диагноз нашего времени – М.: Юрист, 1994.
- [5] Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998.
- [6] Сокал А., Брикмон Ж. Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна - пер. с англ. - М.: ДИК., 2002.
- [7] Трушина Л.Е. Мифориторика рекламы Р. Барта // Смыслы мифа: мифология в истории и культуре. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. философского общества, 2001. - С. 300 – 312.
- [8]. Хасан И. Сравнительный анализ модерна и постмодерна // Орлова Э.А. Культурная (социальная) антропология. – М.: Академический проект, 2004.

NEW FACES OF THE PUBLIC COMMUNICATION: CULTURAL AND HISTORICAL SITUATION "POST- POST-MO" AND MYTHOLOGY

D.S. Manokha, East European Institute of Psychology,
Ukraine-France, Kiev, e-mail: hitglin@gmail.com

The article analyzes cultural and historical synthesis of mythology and postmodernism («post-post-mo»), some new features of social communication that are relevant in these socio-cultural conditions. Presented some approaches to understanding the nature of advertising in the context of postmodernism.

Keywords: cultural and historical situation of postmodernism, «post-post-mo», public communication, advertisement postmodern mythology advertising.

УДК 159.99

**МОТИВАЦИЯ И ТРЕВОЖНОСТЬ УЧЕНИКОВ
ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ПЯТЫЙ КЛАСС**

О.А. Маркина,

МАОУ СОШ №96, Краснодар, Россия,

e-mail: maolala@yandex.ru

В статье рассматривается проблема адаптации школьника при переходе в среднее звено обучения. Анализируется преобладающий уровень тревожности, выявлены мотивы, доминирующие в обучении у пятиклассника. Для ученика важна учебно-познавательная мотивация, несмотря на то, что преобладает страх самораскрытия, ситуаций проверки знаний.

Ключевые слова: мотивация, тревожность, ученик, среднее звено обучения.

Процесс перехода учащихся из начальной в среднюю школу рассматривается в психологии как один из наиболее сложных этапов в развитии и обучении детей. Вопросы, связанные с данной темой, разрабатывались такими авторами, как Д. Б. Эльконин, Т. И. Юферева, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова, Л. А. Ясюкова, др. Ими изучены особенности личности, познавательных процессов школьников, мотивация, различные аспекты адаптации [3].

Теоретические аспекты, связанные с вопросами о соответствии системы образования задачам развития школьников и возможности ее реорганизации, разбирались Эльконым Д. Б., Драгуновой Т. В., Слободчиковым В. И., Рубцовым В. В., др. Обозначена необходимость совершенствовать методическое обеспечение деятельности специалистов в период перехода детей в среднее звено школы с целью обеспечения успешной адаптации учащихся к новым условиям обучения [1, 2].

Растущему организму в процессе индивидуального развития приходится часто сталкиваться с изменениями микросоциальных условий среды, условиями обитания. Указанные обстоятельства обуславливают напряжение адаптации в период обучения в школе [2]. У школьников повышается тревожность, в общении с другими возникают различные социально-психологические проблемы.

Таким образом, целью исследования стало изучение особенностей школьной тревожности и мотивации личности школьников при переходе из младшей школы в среднюю.

Объекты исследования – 169 человек – школьники в возрасте от 11 до 13 лет, обучающиеся в пятом классе.

В исследовании использовались методики: 1. Тест школьной тревожности Филипса. 2. Опросник мотивации.

В ходе исследования по методике диагностики школьной тревожности Филипса выявлены повышенные показатели по шкале «Общая тревожность в школе» у 40% опрошенных, т.е. общее эмоциональное состояние учеников, связанное с различными формами включения в жизнь школы, вызывает напряжение, преобладающее их состояние в школе – негативное.

По шкале «Переживание социального стресса» у 83% школьников выявлены показатели нормального уровня. Эмоциональное состояние большинства детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является положительным, что проявляется через уверенность в себе, ощущение способности справиться с проблемами.

По шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» у 81% опрошенных – показатели нормального уровня, что выявляет наличие благоприятного психического фона, позволяющего ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

У 40% опрошенных – повышенный «Страх самовыражения», что указывает на присутствие негативных эмоциональных переживаний ситуаций, сопряженных с необхо-

димостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей. Дети находятся в сложной педагогической ситуации, провоцирующей развитие страха самовыражения.

Так же повышенные показатели по шкале «Страх ситуации проверки знаний» – у 45% школьников. Хотя негативное отношение, переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений типично для неуспешных школьников, возможно, данный страх является симптомом эмоционального неблагополучия у успешных.

Повышенные показатели «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 43% говорит о наличии тревожной ориентации на значимых других в оценке своих результатов, сильные переживания по поводу отзывов окружающих, что усиливает стремление заслужить положительную оценку.

У 68% учащихся пятых классов – оптимальный уровень «Физиологической сопротивляемости стрессу», что указывает на наличие особенностей психофизиологической организации, повышающих приспособляемость ребенка к ситуациям стрессового характера, понижающих вероятность деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

58% школьников указали на отсутствие проблем и страхов в отношениях с учителями по соответствующей шкале, что повышает успешность обучения ребенка. Такие ученики испытывают состояние комфорта, душевного подъема; их реакции на воздействия учителя положительные.

Таким образом, доминирующую тревожность школьников в ситуации перехода из младшей в старшую школу можно описать, как связанную со страхом самораскрытия, ситуациями проверки знаний.

С помощью методики диагностики мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности были выявлены основные мотивационные стремления учащихся.

39% пятиклассников определили учебно-познавательную мотивацию как доминирующую в своей

учебной деятельности. Важны эмоциональные проявления познавательной мотивации ребенка, т.е. интересы, которые, как и мотивы, возникают на основе потребностей и формируются в процессе учебной деятельности.

Социальная мотивация у 28% школьников – основная, что указывает на их стремление хорошо учиться для собственного успешного будущего. Такие школьники хотят взаимодействовать с другими людьми и стремятся осознавать способы своего сотрудничества.

Внешняя мотивация у 21% опрошенных может быть обусловлена внешними обстоятельствами и зависеть от отношений школьника со средой, когда он осуществляет свою деятельность в силу долга, из-за давления родных, ради достижения определенного положения среди сверстников.

Большое значение мотивации социального одобрения придают 6% пятиклассников, что подразумевает учебу ради поощрения со стороны родителей, педагогов, когда ребенку нужно быть постоянно в центре внимания. А доминирующее негативное отношение к школе у 6% учеников свидетельствует об их неумении справляться с учебной деятельностью, ощущении проблем во взаимоотношениях с учителем. Школа воспринимается ими как враждебная среда.

Выявлено, что основная мотивация школьников – учебно-познавательная, минимальную значимость имеет социальное одобрение.

Резюмируя полученные в ходе исследования результаты можно сказать, что направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами. Их наличие в определенных сферах учебной деятельности может снижать или повышать уровень тревожности, обеспечивая соответственно успешность учебной деятельности, либо – падение ее продуктивности. Тревожность, как сигнал об опасности, привлекает внимание к возможным препятствиям для достижения цели, позволяет мобилизовать силы и достичь наилучшего результата.

На основе проведенного исследования возможно составление практических рекомендаций для учителей с целью повышения эффективности учебной деятельности путем активизации мотивов учения и снижения тревожного состояния учащихся, рекомендаций для учащихся по осознанию своих ведущих мотивов, советов для родителей о снижении тревожности, повышении мотивации их детей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Коблик, Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе / Е. Г.Коблик. – М.: Генезис, 2003. – 122 с.
- [2] Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст]: учеб. пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: РОУ. 2006.
- [3] Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А.М. Прихожан. – М: Московский психосоциальный институт, 200. – 20с.

MOTIVATION AND UNEASINESS OF PUPILS ATTACHED TO TRANSITION IN FIFTH CLASS

O.A.Markina, Secondary School №96, Krasnodar, Russia,
e-mail: maolala@yandex.ru

The paper clarified the problem of adaptation of pupils attached to transition in secondary school. The predominating level of uneasiness is analyzed, motives that predominate in studding of fifth-form boys are brought to light. Educational and cognitive motivation is very important for pupil in spite of fear of self-disclosure and situations of test of knowledge.

Key words: motivation, uneasiness, pupil, mid-level training.

УДК 159.99

К ПРОБЛЕМЕ СОЗАВИСИМОСТИ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Т.А. Мещерякова,

Оренбургский государственный университет,
Оренбург, Россия, e-mail: mta.1989@mail.ru

В статье проводится анализ научной литературы и психологических исследований по проблеме созависимости, рассматриваются психологические особенности, характерные для созависимой личности. Дается краткая характеристика течения созависимости и ее профилактики.

Ключевые слова: созависимость, семейные группы, профилактика, зависимость, личность.

В современной психологической науке существует множество различных определений созависимости. Анализируя эмпирические данные исследований созависимости, можно выделить следующие психологические особенности этого состояния: повышенный уровень тревожности, туманное и неопределенное восприятие будущего, преобладание негативных ожиданий, ощущение своей беспомощности, бессилия, связанных с недостатком информации, низкую самооценку. Прогрессирующее развитие зависимости близкого только усиливает фрустрацию созависимых членов семьи, которая влияет на способность адекватно воспринимать происходящее, видеть реальное положение вещей. В когнитивной сфере прослеживается ригидность мышления, стереотипность суждений, оценочность высказываний, предрассудки. Нарушения эмоциональной сферы проявляются в виде подавления и искажения чувств, повышенного чувства тревожности, стыда, вины, гнева, отчаяния, страха. В связи с этим у созависимых утрачиваются навыки распознавания и понимания не только своих чувств, но и нарушается способность адекватно отражать эмоциональное состояние других

людей. В поведении ярко прослеживаются стереотипность поведения, манипуляции, контролирующее поведение, роли («спасателя», «преследователя», «жертвы»), которые ярко отражены в «драматическом треугольнике С. Карпмана» и играх «Алкоголик» и «Деревянная нога» Э. Берна. В мотивационной сфере преобладает направленность во вне, так как, имея низкую самооценку, размытые границы «Я», созависимая личность зависит от обстоятельств, внешних оценок, от взаимоотношений с другими людьми. Для созависимых характерна высокая выраженность психологических защит: отрицание, минимизация, подавление, вытеснение, которые не позволяют увидеть себя со стороны, удерживают в состоянии созависимости. Описанные психологические особенности влияют на ценностно-смысловую сферу и препятствуют реализации своего личностного потенциала. На здоровье человека созависимость также откладывает отпечаток в виде психосоматических нарушений. В. Д. Москаленко видит причину в стремлении контролировать жизнь других, игнорируя себя и свои проблемы и выделяет 4 фазы созависимости: 1) фаза озабоченности – связана с прогрессирующим зависимостью у близкого; 2) фаза самозащиты, проявляется в проявлении и фиксации контролирующего поведения, вместо принятия неприятной информации, что близкий болен и ему нужна профессиональная помощь; 3) фаза адаптации наступает, когда проблему скрыть уже невозможно, часто сопровождается распадом семьи и пессимистическим настроением; 4) фаза истощения проявляется в накоплении отрицательных эмоций, усилении психосоматических нарушений, усталостью, невозможностью решать жизненные трудности и проблемы. Трезвость зависимого близкого в этой фазе хоть и влияет на облегчение общего состояния, не избавляет от созависимости. Анализ научной литературы и эмпирических данных показывает, что созависимость может протекать волнообразно, усиление и ослабление симптомов обычно связывают с ремиссиями зависимого члена семьи. Большую роль в

ремиссии созависимых играет профилактическая деятельность психолога.

В настоящее время самой распространенной формой работы с созависимостью являются группы «Ал-Анон» и «Нар-Анон», деятельность этих групп основывается на распространенной во всем мире программе «12 шагов», которая имеет свою идеологию и широкое практическое значение. Семейные группы – это содружество родственников, которые делятся друг с другом своим опытом, помогают решать общие проблемы. Существуют эти группы примерно с возникновения содружества Анонимных Алкоголиков.

Также имеется движение, основанное на идеологии «12 шагов и 12 традиций», «Взрослые дети алкоголиков». Важным этапом в содружестве ВДА является исследование раннего детства, обучение альтернативным способам мышления и поведения, работа с самооценкой и чувствами.

В 40-х годах XX века появилась Миннесотская модель лечения наркозависимых пациентов, которая объединяет духовные принципы движения Анонимные Алкоголики и знания по психологии, психиатрии и других наук. Эта модель широко распространена в мире, ответственность за выздоровление ложится на пациента, а взаимодействие между лечащим персоналом и зависимым основывается на сотрудничестве. Важной рекомендацией этой модели является обязательное привлечение к лечебному процессу членов семьи.

Программа преодоления созависимости включает в себя: образование по вопросам семьи, зависимости и созависимости, предусматривает сочетание групповой, индивидуальной, семейной психотерапии, рекомендует посещение групп взаимопомощи Ал-Анон и Нар-Анон [1].

В качестве терапии созависимости предлагается формирование механизма «Взрослой конверсии», который направлен на преодоление страха, растерянности, ощущения беспомощности, обесценивание тотального контроля [3].

Учитывая вышеперечисленные особенности, помощь созависимым должна осуществляться комплексно, большое внимание должно уделяться системе оказания информационной и психологической помощи родственникам и близким наркозависимых больных. Необходима тщательная мотивационная работа на длительную и полноценную терапию, анализ «созависимых отношений», психологических игр, манипулирования [6].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зубова Л.В.* Психологические особенности Я-концепции личности юношеского возраста с асоциальной направленностью: монография / Л.В. Зубова, М.Н. Григорьева. – Оренбургский гос. ун-т, Оренбург, 2007.
- [2] *Зубова Л.В.* О природе агрессивности личности / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2004. – №5. – С. 27 – 33.
- [3] *Зубова Л.В.* Роль семейной педагогики в становлении личности ребёнка / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2002. – №7. – С. 54 – 66.
- [4] *Москаленко В.Д.* Созависимость при алкоголизме и наркомании (пособие для врачей, психологов и родственников больных). – М.: «Анахарсис», 2002. С. 112.
- [5] *Москаленко В.Д.* Зависимость: семейная болезнь. 3-е изд., перераб. И доп. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 352 с.
- [6] *Березин С. В., Лисецкий К. С., Назаров Е. А.* Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. – М.: МПА, 2001.
- [7] *Солнцева Н.В.* Созависимость как проблема современного общества//Интегративный подход в психологии: сб. науч. ст. / РГПУ. – СПб., 2003. С 323-332.
- [8] *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от созависимости / Перевод с английского А.Г. Чеславской — М.: Независимая фирма “Класс”, 2002. — 224 с. — (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 103).
- [9] *Постнов В. В.* Созависимость/ В. В. Постнов. – Оренбург, 2008. – 20 с. (учебное пособие для врачей психиатров, психи-

атров-наркологов, психотерапевтов и клинических психологов).

TO ISSUE OF CO-DEPENDENCY AND ITS PREVENTION IN CONTEMPORARY PSYCHOLOGY

T.A. Meshcheryakova, Orenburg State University, Orenburg,
Russia, e-mail: mta.1989@mail.ru

In state is done analyze of scientific literature and psychological research on the issue of codependency, is considered the psychological characteristics of codependent personality. Is done brief description for codependency and its prevention.

Keywords: codependence, family group, prevention, dependence, personality.

УДК 159.99

СЕМЬЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ

Е.В. Назаренко,
Оренбургский государственный университет,
Оренбург, Россия, e-mail: Era021@yandex.ru

В статье рассматриваются характерные особенности семьи, влияющие на формирование внутренней позиции личности подростков.

Ключевые слова: внутренняя позиция, семья, неблагоприятные семейные условия, агрессия, Я-концепция.

В психолого-педагогической литературе семья рассматривается как «микросоциальная ситуация развития» личности (О.А. Карабанова); как одна из адекватных моделей мира взрослых, наряду с обществом сверстников (В.В. Абраменкова); как одна из микросред, влияние которой на личность в процессе ее формирования и развития «оказывается часто неоднозначным, разнонаправленным и противоречивым» (Л.Н. Антилогова). При этом нравственные внутрисе-

мейные отношения рассматриваются не только как необходимое условие реализации и актуализации «высшего начала в человеке – его духовности», но и как условие, определяющее направленность личности [1].

Сравнительные исследования семей подростков-правонарушителей и благополучных школьников, проводимые различными исследователями, показывают, что «трудные» воспитываются в существенно более неблагоприятных условиях, чем их благополучные сверстники. При этом среди неблагоприятных факторов семейного воспитания отмечают, прежде всего, такие, как неполная семья, аморальный образ жизни родителей, асоциальные антиобщественные взгляды и ориентации родителей, их низкий общеобразовательный уровень, педагогическая несостоятельность семьи, эмоционально-конфликтные отношения в семье.

Ж. Ванье пишет: «истоки насилия лежат в раннем детстве. Дефицит любви, нежности, заботы, нарушение контактов между матерью и ребенком обрекают последнего на нравственную, духовную смерть. В психологическом плане корни насилия, агрессивности, ненависти, желания мстить лежат в отсутствии или просто недостатке душевного тепла в раннем детстве» (По Апресян Р.Г., Марченко Г.И.).

Та же идея звучит и в отечественных исследованиях по данной проблеме, хотя столь радикального вывода, как у Ж. Ванье (семья – исключительный фактор формирования у детей стереотипов насилия или ненасилия), не делается.

Так, оценивая потенциальный уровень и реальную степень родительского влияния, известный исследователь И. Кон учитывает следующие факторы.

1. Возраст ребенка. В раннем детстве ключевой для малыша фигурой, как правило, бывает мать. Затем с ней сравнивается и иногда перевешивает ее влияние отец.

2. Пол ребенка. Родители по-разному и с разным успехом воспитывают детей своего и противоположного пола.

3. Наличие других агентов социализации, как внутри

семьи, так и вне ее.

4. Специфические особенности межпоколенной культуры в данном обществе в данный исторический период.

5. Многочисленные и совершенно не изученные компенсаторные механизмы самой социализации, уравнивающие или сводящие на нет многие воспитательные усилия: например, эффект встречной ролевой дополнительнойности, когда ребенок имеет перед глазами хороший родительский пример, но не вырабатывает у себя соответствующих навыков, т.к. семья в них не нуждается, родители все делают сами [1; 4].

Незаменимая роль семьи в формировании внутренней позиции отмечается и в исследованиях, касающихся негативных проявлений в неполных семьях. По данным юридических исследований, прослеживается связь между неполной семьей и противоправными поведением подростков; 43-50% правонарушителей воспитывались в такой семье.

В фундаментальном исследовании «Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированном учреждении» (руководитель авторского коллектива Г.М. Иващенко) основательно описаны психологические особенности детей и подростков, воспитывающихся вне семьи или в неблагоприятных семейных условиях, а именно:

- агрессивность, стремление обвинить окружающих, неспособность конструктивно разрешать конфликты как следствие неудовлетворенной потребности в родительской, материнской любви;

- искажение процесса становления «Я-концепции»: отсутствие позитивного содержания (Р.Д. Бернс); несформированность базового доверия к миру (Э. Эриксону);

- дефекты в становлении самоидентичности: неустойчивость, спонтанность, противоречивость и неопределенность «Я – концепции»;

- дефицит социального признания собственной ценно-

сти со стороны окружающих, что затрудняет нормальное развитие их личности;

- немотивированные приступы жестокости, что в ряде случаев может быть проявлением неправильно ориентированной поисковой активности (Г. Аммон; С.М. Бондаренко; В.С. Ротенберг);

- схематичность, абстрактность, рассудочность мышления ребенка, что препятствует становлению творческой стороны мышления;

- низкий уровень развития у них саморегуляции, недостаточной развитости произвольного поведения, самостоятельности. Доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью – их, как правило, не волнуют моменты, выходящие за рамки их личного опыта;

- искажение нравственного сознания – понятие о добре и зле, ограничение круга потребностей [2; 3].

Многие исследователи (S.S. Luthar, E. Zigler, D. Cicchetti) указывают на сложный, неоднозначный характер взаимодействия объективных и субъективных аспектов социальной ситуации развития, в нашем случае семьи как «микросоциальной ситуации развития».

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Зубова Л.В.* Внутренняя позиция личности подростка: понятие, условия формирования и развития личности / Л.В. Зубова, О.А. Щербинина, А.В. Иващенко.- Оренбург, 2008.

[2] *Зубова Л.В.* О проблеме психологии асоциальной личности в современном Российском обществе с позиции интегративного подхода// Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2 (151). – С. 96 – 100.

[3] *Кириенко А.А.* К проблеме содержания направленности и ее типов в отечественной и зарубежной научной литературе // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 181 – 188.

[4] *Щербинина О.А.* Общение как фактор формирования и развития внутренней позиции личности подростка/ О.А.

Щербинина, Е.В. Назаренко, А.А. Харькова // Образование и саморазвитие. 2013. № 2 (36). С. 168-173.

THE FAMILY AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN CREATING AN INTERNAL POSITION OF ADOLESCENTS

E.V. Nazarenko, Orenburg State University, Orenburg, Russia, e-mail: Era021@yandex.ru

The article considers specific features of the family, affecting the formation of the internal position of the personality of adolescents.

Keywords: internal position, family, adverse family conditions, aggression, self-concept.

УДК 159.99

МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Н. Ожигова,

Кубанский государственный университет,
Краснодар, Россия, e-mail: topvolna@mail.ru

Г.В. Казаченкова,

МБДОУ МО Детский сад № 175, Краснодар, Россия,
e-mail: detsad_175@mail.ru

В статье уточнено понятие индивидуального стиля педагогической деятельности и определена роль мотивации педагога в инновационной деятельности. Выявлены ведущие мотивы, которые влияют на позитивную оценку и включение педагогов в инновационную работу. Для педагога большое стимулирующее значение имеет коллективная проектная работа, позволяющая пережить новый опыт и снижающая негативно оцениваемый риск индивидуализации.

Ключевые слова: мотивация, личность, инновационная деятельность, индивидуальный стиль педагогической деятельности

В России за последние 10-15 лет происходит активное реформирование и модернизация системы дошкольного образования: внедряются новые стандарты и технологии обучения, педагогические коллективы включаются в инновационную и проектную деятельность. Однако любая инновация начинается с мотивации самого педагога дошкольного образовательного учреждения. Поэтому высокая потребность в изучении ресурсов и проблем развития личности и профессионализма современного педагога позволила коллективу МБДОУ МО г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 175» начать инновационный проект: "Модель методической поддержки развития индивидуального стиля педагогической деятельности педагога".

Основная цель проекта - разработка модели методической поддержки развития индивидуального стиля педагогической деятельности.

Теоретико-методологической основой проекта послужили работы отечественных ученых, изучавших проблему повышения педагогического мастерства (В.Н. Дружинин, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, В.А. Сластенин и др.). В работах этих авторов педагогическая деятельность рассматривается как совокупность личностных и профессиональных качеств субъекта, которая влияет на формирование собственного стиля деятельности. Индивидуальный стиль деятельности (ИСД) обусловлен типологическими особенностями и создает устойчивую систему способов деятельности, складывающуюся у педагога, стремящегося к наилучшему осуществлению своей деятельности [2]. То есть ИСД - это индивидуально-своеобразная форма психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типоло-

гически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности. В основе индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) лежат психофизиологические показатели, влияющие на характер субъективной деятельности педагога [3].

В современных исследованиях факторов регуляции и саморегуляции ИСПД большее внимание уделяется личностным особенностям педагога. Так, на многие годы вперед Н.В. Кузьмина определила, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечиваются за счет развития следующих компетенций: гностической, проектировочной, конструктивной, коммуникативной, рефлексивной [1]. В итоге ИСПД - это сложная система гностических, конструктивно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных качеств педагога, определяющих гармонизацию личностью своей индивидуальности с условиями жизнедеятельности; система средств самореализации личности в жизнедеятельности, определяющее начало творчества и результат творческой деятельности. Все эти компетенции не просто являются некоторыми умениями педагога, но буквально "включены" в структуру его личности, требуют постоянной актуализации в профессиональной деятельности. Поэтому мотивация педагога - его желание и стремление к развитию и профессиональному самосовершенствованию - основа любой инновационной деятельности.

Готов ли он к системному развитию собственного ИСПД? Какой может быть мотивация педагога дошкольного учреждения к участию в инновационной деятельности? Эти вопросы поставили мы перед собой в начале своего инновационного проекта. Было опрошено 38 человек - воспитатели (педагоги нашего сада), женщины в возрасте от 30 до 50 лет, со стажем не менее 5 лет. Педагогам было предложено перечислить те мотивы, которые по их мнению будут способст-

воват развитию у них новых компетенций и, наоборот, препятствующих их развитию.

Демотивирующими факторами, препятствующими развитию, педагоги считают: недостаток времени; отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителя; состояние здоровья; разочарование из-за имеющихся неудач; враждебность окружающих (зависть, ревность); ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства; собственная инерция.

Из симулирующих мотивов были отмечены: интерес к работе; новизна деятельности; занятие самообразованием; обучение на курсах; возрастающая ответственность; внимание к проблеме руководителя; пример и влияние коллег; пример и влияние руководителя; доверие; методическая работа в ДООУ; организация труда в ДООУ; признание в коллективе.

То есть педагогов мотивирует внешнее принятие или оценка их деятельности окружающими. То есть Другой - руководитель, коллеги в своем педагогическом коллективе или коллеги из других образовательных пространств - это важнейшие факторы для изменения личности педагога в ситуации начала инновационной деятельности. Педагог явно хочет видеть тех, кто одобрит его. Педагогу нужна референтная группа для идентификации себя в новом виде педагогической деятельности. Возможно в этом и заключается парадокс развития ИСПД - формируя свой индивидуальный стиль, личности "отталкивается" от Другого, от тех маркеров, эталонов или образцов, которые она "сличает" со своими навыками, качествами и свойствами личности.

В итоге можно сказать, что в ходе развития инновационного проекта для педагога большое стимулирующее значение будет иметь коллективная проектная работа, позволяющее пережить новый опыт профессионального мастерства и снижающая негативный пока для педагога риск индивидуализации. Для этого необходимо: создание реального реф-

лексивного пространства для педагога; развитие в коллективе педагогических сообществ, умеющие работать в проектном режиме; овладение педагогом механизмами экспериментальной апробации и др.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бедерханова В.П.* Нина Васильевна Кузьмина и ее научная школа / В.П. Бедерханова // Человек. Сообщество. Управление. -2013. - № 4. - с. 31-36.
- [2] *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности.» — М.; Педагогика, 1986.
- [3] *Орлов А. А.* Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика. 1997. - № 7. - С. 60-68.

MOTIVATION OF TEACHER'S PERSONALITY IN THE CONDITION OF INNOVATION ACTIVITY

L. N. Ozhigova, Krasnodar, Russia, topvolna@mail.ru

G.V. Kazachenkova, Kindergarten № 175, Krasnodar, Russia,
detsad_175@mail.ru

The paper clarified the concept of individual style of pedagogical activity and the role of the teachers' motivating in innovation activities. There were revealed the leading motives that have an influence on a positive estimate and an inclusion of teachers in innovatory work. For the teacher there is a great importance of collective projected work, that allowing going through a new experience and reducing the negatively valued risk of individualization.

Key words: motivation, personality, innovative activities, individual style of teaching activities.

УДК 159.99

РАЗВИТИЕ И ГАРМОНИЗАЦИЯ ОРГАНИЗОВАННОСТИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

Орсоо Туяа (Монголия),

Российский университет дружбы народов,

e-mail miagiorsoo@mail.ru

В статье кратко излагаются результаты исследования особенностей организованности арабских (палестинских) студентов, проведенного в рамках системно-функционального подхода. По результатам исследования были выработаны практические рекомендации по развитию и гармонизации организованности личности арабских студентов.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, особенности организованности личности, коррекционная работа с арабскими девушками и юношами.

Комплексные исследования организованности личности арабских (палестинских) студентов были проведены в рамках системно-функционального подхода к исследованию свойств личности и индивидуальности А. И. Крупнова [1]. Актуальность представленного диссертационного исследования определяется значимостью такого свойства личности как организованность. Организованность непосредственно связана со становлением личности в целом и является базовым свойством для формирования других более частных свойств. В процессе организации поведения и деятельности задействуются интересы, мотивы, интеллект, воля, эмоции, регуляторные и рефлексивные функции личности. Исследование организованности, поиск и нахождение психологических и педагогических приемов для ее развития и совершенствования, которые, в конечном счете, ведут к гармонизации и успешности личности, особенно актуально в свете проблем психологии личности.

Арабская (палестинская) выборка составила 109 студентов (55 юношей и 54 девушки), проживающих и обучающихся в вузах на территории палестинской администрации, в г.г. Рамалла, Иерусалим, Бир-Зейд. Методика А.И. Крупнова Бланковый тест организованности была переведена на арабский язык с соблюдением специфики арабского языка, а также культурных реалий арабского этноса [2].

Была выдвинута научная гипотеза, что особенности индивидуально-личностных характеристик представителей арабского этноса найдут свое отражение в специфике проявлений, внутривидовых связей и психологической структуре организованности. В ходе теоретического анализа психологической и междисциплинарной научной литературы было выявлено, что арабам характерны коммуникабельность, конформность, экстравертированность и экстернальность, неприятие самокритики, высокая рефлексивность и эмоциональность, детям с детства не прививаются инициативность и самостоятельность. Выявлена присущая арабам неспешность в действиях – следствие особого философско-созерцательного отношения ко времени. Пресловутая неорганизованность арабов детерминируется специфическим отношением ко времени, как неподвластной им философской категории.

Результаты эмпирического исследования подтвердили выдвинутую гипотезу: специфика организованности арабских студентов наиболее ярко проявилась в мотивационной, коммуникативной, регуляторной и эмоциональной компонентах свойства. Для реализации организованного поведения арабским студентам характерно сочетание доминирующей роли развитой мотивационно-потребностной сферы с недостаточной зрелостью эмоционально-волевых составляющих свойства. Спецификой организованности арабских студентов, дестабилизирующих их организованность, оказались вербальная декларированность целей и выраженность нересурсных эмоциональных состояний в связи с необходимостью волевой регуляции свойства. Структура свойства вы-

страивается вокруг переменных рефлексивно-оценочного компонента и агармонической переменной эмоционального компонента. Студенты имеют многочисленные трудности в процессе реализации организованного поведения, обусловленные отсутствием опыта, навыков и способов организации своей деятельности и жизни.

Коррекционная работа с арабскими студентами должна строиться в трех основных направлениях. Во-первых, развитие у них понимания о необходимости *четкой постановки целей*, направленное на то, чтобы прививать умение ставить себе цели. Четкое осознание своих жизненных целей стимулирует волевое самовоспитание и развитие организованности личности в целом. Здесь необходимо порекомендовать арабам придерживаться некоторых правил. Лучше избегать непомерно абстрактных целей: «выработать волю», «стать лучше» и т.п. Цели, которые человек ставит перед собой, должны быть конкретными и вполне выполнимыми. Самое главное, быть в постановке целей реалистами, учитывать реальные возможности – временные и физические. Начинать нужно с небольших и не очень трудных заданий, главное получить ощущение радости. Можно себя награждать (поощрять) за каждую маленькую победу. Постепенно цели усложняются. Если цель очень большая, можно разделить ее на этапы достижения. Главное, научить молодых людей *настраиваться на удачу*. От ошибок и неудач не застрахован никто. Главное быть готовым извлечь из неудач пользу. Проведенный объективный трезвый анализ причин неудач даст им возможность правильно оценить свои возможности, наметить свои сильные и слабые места, в случае необходимости пересмотреть свои цели, переориентировать их, переставить приоритеты.

Далее, необходима работа с *эмоциональным компонентом* организованного поведения: прививать арабским студентам умение контролировать эмоциональные перепады настроения, научиться уменьшать свои негативные эмоции.

Человек неуверенный, с заниженной самооценкой нерешителен, не уверен в своих силах, постоянно находится в напряженном состоянии тревоги и беспокойства за результаты своих действий и негативной оценке со стороны. При столкновении с определенными трудностями такой человек, не находя в себе сил преодолеть их, начинает считать себя неудачником, что заставляет его отказываться от своих важных для его жизни планов, что отнюдь не способствует его успешности. Для преодоления неуверенности, заниженной самооценки существуют определенные методики. К примеру, метод составления списка и тщательный анализ своих сильных сторон. Опора на положительные черты и их развитие – важное условие успешности в работе над собой, поэтому, поверив в наличие у себя таких качеств, человек поверит в свои силы. Нельзя забывать о самокритике. Но здесь есть один важный момент: нужно пытаться избавиться от самоуничтожения и самобичевания, ведь причина неудачи может заключаться не в ваших слабых способностях или личности, а в отсутствии навыков для определенной деятельности, не умении правильно рационально организовать ее [3].

Для снятия излишней гипертревожности, являющейся парализующей личност фактором, можно порекомендовать в момент тревоги заняться каким-то интересным делом. Главное, чтобы эта работа занимала сознание, не была автоматической, а то тревожные мысли вернуться. Общеизвестно, что люди, увлеченные, имеющие хобби, меньше страдают от стрессов и депрессий. Помощь могут оказать занятия аутотренингом (техники внушения, самовнушения веры в свои силы, настрой на определенный вид работы и т.д.). Тревожностям и стрессам сопутствует, в первую очередь, мышечное напряжение. Поэтому, для снятия тревожности, беспокойства, помогут комплексы упражнений на расслабление и напряжение определенных групп мышц [5].

И, наконец, третье направление коррекционной работы с арабскими студентами будет заключаться в обучении их

приемам для *минимизации трудностей*: на выработку навыков для успешной организации своей деятельности и поведения. Научить их планировать мероприятия, составлять временные графики, контролировать их выполнение, научить рассчитывать время и свои возможности для решения определенных задач и т.д. В этом им может быть полезным метод, названный «тайм-менеджмент» - хронометраж, который традиционно считается одним из самых эффективных, но и жестких инструментов, требующих большой выдержки и терпения [6].

Все указанные мероприятия, воплощенные в коррекционную программу, могли бы привести к большей сбалансированности структуры свойства у арабских девушек и юношей, способствовали бы более полному профессионально-личностному развитию молодых палестинских специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1]. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. 2006. № 1 (3). С. 63–73. Сер. Психология и педагогика.
- [2]. Орсоо Т. Проблемы перевода психодиагностического теста на арабский и монгольский языки // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – №3. – С.70-84.
- [3]. Крупнов А.И., Барабаш О.Б., Полярук В.М. Рекомендации и упражнения по саморегуляции и самокоррекции свойств личности. Учебно-метод. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 1995. – 32 с.
- [4]. Остапец С.В. Системная диагностика и развитие организованности личности: дисс. ... канд. психол. наук. – М.: РУДН, 2008. – 145 с.
- [5]. Психология здоровья. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.: ил.
- [6] Франк Я. Муза и чудовище: как организовать творческий труд. – 3-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 272 с.

DEVELOPMENT AND HARMONIZATION OF ARAB STUDENTS' PERSONALITY ORDERLINESS

Orso Tuya (Mongolia), Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail miariorsoo@mail.

The article briefly presents the empirical results of research of Arab (palestinian) students' personality orderliness, carried out in the frames of system-functional approach. On the basis of these results practical recommendations on Mongolian students' personality orderliness development and harmonization program were worked out.

Key-words: system-functional approach, specifics of personality orderliness, remedial and developing work.

УДК 159.99

ОБРАЗ «Я» В ИНТЕРНЕТ - ОБЩЕНИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОБЛЕМЫ

С.Е.Паньшина,

Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: svetlana120891@yandex.ru

В статье раскрываются подходы к пониманию образа Я, дается представление о специфике Интернет - коммуникации. Также затрагиваются причины преобразований образа Я в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: образ Я, Я - концепция, Я - схемы, Я - процессы, социальная идентичность.

Сегодня компьютерные технологии уверенно входят практически во все сферы человеческой деятельности. Сложно говорить об однозначном воздействии информационного пространства, то, что привносит в нашу жизнь компьютеризация, многогранно. Новые технологии влекут за собой как негативные, так и позитивные преобразования деятельности человека, иными словами, социальные и психоло-

гические последствия информационных технологий амбивалентны.

Важную роль на данный момент играют технологии, связанные с Интернетом. Последний дает возможность функционированию новой социальной реальности - виртуального пространства, которое нередко становится платформой для экспериментирования со своей идентичностью [1]. Характер трансформаций личности во многом зависит как от типа и условий деятельности в Интернете, так и от психологических особенностей пользователя. Так, одни будут творить новые образы, чтобы найти им применение в реальной жизни, другие могут выбирать «игры с идентичностью» с диаметрально противоположной целью - для ухода от реальности [3], [6].

Стремление к преобразованиям образа - Я в контексте Интернет - общения частично объясняется и особенностями самого виртуального пространства. Среди них такие характеристики Интернет - коммуникации, как возможность избирательной трансляции социальных стандартов, отсутствие рамок для самокатегоризации, анонимность, контролируемость и управляемость самопрезентации в сети, персонифицированный и интерактивный характер информации, многогранность выбора [1].

Переживание себя в Интернете отличается от переживания себя в реальности, во многом это объясняется культурой Интернет - общения, включающей свои ценности, язык, стандарты, которые требуют приспособления к ним [2]. И активный пользователь не просто приспосабливается к ним, но делает это творчески, оставляя за собой свободу. Так, Н.В. Чудова говорит, что «герой нашего интернет - времени - это человек, стремящийся к автономности, ориентирующийся на уникальное, а не закономерное, склонный к продуктивной, а не воспроизводящей деятельности» [7]. Таким образом, представление своей виртуальной личности дает свобо-

ду выбора для максимального самовыражения, что является одним из основных мотивов активных пользователей [7].

Для изучения образа Я в Интернет - общении необходимо затронуть смысл и понимание данного понятия. Взгляды на образ Я можно просмотреть через призму различных направлений.

Так З.Фрейд как представитель психоаналитического подхода, говорил о телесности образа я, о первичности роли природы тела в разворачивании психических актов.

Последователи психоанализа отходили от главенства биологического над социальным (Э. Эриксон, Г. Салливан, К. Хорни, М. Кляйн, М. Малер, Х. Кохут), понимая образ - Я в рамках взаимодействия биологического и социального в человеке. К. Хорни выделила «актуальное», «реальное» и «идеализированное Я». Э. Эриксон описал содержательную сторону образа - Я через понятие идентичности, выделив 8 стадий развития эго-идентичности. Г. Салливан выделял «Я - хорошее», основанное на приятных воспоминаниях, связанное с угрозой безопасности «плохое - Я» и "не - Я", отвергаемая часть Я в состоянии непереносимой тревоги [7].

Таким образом, можно сказать, что психодинамический подход дает представления о структурных понятиях образа - Я личности, о внутриличностном конфликте в структуре "Я", но не показывает динамики и структуры значений и личностных смыслов субъекта.

Феноменологический подход опирается на понятие восприятия. Подлинная реальность здесь выступает эквивалентом уникального восприятия личности. Представители гуманистического направления представляли образ - Я как систему самовосприятий. По мнению представителей данного направления, представления свойств Я как субъекта и Я как объекта, наряду с восприятием отношения этих свойств к другим людям, составляют структурированный образ - Я - концепцию. Гуманистический подход наметил связь между

поведением человека, характером самовосприятия и различными компонентами Я - концепции.

Интеракционистское направление представляло личность как результат ролевого взаимодействия между людьми, а самосознание "зеркальным" отражением реакции окружающих людей на человека. Ч. Кули была подчеркнута роль социального окружения в формировании образа - Я.

Образ Я, таким образом, понимается представителями данного подхода как когнитивно - эмоциональный комплекс с колеблющимся уровнем осознанности, который несет адаптационную функцию в новой ситуации, а условием развития образа - Я, по мнению представителей интеракционистского направления, является идентификация с позицией значимого другого, с его статусом и его референтной группой. Интеракционизм оставил открытым вопрос о том, какие внутренние механизмы содействуют осознанию отраженных внешним окружением характеристик.

Представители когнитивной психологии относят образ - Я к процессам (Я - процессы), характеризующим самопознание личности. Здесь считается, что у человека множественные концепции Я. В структуре "Я" представителями данного направления (Х. Маркус) выделяются "Я - схемы" – когнитивные структуры, обобщения относительно себя, сделанные на основе прошлого опыта, которые направляют и упорядочивают процесс переработки информации, связанной с "Я".

Х. Маркус ввела понятие "рабочей Я-концепции" – Я - концепция в данное время и в заданном социальном контексте взаимодействия, а также понятие возможного Я - это наши воображаемые представления о том, чем мы станем в будущем [7].

Н. Hermans "Я" рассматривает в контексте диалога, где основное "Я" он называет диалогическим, распадающимся на несколько субмодальностей, представляющих голоса "Я" и влияющих друг на друга. "Я" в данном случае выгля-

дит как множество автономных позиций, представленных субмодальностями "Я" [7].

В структурно - динамическом подходе Образ - Я – относительно устойчивое неперемное условие каждого акта целеполагания. В русле структурно - динамического подхода к исследованию образа - Я происходит соотнесение устойчивых и динамичных характеристик, самосознания и образа - Я.

Е.Т. Соколова, Ф. Патаки, И.Л. Федоришина интерпретируют образ - Я как интегративное установочное образование, включающее компоненты: 1) когнитивный -образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т.д.; 2) аффективный -отношение к самому себе; 3) поведенческий.

В.В. Столин выделяет три уровня в Я - концепции:

1) физический образ - Я (схема тела); 2) социальную идентичность; 3) дифференцирующий образ - Я.

Д.А. Ошанин выделяет в образе когнитивную и операциональную функции. "Когнитивный образ - Я" является "хранилищем" сведений об объекте. "Оперативный образ" есть идеальное специализированное отражение преобразуемого объекта [7].

Подводя итоги, можно перечислить основные тенденции к определению образа - Я, который рассматривался как: набор отдельных модальностей, рассматриваемых в рамках взаимодействия человека как биологического существа и социума в различных плоскостях; понятие тождественное Я - концепции; составляющая Я – концепции, включающая когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты; образование, представляющее Я - процессы; множество автономных позиций, представленных субмодальностями "Я"; элемент Я - концепции, включающий ее когнитивный компонент.

На данный момент изучение образа Я является актуальной сферой исследований, посвященных проблеме личностных преобразований в виртуальном пространстве [3], [6].

Для нашего исследования является важным, что источником создания различного ролевого репертуара является активность самой личности, её стремление к самореализации и самовыражению. Теоретический анализ такого конструкта, как образ Я, помогает лучше понять особенности и специфику изменений в его структуре, проявляющихся в процессе Интернет – общения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гуманитарные исследования в Интернете/Под редакцией А.Е.Войскунского - М.,«Можайск-Терра», 2000.
- [2] Жичкина А.Е. «Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста», автореф. дис. кан. псих. наук., 2000.
- [3] Карабущенко Н.Б., Сунгурова Н.Л. Психологические особенности конструирования студентами образа «Я» в информационном сетевом взаимодействии// Акмеология, 2012, №3 (специальный выпуск), с.219-228.
- [4] Наприев И.Л. Динамика образов - Я личности в экстремальных условиях деятельности: дис. канд. психол. наук. Красн.университет МВД России, Краснодар, 2008.
- [5] Смыслова О. Психологические последствия применения информационных технологий: дипломная работа / факультет психологии МГУ. М., 1998.
- [6] Сунгурова Н.Л. Вариативность виртуальной самопрезентации личности студентов-участников сетевого учебного взаимодействия// Актуальные проблемы психологического знания, 2012, №3(24). – С.27-37.
- [7] Чудова Н.В. «Особенности образа «Я» жителя Интернета // Психологический журнал №2, 2002.

SELF - IMAGE IN THE INTERNET - COMMUNICATION: PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PROBLEM

S.E.Panshina, Russian Peoples' Friendship University,
Moscow, Russia, e-mail:svetlana120891@yandex.ru

This article contains the analysis of the concept «self - image», shows the specific of the Internet - communication. Also the reasons of self-image-transformations in virtual space are mentioned.

Keywords: self – image, one's self-concept, self - schemes, self - processes, social identity

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПРИЁМНЫХ ДЕТЕЙ К СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ НОВОЙ СЕМЬИ

Е.С. Петрухина,
Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия,
e-mail: ekaterina-petrukhina1108@yandex.ru

В статье рассматривается проблема адаптации приёмных детей к условиям новой семьи. Автор пишет о сформированности представлений у родителей о том, каким должен быть приёмный ребёнок, что не всегда соответствует действительности и может помешать адаптации.

Ключевые слова: дети – сироты, приёмная семья, адаптация, социальные условия, исследование.

Проблема адаптации приёмных детей имеет сейчас особую актуальность. В последние 3 года наша страна вышла на новый уровень поддержки усыновления детей. Самый яркий пример -это принятие Федерального закона «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод

граждан Российской Федерации» [1]. Само слово «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* – т.е. приспособление, прилаживание. Под процессом адаптации понимают приспособление организма, органов и клеток к окружающим условиям среды. Впервые этот термин применили биологи [7]. В научный оборот ввел немецкий врач – физиолог Ауберт, для определения приспособления органов чувств, характеризующегося повышением или понижением чувствительности в ответ на действия раздражителя [8]. Ситуация новизны является сама по себе источником тревоги для человека. Ребёнок испытывает дискомфорт в период адаптации в приёмной семье из-за неясном представлении о требованиях, моральных ценностях, принятых в новой семье. Социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения [6]. Показателем социальной адаптации является принятие новой роли [5]. Как в отечественной так и в зарубежной психологии социальная адаптация детей, лишившихся родителей, рассматривают с помощью различных теоретических подходов. У нас этой проблемой занимались В. С. Мухина А. Ю. Марокко Г. Сиватаева, М. Лазутов. Последствия, имеющие негативный окрас, нарушенных отношений с матерью обосновываются в теории объектных отношений Д. Винникота. В которой говорится об опыте взаимоотношений ребёнка с близкими в раннем детстве, что имеет огромное значение для развития ребёнка [3, с. 183]. К. Хорни, ввела термин «базисная тревога» и называет факторы окружающей среды, которые можно расценить как депривационные: доминирование, нестабильное поведение, безразличие, неуважение к потребностям ребёнка, склонение на сторону одного из родителей в спорах и т. д. [9, с. 79]. Исходя из культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, человек развивается в процессе интериоризации культурно-

исторического опыта и социальных отношений. Взрослый, в данном случае, является носителем культурно – исторического опыта, а соответственно и источником развития для ребёнка. [4, с. 112].

В 2007 г. с помощью финансирования Российского гуманитарного научного фонда прошло исследование под названием «Особенности социальной адаптации детей-сирот в приемной семье», которое рассматривало особенности социальной адаптации сирот в первый год усыновления [2]. Методы с помощью которых проводилось исследование: анализ документов, опрос, мониторинг процесса социальной адаптации приёмных детей посредством опросника родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, опросника АСВ Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса. Выборку исследования составили 10 семей в которых приёмные дети проживали в течение первого года. Были выявлены мотивы, побудившие их взять ребёнка из детского дома, которые представлены в произвольной форме: отсутствие биологических детей (актуально для 3-человек), уход из родительской семьи своих детей (для 4-х человек), желание помочь ребёнку высказали 3 человека. Предварительную информационную подготовку для принятия в семью ребёнка прошли только лишь три человека. Было отслежено, что с одной стороны приёмные родители испытывали положительные чувства после усыновления, с другой, они испытывали также и чувство тревоги, в связи с ответственностью за «чужого» ребёнка или боязни не справиться с ролью приёмного родителя. Один из факторов социальной адаптации ребёнка в приёмной семье – принятие его самими приёмными родителями. Именно поэтому необходимо на первых этапах процесса усыновления формировать положительную установку на общение и восприятие будущего ребёнка. Также в ходе беседы приёмные родители упоминали о том, что они испытывали чувство беспомощности перед новым, не таким, как они себе представляли, ребёнком. Данное исследование показало, что от-

ношения между участниками процесса усыновления складываются успешно в семьях, где родители практикуют демократический стиль воспитания: предоставляют ребёнку свободу, не ущемляя его права, но одновременно требуют выполнения посильных обязательств. Необходимо учитывать, что на процесс адаптации ребёнка к семье влияет его жизненный опыт. Ребёнок адаптируется в первую очередь на когнитивном уровне, а уже потом на более глубоком - эмоциональном.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Федеральный закон о мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод граждан Российской Федерации от 28 декабря 2012 года № 272-ФЗ: принят Гос. Думой 21 декабря 2012г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.
- [2] Бессчетнова, О. В. Б53 Приемная семья: сущность, проблемы, перспективы развития : монография / О. В. Бессчетнова, Т. А. Юмашева. — Саратов : Изд. центр «Наука», 2007. — 136 с.
- [3] Winnicott, D. W. The Theory of the Parent-Infant Relationship / D. W. Winnicott // Int. J. Psycho-Anal. 41: 585. 1960.
- [4] Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. СПб.: Союз, 1997 г.
- [5] Мухина В.С. Детская психология. - М., 1985 - с. 37.
- [6] Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988.
- [7] Сафронова В.М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - с.192.
- [8] Теория и методика социальной работы / Под ред. В.И. Жукова. - М.: Союз, 1994.
- [9] Хорни К. Самоанализ / К. Хорни. М.: ЭКСМО – пресс, 2002г.

**THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ADAPTA-
TION OF ADOPTED CHILDREN TO THE SOCIAL CON-
DITIONS OF A NEW FAMILY**

E. Petrukhina, Peoples' Friendship University, Moscow,
Russia, e-mail: ekaterina-petrukhina1108@yandex.ru

This paper considers the problem of adaptation children to a new family. The author writes about the established opinion about what should be a foster child. It rarely is the truth and can interfere with adaptation.

Key words: children - orphans, foster family, adaptation, social conditions, research.

УДК 159.99

**ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ
В ШКОЛЕ**

А.А. Печёркина,

Уральский государственный педагогический университет,
Россия, Екатеринбург, e-mail: 79apa@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению содержания профилактической работы по предупреждению возникновения психологического насилия в школе. В качестве ключевой детерминанты психологического насилия рассматривается ингибция. Особенности ее проявления у учителей положены в основу определения содержания направлений профилактики психологического насилия в школе.

Ключевые слова: психологическое насилие, ингибция, безопасность образовательной среды, профилактика психологического насилия.

Сегодня формирование психологически безопасной образовательной среды приобретает особое значение. Как ученые, так и практики признают тот факт, что от сложившихся в школе условий зависит, прежде всего, качество обу-

чения и воспитания. В этой связи особая роль отводится учителю, оказывающему значительное влияние на формирование личности учащегося. К сожалению, значительное число педагогов характеризуются низким уровнем компетентности в вопросе выстраивания конструктивного взаимодействия с учащимися, что приводит к проявлению с их стороны психологического насилия.

Насилие в широком смысле – это притеснение, принуждение, злоупотребление властью со стороны учителя. К сожалению, это достаточно часто становится привычным, и неосознанным психологическим воздействием.

Психологическое насилие, по мнению Н.К. Асановой, – это постоянное или периодическое словесное оскорбление ребенка, угрозы со стороны родителей, опекунов, учителей, воспитателей, унижение его человеческого достоинства, обвинение его в том, в чем он не виноват, демонстрация не любви, неприязни к ребенку [1].

Анализ работ по данной проблеме дает основание выделить следующие его проявления со стороны учителя: публичное унижение; оскорбление; высмеивание; угрозы; обидное обзывание; требование делать что-то против своего желания; игнорирование; неуважительное отношение; недоброжелательное отношение. В этой связи становится значимым осознание причин, провоцирующих проявление психологического насилия в школе.

В качестве ключевой детерминанты психологического насилия нами выделяется феномен ингибиции, который по отношению к образованию в целом и взаимоотношениям между педагогами и учащимися, в частности, выступает как «сдерживатель» продуктивности учебной деятельности, ее скорости и качества.

Ингибиция определяется как сложное интегративное образование, развитие которого обусловлено негативными индивидуально-психологическими особенностями учителей, сопровождающееся ухудшением педагогического

взаимодействия в процессе педагогического общения с учащимися и негативно влияющее на их психическое развитие.

Результаты проведенного нами исследования показали, что у большинства педагогов (52%) наблюдается высокий уровень ингибиции, что проявляется в отсутствии контроля за своими действиями и поступками, низкой критичности по отношению к себе; в эмоциональной холодности, закрытости; небрежности и враждебности по отношению к учащимся; трудностях в установлении контактов и нахождения взаимопонимания с учащимися; стремлении к постоянному самоутверждению, причем за счет зависимых от них учащихся; использовании только готовых технологий, точному следованию образцам и требованиям без критического осмысления особенностей их применения. Данные результаты обусловили необходимость разработки системы мероприятий, направленных на снижение риска возникновения психологического насилия, прерывания и/или ограничения процесса его прогрессирования.

В связи с этим можно говорить о выделении трех уровней профилактической работы:

- первичная профилактика – направлена на всех участников образовательного процесса;
- вторичная профилактика – направлена на тех, кто еще не переживал инцидента психологического насилия, но находятся в ситуации повышенного риска этого;
- третичная профилактика – направлена на тех, кто пережил насилие и вмешательство направлено на оказание помощи и предупреждение повторения этого в будущем [2].

Первичная профилактика психологического насилия в школе предполагает работу с учащимися, педагогами и родителями.

В качестве основного метода работы с родителями необходимо использовать просвещение, как деятельность по информированию родителей по вопросам психологического

насилия в школе, возможных последствиях данного воздействия, симптомах его проявления у педагогов, а также личностных и поведенческих особенностях ребенка, подвергнувшегося психологическому насилию.

Работа с педагогами направлена на обучение их навыкам эффективного взаимодействия и поведения, особенно в ситуациях, когда учащиеся нарушают дисциплину, когда между учителем и учащимися складываются конфликтные отношения.

Работа с учащимися предполагает трениговую работу, направленную на повышение их успешности в сфере взаимодействия со взрослыми (прежде всего учителями).

Вторичная профилактика предполагает разработку программ, направленных на снижение агрессивности, конфликтности, развитии эмоциональной чуткости и сопереживания в отношениях между учащимися и учителями.

Работу в данном направлении можно реализовать через разработку и активное использование трениговых программ, а также за счет использования возможностей психологического консультирования, которое предполагает оказание помощи личности в ее самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к реальным жизненным условиям, преодолении критических ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости.

Третичная профилактика – это собственно уровень терапии жертв психологического насилия.

Работа в рамках данного направления имеет свою специфику. Во-первых, достаточно сложно зафиксировать факт собственно психологического насилия. Во-вторых, психологическое насилие со стороны учителя может осуществляться в разных формах (либо активно используется какой-то один фактор, либо – целый комплекс факторов). В-третьих, каждый конкретный учащийся может по-разному реагировать на воздействие того или иного фактора, поэтому каждый

конкретный случай насилия над учащимся имеет свою специфику.

В рамках данного направления работа должна вестись по индивидуальной программе. Данные программы должны разрабатываться группой специалистов (психологи, социальные работники, юристы), с учетом возрастных, личностных особенностей учащегося, ставшего жертвой психологического насилия, характера травмирующего воздействия и степени доверия по отношению к взрослым.

Таким образом, работа по профилактике психологического насилия в школе должна носить комплексный регулярный характер и охватывать работу со всеми участниками образовательного процесса (учащимися, учителями, родителями).

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Асанова Н.К.* Жестокое обращение с детьми: основные методологические, практические и правовые аспекты // Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997.

[2] *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А. Баевой. – М.: Изд-во «Эконом-Информ», 2009.

PREVENTION OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AT SCHOOL

A.A. Pecherkina, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg, e-mail: 79apa@mail.ru

The article is devoted to the consideration of the content of preventive work to prevent the occurrence of psychological abuse in high school. As key determinants of psychological violence is considered a inhibition. Especially its manifestations in teachers form the basis for determining the content areas of psychological prevention of school violence.

Key words: psychological violence, inhibition, the safety of the educational environment, prevention of psychological abuse.

УДК 159.9.072

**PERSONAL ACTIVITY MANIFESTATION
IN SOCIAL NETWORKS***

T.S. Pilishvili,

Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

A.Y. Minaeva,

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia,
e-mail: cahapa@gmail.com

This article describes the features of personal activity manifestation in virtual environment evidence from social networks.

Keywords: social networks, virtual world, network culture, personal activity.

Social networks contain all the possibilities to become a place where a variety of social facilities available in reality will be transferred. Ongoing processes change the objective world and the usual order of interaction between people, social groups, communities. What prefers people when they face with a changing world - all this gives the psychological science new areas of research.

It may be noted the two main approaches in contemporary literature on the problem related to ubiquitous computing. The first one posits human existence, which clashes with social virtual reality [3, 6]. When interacting with information technology that

* The work was supported by RF President grant № МК-1095.2014.6. (Работа выполнена при финансовой поддержке Гранта Президента РФ № МК-1095.2014.6)

enables to go into online space and social networks, people can live a normal life, but with some patterns of perception are reduced. But at the same time there is a replacement of the sensory images to others - created in virtual reality. Thus, a person comes into virtual reality.

The second approach is based on the more specific change of social networks themselves. Communication between people in a networked world, the construction of communication through the network and the emergence of network culture are observed from this point of view [1, 2, 5]. The subject of research in this area becomes the part of personal networks, their sizes and types of connections between the user and the individual parts of his personal network, as well as personal expanding networks motivation.

Our empirical study showed the results, according to which personal activity self-assessment is not associated with the frequency of leaving in social networks, the number of registrations and the subjective quality of the user, who can either find the place in the social network or feel uncomfortable in a new environment. Thus, comparing the findings and theoretical conclusions were appropriate to wonder whether the person continues to carry on the same activity strategy in social network, which is carried out in reality, or a person sees in social networks the opportunity to choose a different activity strategy.

The study was conducted by us among the students of the Peoples' Friendship University of Russia. The study involved 153 1 and 2 courses students aged 17 to 26 years. The average age was 19 years. To study the activity manifestation we used the questioner, designed by us together with prof. A.V. Ivaschchenko earlier [4] as well as L.I. Wasserman and N.V. Gumenyuk behavioral activity type test.

Applying the Spearman correlation, we found that there is no significant relationship between the type of behavioral activity in real life and activity self-esteem in social networking. Thus, regardless of the type of behavioral activity in reality the virtual

activity self-esteem in the social network will be different. Anyone who appreciates himself as an active person in reality can evaluate himself in social networks either as an active, or as not very active. Anyone who considers himself as not very active in reality, can consider himself in social networks either as not active, or perhaps as more active than in real life.

The network activity self assessment is positively correlated with the total number of accounts ($r = 0,255$, $p = 0,05$), business frequency ($r = 0,215$, $p = 0,05$) and interpersonal communication ($r = 0,255$, when $p = 0,05$). The frequency of interpersonal communication is positively correlated with the frequency of business communication ($r = 0,371$, $p = 0,05$). This suggests that if a student begins to use the social network actively, it integrates not identify individual activities, for example, only interpersonal relations or business communication, but a holistic approach to the communication process. It means, that the integration into the social network has a holistic nature.

We also applied the H Cruskall-Wallis criterion to assess the features of activity display in social networks in relation to the type of behavioral activity in real life. We obtained data ($X^2 = 7,855$, $p = 0,049$), according to which the hypothesis on the unequal distribution of business communication based on the type of behavioral activity in reality was confirmed. Thus, depending on what type of behavioral activity in reality the student is included, he may spend on business communication different hours per day. Each decides how much he spent on a social network on the basis of activity in real life. The type of behavioral activity doesn't coincide with the degree of business communication intensity.

We were also interested in the distribution between the assessment of the social networks impact on the personal activity and the frequency of everyday business communication. It has been hypothesized that each group assessing the impact of social networks doesn't have the same distribution of values in the sample in terms of the business communication frequency in social

networks. This hypothesis was confirmed ($X^2 = 5,9$, $p = 0,05$). Students spend different amounts of time on social networking depending on what effect, in their opinion, has the contemporary virtual culture on the personal activity. They evaluate and predict their actions in virtual reality. The process of communication in social networks is not chaotic. In solving the case of how much time should I spend in social network the student bases on his own opinion about the usefulness / harmfulness of modernity in general.

Thus, we can see that the process of social networking at its core is the result of personal choice. Such personal characteristic of the student, as a type of behavioral activity does not affect the use of social networking. Everybody how uses the social networks has to answer the question about that area of real life where must be put the activity here and now and how this sphere of real life is related to communication in social networks.

The virtual activity is based on the individual. From this point of view a student in the formation of the dialogue in social networks intensity has a share of the actions, targets evaluation, which means one of the activity factors. But, meanwhile, last year's results showed that social network users use social networking more as a place for communication and entertainment than for the manifestation of their creative abilities, so activity itself as a reality transformation phenomena. It's worth to ask why today's young men and women arrange activities such and entertainment and superficial communication more than an opportunity to manifest their personal authentic activity.

REFERENCES

- [1] *Boyd D.M., Ellison N.B.* Social network sites: definition, history, and scholarship // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. № 13. P. 210–230.
- [2] *Grimov O.A.* Samoprezentacija i samoidentifikacija lichnosti v social'nyh setjah
http://www.rusnauka.com/6_PNI_2013/Psihologia/12_129127.doc.htm

- [3] *Nesterov V., Nestrova E.* Karnaval'naja sostavljajushhaja kommunikativnogo fenomena chatov.
<http://hr-portal.ru/article/karnavalnaya-sostavlyayushchaya-kak-odin-iz-faktorov-kommunikativnogo-fenomena-chatov>
- [4] *Pilishvili T.S.* Specifika realizacii aktivnosti lichnosti v sovremennom informacionnom mire // Akmeologija. 2014. № 3-4. S. 133-134.
- [5] *Voronkin A. S.* Social'nye seti: jevoljucija, struktura, analiz // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo . 2014. №1. S. 650-675.
- [6] *Zhichkina A.E., Belinskaja A.E.* Strategii samoprezentacii v Internet i ih svjaz' s real'noj identichnost'ju
<http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Т.С. Пилишвили, Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

А.Ю. Минаева, Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: sahapa@gmail.com

В статье рассмотрены особенности проявления активности личности в виртуальной среде на примере социальных сетей.

Ключевые слова: социальные сети, виртуальный мир, сетевая культура, активность личности.

УДК 316.6

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В. И. Пищик,

Южный университет (Институт управления, бизнеса и права), Ростов-на-Дону, Россия,
e-mail: vladaph@yandex.ru

Д. Старикова,

Южный университет (Институт управления, бизнеса и права), Ростов-на-Дону, Россия

Представлены результаты исследования особенностей ментальности и конспиративистских установок старших подростков. Анализируются современные представления о конспиративистской ментальности в зарубежных и отечественных исследованиях. На выборке старших подростков показано преобладание конспиративистских установок. Делается вывод о необходимости формирования у подростков доверия к социальным институтам.

Ключевые слова: ментальность, конспиративистские установки, верования, старшие подростки

Одной из актуальных проблем современного общества является воспитание грамотного и социально зрелого подрастающего поколения. В этой связи имеет важное значение формирование социальных установок подростков, ориентированных на активную жизненную позицию, которая может препятствовать развитию различных социальных страхов. На социальные страхи оказывает взаимовлияние конспиративистская ментальность.

Проблематика конспиративистики в целом выступала предметом изучения в политологии, истории [1, 2, 3, 4, 5] и ориентация делалась в основном на взрослую часть населения страны, а подростки практически не изучались в данном контексте. Хотя именно в подростковом возрасте в процессе

становления идентичности школьниками усваивается большое количество мифов и верований.

Верования в заговоры, гиперболизация внешних угроз являются проявлениями конспиративистской ментальности. Пользователи интернета – подростки очень быстро распространяют по сети всевозможные небылицы и домыслы. Дж. Энтин [4], ведущий специалист в области конспиративистики, подчеркивает, что представляется важным изучать направленность и устойчивость конспиративистских верований. Актуальность проблемы определила цель нашего исследования.

Конспиративистскую ментальность мы понимаем как укрепившуюся систему мифологических ценностей, смыслов и значений, направляющих и ограничивающих поведение социальной общности в рамках конспиративистских установок.

Для выявления конспиративистской направленности старших подростков, мы провели эмпирическое исследование в группе старших подростков г. Ростова-на-Дону (50 чел., M=15 лет, юноши – 55%, девушки – 45%). Применялись следующие методики: методика FPI; культурно-ценностный дифференциал (Г. У. Солдатова, И. М. Кузнецов и С. В. Рыжова); методика выявления типа ментальности (В.И. Пищик); методика выявления ценностной обусловленности социальной идентификации (З.В. Сикевич); анкета CMQ (Bruder M., Haffke P.) [7].

В результате исследования было установлено, что в группе старших подростков преобладает инновационная ментальность, основанная на ценностях вертикального индивидуализма, предполагающая открытые отношения, активную позицию в жизни, рациональность, ориентацию на личные достижения. Эта обнаруженная общая тенденция прослеживается в работах многих авторов на современном этапе.

Более дифференцированный подход позволил выявить, что между показателем инновационная ментальность и законопослушность обнаружена отрицательная корреляция ($r=-0,42$; $p=0,04$), что говорит о превалировании нигилистических тенденций в среде подростков. Однако законопослушность положительно коррелирует с неуважением к власти ($r=0,69$; $p=0,02$). Это может свидетельствовать о противоречивости правового сознания подростков.

При этом, установки на общий заговор взаимосвязаны с честностью ($r=-0,28^*$), устремленностью в прошлое ($0,33^*$), осторожностью ($0,57^{**}$). Следовательно, подростки верят в общий заговор, когда они самообманываются, ориентированы не на будущее и чрезмерно осторожны.

60% получил показатель вера в государственный заговор. Установки веры в государственный заговор взаимосвязаны со следующими личностными характеристиками подростков: решительностью ($0,28^*$), толерантностью ($0,44^{**}$), подчиненностью ($-0,33^*$), ценностью - недоверие к власти ($0,53^{**}$). Как мы видим, эти установки укрепились и на ценностном уровне и сочетаются с решительностью и неподчинением.

Установки веры в политический заговор (60%) взаимосвязаны с верой в справедливость ($-0,28^*$), правдивостью ($0,32^*$), склонностью к риску ($0,33^*$), пассивностью ($0,43^{**}$), сердечностью ($0,71^*$), разрушением традиций ($0,49^{**}$), застенчивостью ($0,28^*$), фемининностью ($0,33^*$), эмоциональной лабильностью ($-0,36^{**}$).

Установки веры в тайные общества сопряжены с невротичностью ($0,38^{**}$), решительностью ($-0,30^*$), дисциплинированностью ($-0,40^{**}$), уравновешенностью ($0,29^*$).

Установки веры в тайную деятельность сопряжены с миролюбием ($0,47^*$), альтруизм ($0,51$), замкнутостью ($-0,62^{**}$), общительностью ($-0,31^*$).

Как мы видим по результатам исследования ситуация не очень благополучная. Подростки подвержены влиянию

конспиративистских установок. По всей видимости, это связано с возросшими рисками в обществе, что может порождать параноические тенденции у молодежи. Теории заговора часто одобряются населением, когда нет однозначного объяснения какого-либо события или официальная версия рассматривается как неудовлетворительная (Aaronovitch, 2009) [6]. Однако, выявленные в нашем исследовании, показатели личностных черт и ценностные ориентации подростков открывают тот внутренний ресурс, на который можно опираться в воспитательной работе в системе среднего образования.

Очевидно, что в школах, лицеях, хотя и поставлена задача возрождения на новом этапе гражданского воспитания, видимо, до конца она еще не решена. Нам представляется, что необходимо выявить те мотивы и установки групповой сплоченности, которые объединяют группы подростков и целенаправленно управлять интересами, которыми живут эти группы. Необходимо формировать у подростков доверие к социальным институтам через формы участия в городском самоуправлении. В этих мероприятиях пассивная тревожность будет переходить в установки, направленные на активную гражданскую позицию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дугин А.Г. Конспирология. М.: Евразия, 2005.
- [2] Кадурина Н.В. Роль конспирологических концептов в репрезентации политических процессов. Автореферат дисс... на соискание ученой степени кандидата политических наук. Ростов-на-Дону, 2012.
- [3] Хлебников М.В. Теория заговора. Опыт социокультурного исследования. М.: Кучково Поле, 2012.
- [4] Энтин Дж. Теории заговоров и конспиративистский менталитет // Новая и новейшая история № 1. 2000. С. 70 –86.
- [5] Abalakina-Paap, M., Stephan, W.G., Craig, T. & Gregory, W.L. Beliefs in conspiracies. *Political Psychology*, 20(3), 1999. pp. 637–647.

- [6] Aaronovitch, D. Voodoo histories: The role of the conspiracy theory in shaping modern history. London: Jonathan Cape. 2009.
- [7] Bruder M., Haffke P., Neave N., Nouripanah N. and Imhoff R. Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire Front. Psychol. 2013.

SOME FEATURES OF SOCIAL ATTITUDES MATURE TEENS

Pishchik V.I., South University (Institute of management, business and law), Rostov-on-don, Russia.

Starikova D., South University (Institute of management, business and law), Rostov-on-don, Russia.

The results of studies of the conspiracist mentality and attitudes of older adolescents. Examines modern ideas about conspiracist mentality in Russian and foreign research. In a sample of older adolescents show the predominance conspiracist installations. The conclusion about the necessity of forming teenagers confidence in social institutions.

Key words: mentality, conspiracist attitudes, beliefs, older teenagers.

УДК 159.9

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ГРЕЧЕСКИХ СТУДЕНТОВ

Е.Н. Полянская,

Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: polyanskayae@mail.ru

В статье отражены результаты эмпирического исследования карьерных ориентаций греческих студентов. Карьерные ориентации понимаются как ценностные ориентации в области карьеры. Выявлена и содержательно описана иерархия карьерных предпочтений, в которой, по мнению автора, нашли отражение как возрастные особенности студентов, так

и привычный образ жизни, особенности экономической культуры греков.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, якоря карьеры, карьерные предпочтения, студенты, греки.

В современном глобализирующемся мире многие страны сталкиваются с серьезными вызовами в экономике, политике и социальной сфере, переживая кризисные явления. Особенно в трудной ситуации оказались страны европейской периферии: Греция, Португалия, Испания [5]. Так, в Греции безработица в 2013 году достигла 27,1% активного населения, и среди молодежи она самая высокая в ЕС – более 60% [7;8]. Следует отметить, что наиболее значимыми отраслями греческой экономики являются туризм и судоходство, характерна особая предпринимательская культура: стремление к быстрой и лёгкой прибыли, сосредоточенность хозяйственной деятельности «главным образом на выпуске потребительских товаров, а не на производстве знаний или инноваций» [1, С.24]. Греки склонны к торговле, «многие мечтают открыть свое дело, приобрести лавку, пусть даже самую крохотную. ... Небольшая лавка, кустарная мастерская – дело всей семьи. В серьезном и бережном отношении к этой собственности выражается стремление к самостоятельности, к обогащению, нежелание работать по найму» [2, С.119]. Они уделяют много времени досугу, «желают приятно проводить время здесь и сейчас», очень оптимистичны [3, С.224], высоко ценят семейные связи, непунктуальны, жизнелюбивы, отличаются готовностью прийти на помощь. Образ жизни включает послеобеденный отдых в самую жаркую часть дня (сиесту), многочисленные праздники и т.д. Наиболее защищенной категорией являются государственные служащие. Известная греческая специалистка в области PR А. Пападопулу заявляет: «Государственные служащие лучше всего защищены. Они не могут быть уволены за исключением особых случаев. Это означает, что не важно, кто нанят на рабо-

ту, но он в безопасности, независимо от того, много ли он работает или только сидит и пьет кофе целый день» [6, С.11-12], отмечается корпоративный характер профессий [6].

Стали ли в период тяжелого экономического кризиса новые поколения греков по-иному смотреть на мир, ушли ли в прошлое традиции и ценности, в том числе проявляющиеся в области профессионального пути? В настоящее время приобретают особую актуальность психологические исследования карьерных ориентаций, выступающих в качестве карьерных целей личности и показывающих то, что для личности наиболее значимо в профессиональном и личном плане.

Нами было предпринято эмпирическое исследование карьерных ориентаций греческих студентов, обучающихся в вузах Москвы и Афин (52 человека в возрасте 20-24 лет). Для исследования карьерных ориентаций студентов была использована методика «Якоря карьеры» Эдгара Шейна. В концепции Э.Шейна карьерные якоря являются ведущими мотивами и основополагающими ценностями, на которые человек, прежде всего, ориентируется при реализации карьеры, они удерживают человека в рамках избранного вектора карьерного движения и профессионального развития. Э.Шейн предложил рассматривать девять карьерных якорей: профессиональную компетентность, менеджмент, автономию (независимость), стабильность работы, стабильность места жительства, вызов, служение, интеграцию стилей жизни и предпринимательство.

По результатам методики Э. Шейна у греческих студентов выделились три уровня выраженности карьерных ориентаций: *высокий* («Интеграция стилей жизни» – 8,15 балла, «Стабильность работы» – 7,92 балла, «Служение» – 7,72 балла); *средний* («Автономия» – 6,73 балла, «Предпринимательство» – 6,62 балла, «Менеджмент» – 6,40, «Вызов» – 6,33 балла); *низкий* («Стабильность места жительства» – 5,54 «Профессиональная компетентность» – 5,30 балла).

Ведущим карьерным якорем у греческих студентов является «Интеграция стилей жизни». Это свидетельствует о том, что студенты стремятся так организовать свое время, чтобы распределить его и на учебу, и на творческую самореализацию, и на отдых. С одной стороны, это может говорить о том, что у них значительно смещены акценты с упорной учебы и освоения профессиональных навыков на стремление попробовать себя везде и во всем. С другой стороны, студенты могут себе позволить подобный образ жизни: им создаются соответствующие условия в учебном заведении (молодежные центры, студенческие театры и т.д.), многим из них родители оказывают материальную помощь, и у них еще нет такого высокого уровня ответственности, который характерен для «взрослой» жизни.

Якоря «Стабильность работы» и «Служение» у греческих студентов также оказались значимыми. Это говорит о том, что они предпочитают работу в такой организации, которая обеспечивала бы гарантии, стабильный источник дохода, отвечала бы потребностям безопасности и стремлению, обеспечила предсказуемость будущих жизненных событий, надежность в карьере. При этом у студентов значимо желание приносить пользу обществу. Соглашаясь с мнением О.Л. Поминовой указанные карьерные предпочтения носят социальный характер, выбор их студентами свидетельствует об отсутствии или очень низкой профессиональной направленности на выбранную специальность [4].

В средней степени греческие студенты ориентированы на «независимую карьеру», представленную якорями «автономия», «предпринимательство», «менеджмент», «вызов». Другими словами, в работе они предпочитают быть независимыми от жестких организационных ограничений, самим определять, когда и как выполнять производственные задачи, организовывать и управлять работой других людей, заниматься предпринимательством, конкурировать, решать трудные задачи.

Карьерный якорь «Профессиональная компетентность» оказался у греческих студентов на последнем месте, что характеризует отсутствие ориентации на «карьеру специалиста», слабое стремление стать мастером своего дела, реализовать способности к конкретной профессиональной деятельности. Видимо, у студентов нет осознания, что деловой успех во многом определяется профессиональными достижениями и опирается на развитие профессиональных компетенций. Незначимость выбора карьерного якоря «стабильность места жительства» показывает, что студенты готовы совершать какие угодно географические перемещения, если того требует карьера

Таким образом, можно сделать вывод, что для греческих студентов наиболее важна ориентация на интеграцию различных сторон образа жизни (стремление к тому, чтобы в жизни семья, работа, досуг, саморазвитие были сбалансированы, ничто не доминировало), при этом для них важна стабильная работа и постоянный источник дохода, работа с людьми, возможность принести пользу обществу. Менее распространенным (и при этом внутренне непротиворечивым) является выбор независимого типа карьеры: стремление работать на себя, заниматься управленческой деятельностью, быть свободным и самостоятельным, конкурировать, преодолевать препятствия. При этом большинство греческих студентов не ориентированы на карьеру специалиста, реализующего свои способности в конкретной профессиональной области, готовы к командировкам, переменам места жительства ради карьерных целей. Данные особенности иерархии карьерных ориентаций, на наш взгляд, вполне соответствуют сложившейся у греков экономической культуре и образу жизни. Наряду с этим предпочитаемые карьерные выборы частично отражают возрастные особенности студенческой выборки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Авилова А.В.* Проблема сближения уровней развития в ЕС и Еврoзоне: опыт Греции// Современная Греция в мировой экономике и политике/ отв. Ред. Ю.Д. Квашнин. – М.: ИМЭМО РАН, 2013. С.18-29.
- [2] *Крысько В.Г.* Этническая психология. – М.: Академия, 2008.
- [3] *Платонов Ю.П.* Основы этнической психологии. – СПб. – 2003. С.224.
- [4] *Полянская Е.Н.* Карьерные ориентации современной российской молодежи// Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №2. С.1-15. – URL: <http://www.science-education.ru/116-12457>
- [5] *Прохоренко И.П.* Уроки кризиса для Южной Европы (в контексте реформ экономического управления в ЕС// Современная Греция в мировой экономике и политике/ отв. Ред. Ю.Д. Квашнин. – М.: ИМЭМО РАН, 2013. С.75-83.
- [6] *Улуьян Ар А.* Концепция греческой экономики и причины кризиса// Современная Греция в мировой экономике и политике/ отв. Ред. Ю.Д. Квашнин. – М.: ИМЭМО РАН, 2013. С.6-17.
- [7] Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.). www.statistics.gr.
- [8] Greece becoming new Kosovo as youth jobless hits 65pc. The telegraph. 08.08.2013. www.telegraph.co.uk/finance/financialcrisis/10231989/Greece-becoming-new-Kosovo-as-youth-jobless-hits-65pc.html.

GREEK STUDENTS CAREER PREFERENCES

E.N. Polyanskaya, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail polyanskayae@mail.ru

This work presented the results of empirical study of career preferences of Greek students. Career orientation is understood as value orientation in career. This study identified and de-

scribed career preferences hierarchy reflecting peculiarities of economic culture and the way of life of the Greeks.

Key words: career, career orientation, career anchor, career preferences, the students, the Greeks.

УДК159.9

**ВЫЯВЛЕНИЕ СПОСОБОВ РЕАГИРОВАНИЯ НА
КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ДИАДЕ «СУПРУГ-
СУПРУГА»**

М.М. Рыскулова,

Евразийский Национальный университет им.Л.Н.Гумилева,
Казахстан, Астана, e-mail: ryskulova-75@mail.ru

В статье с помощью адаптированной Н.В. Гришиной методики американского социального психолога К.Н. Томаса описываются способы реагирования на конфликтные ситуации в диаде «супруг- супруга».

Ключевые слова: конфликтные ситуации, диада «супруг-супруга», соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Для того, чтобы определить предрасположенность молодых супругов к конфликтности, нами была проведена адаптированная Н.В. Гришиной методика американского социального психолога К.Н. Томаса (1973). Она помогает выявить типичные способы реагирования респондентов на те или иные конфликтные ситуации. С ее помощью можно определить, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в семье, стремится ли он к компромиссам, избегает ли конфликтов и, наоборот, старается обострить их. Для изучения способов реагирования на конфликтные ситуации в диаде «супруг- супруга» в молодой семье в первичной адаптации можно использовать таблицу первичных резуль-

татов, которая была составлена нами на основании полученных данных.

Таблица 1. Результаты изучения способов реагирования на конфликтные ситуации в диаде «супруг - супруга» в молодой семье

№	Муж Жена		Сопер- ничество		Сотруд- ничество		Компро- мисс		Избе- гание		Приспо- собление			
1	В	М	Т	М	1	3	5	9	7	4	9	8	8	5
2	Е	Б	Ю	Б	4	2	11	8	6	8	3	6	6	6
3	Ж	Б	А	Л	6	3	2	9	8	10	10	6	5	2
4	М	Н	О	Н	3	3	10	7	3	9	7	4	7	7
5	Е	К	А	К	1	0	7	8	8	9	7	6	7	7
6	М	Я	М	Я	3	2	4	7	9	6	6	9	8	6
7	А	С	Б	С	3	1	8	8	8	9	7	5	4	7
8	М	Б	М	Б	3	7	9	7	9	6	3	10	6	0
9	В	К	И	К	2	4	8	11	8	6	6	3	6	6
10	Е	Ж	Ж	Ж	0	1	8	7	9	8	6	7	7	7
11	С	К	А	К	3	1	9	5	4	7	8	9	5	8
12	А	З	А	З	9	5	1	3	4	7	11	7	5	8
13	С	Ш	Н	Ш	9	7	9	9	3	10	6	0	3	4
14	А	М	Н	М	3	6	9	2	10	8	6	10	2	5
15	А	П	Ж	П	7	8	8	9	7	6	7	7	1	0
16	А	Ж	О	Ж	3	3	7	10	9	3	4	7	7	7
17	И	С	К	С	9	8	5	9	7	4	1	3	8	5
18	Н	Ф	А	Ф	2	3	7	4	6	9	9	6	6	8
19	С	К	Л	К	7	7	7	6	8	9	7	8	1	0
20	П	К	Н	К	3	6	6	6	11	8	6	8	4	2
21	О	Г	А	Г	3	9	10	7	3	3	7	4	7	7
22	А	Г	Т	Г	8	7	9	8	6	7	7	7	0	1
23	М	Ф	С	Ф	8	11	2	4	6	3	6	6	8	6
24	В	М	А	М	2	9	6	3	8	10	10	6	5	2
25	К	Л	Т	Л	5	9	9	8	7	4	1	3	8	5
26	Д	Б	И	Б	7	4	3	3	3	9	10	7	7	7
27	К	Г	К	Г	2	4	6	6	8	11	8	6	6	3
28	Е	Г	Е	Г	1	0	12	10	8	8	5	2	4	10

29	А Б	Г Б	7	5	5	9	3	6	5	1	10	9
30	В В	С В	10	9	1	1	3	4	8	6	8	10

Подсчитав и проанализировав полученные данные, молодые люди были разделены на три группы на основании уровней способов реагирования в той или иной конфликтной ситуации:

- сумма от 0 до 4 баллов – низкий;
- сумма от 5 до 8 баллов – средний;
- сумма от 9 до 12 баллов – высокий.

После этого были получены количественные оценки, которые сравнивались между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемых в ситуации конфликта, тенденции их взаимоотношений в сложных условиях и представлены в таблице №2.

Таблица 2. Результаты выявления способов реагирования на конфликтные ситуации в диаде «супруг-супруга» в молодой семье

Стиль поведения	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	% мужчин	% женщин	% мужчин	% женщин	% мужчин	% женщин
Соперничество	13,33	16,67	33,33	46,67	53,33	36,67
Сотрудничество	33,33	30	50	46,67	16,67	23,33
Компромисс	20	33,33	56,67	46,67	23,33	20
Избегание	20	13,33	66,67	60	13,33	26,67
Приспособление	3,33	10	66,67	60	30	30

Из Таблицы видно, что молодые люди отдают наибольшее предпочтение таким формам поведения в ситуации конфликта, как сотрудничество (мужчины – 33.33%; женщины – 30%) и компромисс (мужчины – 20%; женщины –

33.33%). В среднем молодые люди придерживаются всех норм поведения, но наиболее преобладающими являются избегание (мужчины – 66.67%; женщины – 60%) и приспособление (мужчины – 66.67%; женщины – 60%). На основании полученных данных мы также можем сделать вывод, что молодые люди стараются избегать конфликтов и ни в коем случае не обострять их. Они стремятся исключить такие социальные формы поведения, как соперничество (мужчины – 53.33%; женщины – 36.67%) и приспособление (мужчины – 30%; женщины – 30%).

Таким образом, необходимо осуществление мер социальной, экономической и правовой защиты семьи, а также повышение психологической культуры, чтобы дать возможность развития и повышения уровня эффективного разрешения конфликтных ситуаций в семье.

IDENTIFY WAYS TO RESPOND TO CONFLICT SITUATIONS IN THE DYAD "HUSBAND - WIFE."

M.M.Ryskulova, Eurasian National University ENU, Kazakhstan,
Astana, e-mail: ryskulova-75@mail.ru

Using adapted N.V. Grishina's methodology of the American social psychologist K.N. Thomas describes how to respond to conflict situations in the dyad "husband- wife."

Keywords: conflict situations, dyad "husband-wife", competition, cooperation, compromise, avoidance device.

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Т.В. Сорокина,

Институт психологии Российской академии наук, Россия,
Москва, e-mail: T.Rytsareva@mail.ru

В статье представлены результаты исследования темпераментальных особенностей подростков с различными проявлениями отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: подростки, темпераментальные особенности, отклоняющееся поведение.

Состояние современного общества и особенно его будущее определяется качеством подрастающего поколения, его социальной адаптированностью. Наряду с образованием важное место в этом отношении занимает воспитание, успех которого зависит от того, насколько полно родители и воспитатели могут использовать психологические особенности личности детей и их социальных взаимоотношений. Психологи и психотерапевты могут в этом вопросе оказывать существенную помощь всем участникам воспитательного процесса. Особую актуальность их деятельность приобретает в работе с подростками, имеющими различные проявления отклоняющегося поведения – непослушание, плохая успеваемость, нарушение социальных норм и т.д.

Объект исследования:

- Подростки (103 человека),
- родители, обратившиеся за помощью к психологу по поводу нарушенного поведения детей (120 человек),
- родители, которые высоко оценивают социальную компетентность детей (86 человек).

Предмет исследования: темпераментальные особенности подростков с различным уровнем социальной компетентности.

Гипотеза исследования: определенные темпераментальные особенности могут повышать или снижать вероятность возникновения определенных форм девиантного поведения.

Выборка. Общий объем выборки составил 309 человек, из них 103 подростка в возрасте с 13 до 16 лет и их родители – 206 человек в возрасте от 35 до 49 лет. В исследовании приняли участие 103 полных семьи: отец, мать подросток.

Подростки из семей, обратившихся за помощью в психологическую службу с жалобами родителей на непослушание, неуспеваемость своих детей подросткового возраста и нарушение ими социальных норм поведения составили **основную группу**. В нее вошли 60 семей из 103 представленных.

В **контрольную группу** вошли семьи: родители, имеющие детей подросткового возраста, которые характеризуются высокой оценкой социальной компетентности своих детей и отсутствием жалоб на их поведение – 43 семьи.

Семьи основной группы по критерию симптоматического поведения (запроса) были поделены на 3 подгруппы по следующим признакам:

1) жалобы на неуспеваемость в школе – 21 семья – **подгруппа «Неуспеваемость»;**

2) жалобы на непослушание – 20 семей – **подгруппа «Непослушание»;**

3) жалобы на асоциальное поведение – 19 семей – **подгруппа «Асоциальное поведение».**

Для проверки *гипотезы* о том, что определенные темпераментальные особенности могут снижать или повышать вероятность возникновения девиантного поведения подростков, были оценены и сравнены формально-

динамические свойства индивидуальности подростков с помощью ОФДСИ В.М. Русалова [1]. Сравнение проводилось с помощью критериев: Манна-Уитни (U), Крускала-Уоллиса (H), Вилкоксона (T) у подростков основной и контрольной групп, контрольной и основных подгрупп, основных подгрупп, U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона.

У контрольной группы исследуемых выше показатели по индексу общей активности ($p=0,001$), индексу общей адаптивности ($p=0,003$) в сравнении с основной группой и по ряду шкал: ЭРМ (эргичность психомоторная), ЭРК (эргичность коммуникативная), СМ (скорость психомоторная), СК (скорость коммуникативная), ИПА (индекс психомоторной активности), ИКА (индекс коммуникативной активности), (достоверность $p \leq 0,01$).

Таким образом, **социально-компетентные подростки** продемонстрировали более высокие показатели индексов общей, психомоторной, коммуникативной активности и адаптивности. Следовательно, они более склонны к проявлению активности в коммуникативной, интеллектуальной сфере и в целом более адаптивны. Для них характерна высокая потребность в движении, "широкая" сфера психомоторной активности, постоянное стремление к физической деятельности, избыток физических сил, высокая мышечная работоспособность, жажда психомоторной деятельности, высокая скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности, легкая и плавная речь, быстрая вербализация, высокая скорость речевой активности. В полученных в настоящем исследовании результатах активность социально компетентных подростков значимо выше, что соответствует данным Т.Н. Смотровой и В.В. Гриценко [2]. Описанные темпераментальные особенности могут снижать вероятность возникновения отклоняющегося поведения у подростков.

У подростков с формой отклоняющегося поведения «**Непослушание**» выше показатель индекса интеллектуальной активности (ИИА, $p \leq 0,05$) и интеллектуальной пластичности (ПИ, $p \leq 0,05$) в сравнении с подростками контрольной группы и основных подгрупп «Неуспеваемость», «Непослушание». Таким образом, интеллектуальная пластичность, высокий уровень интеллектуальных возможностей, высокий уровень способности к обучению, легкость умственного побуждения, высокая гибкость мышления, легкий переход с одних форм мышления на другие, постоянное стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности – все эти характеристики снижают вероятность возникновения такого вида отклоняющегося поведения как неуспеваемость. Такие характеристики повышают вероятность успешного усвоения школьной программы, повышая уровень социальной компетентности в этом аспекте.

Вывод. Результаты эмпирического исследования подтвердили предположение о том, что определенные темпераментальные особенности повышают или снижают вероятность возникновения того или иного вида отклоняющегося поведения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Русалов В.М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ). М.: ИП РАН, 2004. — 136 с.
- [2] *Смотрова Т.Н., Гриценко В.В.* «Ценностные ориентации личности и склонность к нарушению социальных норм» // Психологический журнал № 6 – М., 2009.

**INFLUENCE OF TEMPERAMENTALNY FEATURES OF
TEENAGERS ON EMERGENCE OF DEVIANT BEHA-
VIOUR**

T.V.Sorokina, Institute of Psychology of Russian Academy of
Sciences, Moscow, t.rytsareva@mail.ru.

The results of the researches of temperamental character-
istics of teenagers with negative demonstration of divergent be-
haviour are presented in the article.

Keywords: teenagers, temperamental characteristics, de-
viant behavior.

УДК 157.923:378:002

**ЛИЧНОСТНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ В КОМПЬЮТЕРНО-
ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ¹**

Н.Л. Сунгурова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: sungurovanl@mail.ru

В статье представлены теоретические основания изу-
чения личностно-типологических особенностей студентов в
компьютерно-опосредованной коммуникации, представлены
результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: индивидуально-типологические осо-
бенности личности, сетевое взаимодействие.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант
№ 15-06-10956а "Индивидуально-типологические характе-
ристики личности студентов в информационном простран-
стве".

Вопрос о типичном в психологии формулируется, прежде всего, в понятии психологического типа. Проблема типов в психологии существует давно. Еще в древности ученик и друг Аристотеля - философ Теофраст - описал литературно-психологические типы афинян. В конце XVII в. французский писатель Жан де Лабрюйер в книге «Характеры, или Нравы нашего века» представил типы современных ему людей. Однако предметом собственно-методологического исследования проблема психологического типа стала у одного из основателей персонализма В. Штерна.

Типологический подход к личности в условиях информационного пространства можно представить некоторыми авторскими моделями.

С. А. Смирнов выделяет типы «фигур идентичности», обусловленные приоритетами сетевого существования:

- *человек-койсер* (choicер) - субъект выбора в нулевой ситуации сети-лабиринта;
- *человек-сетевик* (networker) - собирательный образ бытования в открытом информационно-коммуникативном пространстве;
- *человек-понтифик* (от лат. pons «мост» и facio «делать»)- «наводящий мосты», творящий сети, обустроивающий переход;
- *человек-челенджер* (challenger) - принимающий вызовы и отвечающий на них в новой ситуации;
- *человек-навигатор* – проводник по сетевому лабиринту, лоцман [3].

В.Фриндте и Т.Келером предлагается типология пользователей в соответствии с личной значимостью или значимостью принадлежности к социальной группе:

- включённость в виртуальную коммуникацию, в персональную идентичность или «любители» (пользователи, интересующиеся Интернетом как возможностью общения, но

при этом не включающие в свою идентичность принадлежность к сетевому сообществу).

- те, у кого включённость в Интернет-коммуникацию отражается в социальной идентичности, или «хакеры» (пользователи, в чью идентичность включаются характеристики, отражающие принадлежность к продвинутым пользователям).

- те, у кого включённость в виртуальную коммуникацию никакого влияния на идентичность не оказывает, или «прагматики» (используют Интернет только по необходимости) [1].

И.С. Шевченко предлагает типологию пользователей Интернетом, исходя из особенностей вариативности самопрезентации:

- пользователи, не обладающие подвижностью, вариативностью самопрезентации в Интернет-общении;

- пользователи, обладающие вариативностью самопрезентаций, и проявляющие ее в актуальном общении;

- пользователи, потенциально обладающие вариативностью самопрезентаций как возможной стратегией поведения в Интернет-общении, но актуально не проявляющие ее [5].

Несмотря на все разнообразие активности пользователей Интернета, выделяют три основных вида осуществляемой ими деятельности: познавательную, игровую и коммуникативную [1], [2]. Этим разновидностям деятельности соответствуют определенные изменения в личности:

- увлеченность познанием в сфере программирования и телекоммуникаций или, как крайний вариант, хакерство;

- увлеченность компьютерными играми и, в частности, играми посредством Интернета или, как крайний вариант, т.е. игровая зависимость;

- увлечение сетевой коммуникацией или, как крайний вариант, т.е. Интернет-аддикция.

По мнению А.Е. Жичкиной, к вышеперечисленным целевым аспектам можно добавить созидательную деятельность, или деятельность по преобразованию самого Интернета (создание веб-страниц, программирование и т.п.) [2]. Автор выделяет три типа стратегий поведения в Интернет-среде: активность в действии, активность в восприятии альтернатив, Интернет-зависимость.

Сетевую активность можно охарактеризовать как глубоко психологически насыщенный, личностный процесс. Переживание себя в пространстве Интернета отличается от переживания себя в реальном мире, что проявляется в феномене «виртуальной личности». Пользователи сети, создавая виртуальную личность, выдвигают на первый план одни свои черты или особенности, а другие особенности намеренно скрывают.

Психодиагностический комплекс составили следующие методики: опросник поведения в Интернете (Жичкина А. Е.), тест-опросник Г.Айзенка (адаптация А.Г. Шмелева), «Индивидуально-типологический опросник ИТО» (Л.Н. Собчик). В исследовании приняло участие 130 студентов московских вузов.

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия определились три вида сетевой активности студентов. «Активность в восприятии альтернатив» свойственна респондентам с выраженным стремлением к поиску своей идентичности, стремлением испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальной жизни. Проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выразить оценочное отношение к фото или видео материалу. «Активность в действии» характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус. «Интернет-зависимость» связана с восприятием Ин-

тернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с грустью и одиночеством, предоставить возможность самовыражения и самопрезентации. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям [4].

Для студентов с высоким уровнем активности в восприятии альтернатив (30%), характерны определенные личностные особенности. Так, акцентуированные черты доминируют по шкалам: агрессивности – у 75% испытуемых, лабильности – у 80%, сензитивности – у 60%, тревожности – у 60%. Это студенты с богатой интрапсихической активностью, выраженной изменчивостью настроения, чертами демонстративности.

Респонденты с высоким показателем активности в действии (27%), характеризуются высоким уровнем акцентуированных черт по шкалам опросника: экстраверсии – у 64% испытуемых, агрессивности – у 58%, лабильности – у 58%, сензитивности – у 58%, тревожности – у 58%. Здесь можно говорить об обращенности респондентов в мир реальных явлений, избыточной общительности, коммуникабельности. Это люди с высокой социальной активностью, наступательностью, стремлением к лидированию, «сильным» типом поведения, активной самореализацией, отстаивающие свои интересы.

Для большинства студентов, склонных к Интернет-зависимости также характерны акцентуированные черты по шкалам агрессивности – у 68% испытуемых, тревожности – у 58%, лабильности – у 58%, интроверсии – у 47%. Для таких респондентов Интернет привлекателен, прежде всего, наличием собственного (интимного) мира, отсутствием ответственности, полным абстрагированием от окружающего мира, возможностью исправить ошибку путем многократных попыток, возможностью самостоятельно принимать любые решения вне зависимости от того, к чему они могут привести.

Таким образом, компьютерно-опосредованная коммуникация создавая новые ситуации и отношения, с одной стороны, предлагает человеку максимум возможностей для любого проявления индивидуальности, с другой стороны, порождает типы сетевого взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В.* Интернет: воздействие на личность. Психология зависимости: Хрестоматия/сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – 592 с.
- [2] *Жичкина А.Е.* Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста / Автореферат дисс. кандидата психол. наук. – М., 2001. – 199с.
- [3] *Смирнов С.А.* Человек перехода//Кентавр, № 32, 2007.
- [4] *Сунгурова Н.Л.* Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве: монография / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170с.
- [5] *Шевченко А.С.* Исследование самопрезентации личности в Интернет-общении: Дисс...канд.психол. наук. – М., 2003.

PERSONALITY-TYOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS IN COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION

N.L.Sungurova, Peoples' Friendship University of Russia; Moscow, Russia, sungurovanl@mail.ru

The article presents the theoretical foundations of the study of personality-typological features of students in computer-mediated communication, considers the results empirical research.

Key words: individually-typological features of personality, networking.

УДК 159.9.072

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОЙ

Ю.В. Суховершина,

Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, Россия, Москва,
e-mail: suhovershina@inbox.ru

В статье рассмотрена проблема социального взаимодействия как фактор удовлетворенности работой. Подобран комплект диагностических методик. Исследованы два коллектива: личностные особенности сотрудников и социально-психологический уровень развития групп. Полученные результаты имеют прикладной характер.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, удовлетворенность работой, социально-психологический уровень развития группы.

Актуальность темы была заявлена ещё в 1920-30гг., когда внимание специалистов в области управления персоналом привлекли проблемы повышения производительности труда. В ходе Хоторнских экспериментов Э.Мейо и его сотрудники установили, что в процессе трудовой деятельности, формировании удовлетворенности ей, важно учитывать социальные факторы, такие как общественное признание важности труда каждого работника, особенности психологического климата в коллективе, внимание со стороны руководства, поддержка неформальных контактов с коллегами и др. [1]. На современном этапе развития российского общества проблема социального взаимодействия приобрела новое видение. Специалисты по управлению и развитию человеческих ресурсов всё больше внимания уделяют социальным аспектам трудовой деятельности, взаимоотношениям в трудовом коллективе.

В профилях должностей, инструкциях, функциональных обязанностях описываются требования, предъявляемые к специалистам, учитывающие особенности профессиональной деятельности. Анализируя эти требования, профессиональные программы, набор профессионально-важных качеств специалистов и разрабатываемые профессиональные стандарты, видим, что в них в основном изложены такие факторы как установление необходимого минимума требований к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения качества и производительности выполняемых работ по определенной профессии; определение должностных обязанностей и соответствующих им знаний, умений и навыков, выполнение которых позволит работнику качественно реализовывать трудовые функции в границах его компетенции. Безусловно, это определяющие показатели результативности труда, но не всегда эти же показатели обеспечивают психологическую удовлетворенность сотрудников. Поскольку удовлетворенность работой чаще всего выступает как фактор, вытекающий из особенностей социального взаимодействия, качества отношений в коллективе и других показателей.

В нашем исследовании была рассмотрена удовлетворенность работой через призму коммуникативных особенностей членов коллектива, уровня социально-психологического развития группы, эмоциональных отношений. Для этого был подобран следующий комплект методик: методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов (автор – В. В. Бойко); диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н. П. Фетискина); тест индекс жизненной удовлетворенности (адаптация Н. В. Паниной); тест "Пульсар" - оценка социально-психологического уровня развития группы (Л.Г. Почебут) [2].

Исследование проводилось в Event-организации, основное направление деятельности которой - техническое обеспечение конференций, форумов, выставок и семинаров, а

также комплексная организация деловых мероприятий. Респонденты представляли две группы, одна из которых - отдел по работе с клиентами, а другая - технический отдел. Основанием для исследования был заказ от организации, цель которого установить психологические аспекты текучести кадров в техническом отделе.

Итак, в ходе проведенного исследования было установлено:

1. По результатам проведенной методики «Пульсар», предназначенной для оценки уровня развития группы на основе анализа ее социально-психологических состояний и для прогнозирования успешности ее деятельности, существуют различия по общему показателю. (Средний ранг значений в корпоративном отделе -21,12, в техническом -13,12, Критерий U Манна-Уитни – 70,00, значимость – 0,017). Первая группа сотрудников характеризуется как достаточно «зрелый» коллектив, т.е. коллектив с выработанной системой общественно значимых целей, четкой структурой деловых отношений и форм совместной деятельности, органами самоуправления. Во второй группе – «Технический отдел» - эти показатели слабо развиты.

Также по результатам диагностики по методике «Пульсар» существуют различия между сотрудниками корпоративного и технического отделов по отдельным шкалам – «организованности», «сплоченности», «интегративности» и «референтности». Показатели по указанным шкалам значимо выше у сотрудников корпоративного отдела. Группа аккумулирует лучшие деловые и нравственные качества своих членов, сотрудники ощущают свою принадлежность к данному коллективу, возникающие проблемы решаются по-деловому, инициативно и творчески, каждый сотрудник стремится проявлять свою индивидуальность, быть интегрированным в группу. В корпоративном отделе присутствует высокая общая и профессиональная культура, сотрудники характеризуются повышенной организованностью и ответственностью за

выполняемую работу, профессиональной компетентностью. «Технический отдел» по этим показателям можно охарактеризовать менее организованный, несплочённый, без «чувства локтя» в коллективе и не представляющий «референтность» для её участников.

2. Анализируя полученные данные, значимые различия обнаружены между первой и второй группой сотрудников по общему показателю перцептивно-интерактивной компетентности. (Средний ранг значений выше в первой группе и равен 22,38, во второй -11,94 Критерий U Манна-Уитни – 50,00, значимость – 0,001). В первой группе (корпоративном отделе) наблюдается гармоничный баланс делового и эмоционального межличностного восприятия и взаимодействия. Сотрудники удовлетворены своей профессией, условиями работы, ее оценкой и стимулированием, взаимоотношениями с коллегами, стилем руководства и перспективами дальнейшего роста, в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями.

Также по этой методике обнаружены значимые отличия между группами по шкалам «взаимопознания» и «взаимопонимания», у сотрудников корпоративного отдела выше, чем у представителей технического. У членов технического отдела трудности в сотрудничестве не только друг с другом, но и с представителями другого отдела, проблемы в области взаимопонимания и взаимопознания, социальной адаптивности, и как следствие не высокая результативность своей деятельности.

3. Обнаружены отличия по показателю «индекс жизненной удовлетворенности» сотрудников, который характеризует психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности. Этот показатель так же выше у сотрудников корпоративного отдела (20,61), чем технического (13,41), Критерий U Манна-Уитни – 75,00, значимость – 0,028. Среди сотрудников корпоративного отдела преобладает бодрый,

жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; членам группы нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время, для них характерны низкий уровень эмоциональной напряженности в рабочем коллективе, высокая эмоциональная устойчивость, низкий уровень тревожности, психологический комфорт, достаточно высокий уровень удовлетворенности работой и своей ролью в результатах работы компании в целом. Это подтверждают и значимые различия по шкалам этой методики «последовательность в достижении целей», «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» и «шкале общего фона настроения».

4. По методике «Помехи» в установлении эмоциональных контактов существуют различия между средними рангами по общим показателям и отдельным шкалам (в корпоративном отделе -12, 97, в техническом-20, 79, Критерий U Манна-Уитни – 200,50, значимость – 0,019). Средний ранг выше во второй группе (техническом отделе), а также есть существенное различие по шкале «доминирования негативных эмоций». Таким образом, в группе существуют «помехи» в установлении эмоциональных контактов между сотрудниками, большая часть энергии коллектива тратится на разрешение конфликтных ситуаций, что ведет к низкой заинтересованности персонала в результатах работы. Производственные проблемы уходят на второй план, что не может не отражаться на качестве работы и как следствие увеличение текучести кадров и снижении удовлетворенности работой.

Таким образом, несмотря на грамотный подбор персонала технического отдела на занимаемые позиции, в соответствии с профессиональными стандартами, исследование показало, что столь же важными показателями для удовлетворенности работой играют и факторы социального взаимодействия, такие как уровень развития перцептивно-интерактивной компетентности, способность установления

эмоциональных контактов, что сказывается на социально-психологическом уровне развития группы в целом.

По результатам проведенного исследования была разработана программа рекомендаций по улучшению социально-психологического климата в коллективе технического отдела, включающая проведение корпоративной социальной политики; психологическую адаптацию; периодическую диагностику, развитие и поддержание высокого уровня доверия в коллективе; проведение психологических тренингов улучшения коммуникативных качеств и снижению конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Конец Л. В.* Классические эксперименты в психологии. — Киев, 2010.
- [2] *Райгородский Д.Я.* Практическая диагностика. Методики и тесты. - М.: Изд-во "Бахрах-М", 2011.

MANAGEMENT OF SOCIAL INTERACTION AS THE FACTOR JOB SATISFACTION

Y. Sukhovshina, Sholokhov Moscow State University for Humanities, Moscow, Russia, e-mail: suhovshina@inbox.ru

The article deals with the problem of social interaction as a factor in job satisfaction. A set of diagnostic techniques was selected. Two teams were investigated: personal characteristics of employees and socio-psychological level of development groups. The results are applied nature.

Keywords: social interaction, job satisfaction, socio-psychological level of development of the group.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА ГОСУ-
ДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**

Ю.В. Тер-Саакова,

Российский Университет Дружбы Народов,
Москва, Россия, e-mail: 26241005@mail.ru

В данной статье рассматриваются особенности успешных стратегий преодоления стресса, которые позволяют вести эффективную профессиональную деятельность. Анализ выявил, что существует ряд важных факторов, таких как эмоциональная саморегуляция, стрессоустойчивость, мотивация и др., которые позволяют нам справляться со стрессовыми ситуациями.

Ключевые слова: эмоциональное напряжение, активное стресс-преодолевающее поведение, стрессовая ситуация, механизмы преодоления, эффективная профессиональная деятельность.

В настоящее время российское общество переживает достаточно сложный период. Современная система государственной службы функционирует в условиях, характеризующихся стремительными изменениями и фундаментальными социально-экономическими преобразованиями, созданием нового постиндустриального информационного общества. Как отмечает В.Ю. Чепрасов, соприкосновение с быстро меняющимися новыми условиями, которые современный государственный служащий зачастую не успевает предусмотреть, вынуждает принимать решения в цейтноте, приводя к серьезной психологической проблеме боязни будущего, к боязни принять ошибочное решение. В целом такие опасения могут привести к боязни перемен, а это означает жизнь в постоянном социальном страхе. Отсутствие достаточного (с точки зрения самого государственного служащего) времени для принятия ответственного решения приводит к социаль-

ному стрессу, к страху встречи с новыми ситуациями и задачами, к осознанию которых он не готов. Страх, в свою очередь, резко снижает не только возможности памяти, но и уровень интеллекта в целом. Интеллект – это способность адекватным, т. е. конструктивно-созидающим, социально оправданным образом реагировать на различного рода ситуации [4]. По мнению В.А. Бодрова, рабочий стресс обычно связан с тяжелой рабочей нагрузкой, отсутствием самоконтроля за результатом работы, ролевой неопределенностью и ролевым конфликтом. Плохое обеспечение безопасности работы, несправедливые оценки труда, нарушение его организации может стать источником стресса[1].

Информационные перегрузки и страх принятия неверного решения влекут за собой отсутствие понимания той ответственности, которую сам на себя государственный служащий возлагает, так как, принимая решение сегодня, он строит не только свою судьбу, но и судьбы других людей завтра. Зачастую, в условиях трудовой деятельности ведущая роль в преодолении стресса и оптимизации неблагоприятных эмоциональных состояний начинает принадлежать эмоциональной саморегуляции, в процессе которой раскрываются внутренние личностные ресурсы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации. В напряженных и трудных условиях деятельности человек может управлять своим состоянием, используя различные способы самовоздействия и саморегуляции. Как отмечают В.А. Бодров, А.А. Обознов «Схема всякой системы регуляции (управления) включает в себя блоки: заданных (эталонных) значений параметров управляемого объекта («то, что должно быть»); текущих значений параметров, обеспечивающих прием сигналов о фактических значениях параметров управляемого объекта, результатах исполнения команд и ситуативных обстоятельствах («то, что фактически есть»); рассогласования

между заданными и текущими значениями параметров («тем, что должно быть» и «тем, что фактически есть»); выработки исполнительных команд для устранения выявленного рассогласования («что и как делать»); исполнения команд с последующим поступлением сигналов обратной связи в блок текущих значений» [2] .

Профессиональный стресс возрастает, когда неясны цели работы, когда выдвигаются противоречивые требования, когда работы слишком много или слишком мало, когда работники в лучшем случае могут оказывать незначительное влияние на принятие решений и несут ответственность за профессиональное развитие других людей. Четкое понимание своей роли в организации и ощущение значимости занимаемой статусно-ролевой позиции минимизирует уровень стресса. У служащих, которым не хватает этих ощущений, может возникнуть множество ролевых проблем. Когда требования настолько высоки, что сотрудник чувствует, что не может справиться, развивается стресс. Когда не хватает сноровки, образования, навыков или опыта для выполнения своей деятельности, они испытывают стресс. Несоответствие возможностей и способностей работника и ожиданий организации создают дисгармонию и неудовлетворенность. Другой возможный источник стресса – ситуация, при которой не прояснены детали работы. Служащие должны знать о возможностях продвижения, приоритетах организации и о том, что от них ожидается. Факторами, обычно связанными с неудовлетворенностью работой, являются заработок и условия работы (например, шум, плохое освещение, плохая вентиляция, слишком много сотрудников в одном помещении и т. д.). Однако высокая зарплата и хорошие условия труда еще не гарантируют удовлетворенность работой. На данный показатель оказывает влияние и группа факторов, которая называется мотивационными факторами. В число этих факторов входит степень сложности заданий, объем работы, хорошо оцененной по выполнению, отношения между сотрудни-

ками и степень побуждения взять на себя большую ответственность. Слишком большой объем работы может быть источником профессионального стресса. Есть люди, называемые трудоголиками, которые получают удовольствие от большой загруженности работой, совершенно не могут жить без нее, а потому загружают себя по максимуму, работа поглощает этих людей. Нередко «трудоголизм» и активная увлеченность своей профессиональной деятельностью, способствует развитию симптомов выгорания. Выгорание может приводить к снижению профессиональной мотивации. Дж. Гринберг под этим явлением понимает «состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы» [3].

Учитывая собственные психологические особенности, можно более эффективно использовать внутренние ресурсы, для борьбы со стрессом, которые есть у каждого человека, однако могут быть скрыты от него в силу различного рода причин.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бодров В.А.* Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2000.
- [2] *Бодров В.А., Обознов А.А.* Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. - Т.21. - №4, 2000. С.32-40.
- [3] *Гринберг Дж.* Управление стрессом. СПб.: Питер, 2004.
- [4] *Чепрасов В.Ю.* Адаптация государственных служащих к деятельности в условиях психологической перегрузки // Научно-практический журнал «Управленческое консультирование». - №4, 2011 - 50 с.

PARTICULARITIES OF CIVIL SERVANTS' STRESS OCCURENCE

Ter-Saakova Y. V., Peoples' Friendship Russian University,
Moscow, Russia, e-mail: 26241005@mail.ru

This article reveals features of successful coping strategies in stressful situations that lead to effective professional activity. Comparison of students and civil servants showed that there are several important factors like emotional self-regulation, stress resistance, motivation and etc. That help as to overcome stressful situations.

Key words: emotional stress, active coping strategies, stressful situation, effective professional activity.

УДК 378.147; 159.99

ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.А. Травина,

Институт педагогического образования Тверского государственного университета, Тверь, Россия,
e-mail: svetlana2311@yandex.ru

В статье раскрываются компоненты психологической компетентности педагога, а также возможности тренинга личностного роста в формировании в их формировании.

Ключевые слова: психологическая компетентность педагога, тренинг, профессионализация личности и деятельности педагога.

Современные тенденции в области профессионального образования, особенно по профессиям типа «человек-человек», требуют от выпускников хорошего уровня сформированности у них психологических компетенций.

Педагогу, в свете осуществления глобальных реформ в системе образования, нужно теперь передать не столько информацию ученику, сколько метод ее получения, анализа, прогнозирования и структурирования. Максимальная ориентация на обучающегося как субъекта учебной деятельности предполагает хорошее знание педагогом основ общей психологии, возрастной, социальной, педагогической и многих других ее разделов.

Как утверждает Крылова М.А., «образовательные стандарты 3-го поколения ориентированы на субъектные отношения, на активную жизненную позицию студентов, на их готовность принимать и ставить перед собой учебные задачи (научиться определенному действию), а не конкретно-практические (сдать реферат, лабораторную работу, зачет и т.д.) [1, с.56].

Также в системе профессиональных умений должны быть сформировано умение выстраивать эффективную коммуникацию между субъектами образования, отслеживать динамику развития познавательной и личностной сфер учащихся, составлять психологический портрет ученика для портфолио и др.

Прежде чем рассматривать возможности социально-психологического тренинга в формировании психологической компетентности студентов - будущих педагогов, остановимся более подробно на понятии, видах и показателях данного феномена.

М.А.Холодная определяет компетентность как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [4].

Под психологической компетентностью педагога понимается нами совокупность психологических знаний, коммуникативных и личностных свойств педагога, позволяющие достигать продуктивных результатов в обучении, воспитании и развитии обучающегося.

Исходя из данного определения, задача развития психологической компетентности педагога – не просто хорошо знать психологию человека, а включать эти знания в построение эффективного учебного сотрудничества с учеником.

В работах многих психологов (в том числе Н.И. Лукьянова, Л.М. Митина, М.А. Холодная и др.), занимающихся психологией труда педагога рассматриваются следующие виды психологической компетентности педагогов:

- интеллектуальная компетентность, которая оценивается по критерию знаний о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и умений это реализовать в педагогической практике, а также возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности [2];

- коммуникативная компетентность, предполагающая способности строить эффективное педагогическое общение, обмениваться информацией, решать конфликтные педагогические ситуации, возникающие в следствие разных «барьеров» общения;

- социально-психологическая личностная компетентность, которая в работах Марковой А.К. [3] рассматривается как профессионально-важные качества личности педагога (педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, практическое педагогическое мышление, педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическая рефлексия и др.).

С нашей точки зрения, к личной психологической компетентности учителя в современных условиях функционирования системы образования, необходимо также относить педагогический самоменеджмент и стрессоустойчивость специалиста.

Анализ вариативных методов обучения студентов по направлению педагогическое образование, позволяет нам утверждать, что тренинг личностного роста является наиболее эффективным в формировании их психологической компетентности.

Понятие личностного роста педагога основывается на позитивном видении изначальной природы человека и возможности развития его внутреннего потенциала для эффективной реализации педагогической деятельности и общения.

Тренинг - это совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межличностного взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений [5].

Тренинг в работе со студентами - это форма их активного обучения, которая направлена на развитие знаний, умений и навыков, а также профессиональных установок будущих педагогов.

В ходе профессионализации на этапе студенчества юноши и девушки могут испытывать двойные чувства к педагогической профессии. С одной стороны положительные переживания, что поступили в вуз, постепенно движутся к намеченной цели, с другой стороны - страхи и разрушение идеализированных детских представлений о деятельности учителя.

Одну из основополагающих задач, которую позволяет решать тренинг профессионального личностного роста на стадии профессиональной подготовки – это становление педагогической направленности за счет нахождения внутренних и внешних ресурсов студентов - будущих педагогов, помощи в построении модели мотивации, ценностных установок педагогической деятельности, и в целом в формировании профессионального мировоззрения.

Социально-психологический тренинг как составляющая тренинга личностного роста позволяет развивать психи-

ческие процессы и свойства (педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогическая эмпатия, педагогический оптимизм, толерантность и другие качества личности), совершенствовать педагогические умения по развитию приемов психологической разгрузки, эффективного распределения времени на различные виды деятельности, навыков педагогического самоменеджмента, а также расширять коммуникативный и эмоциональный опыт.

Таким образом, в развитии психологической компетентности студентов, обучающихся по направлениям педагогического образования, главная роль отведена самосовершенствованию, профессиональному и личностному самосознанию, выделению своих профессиональных позиций. А в формировании этих показателей в ходе профессионализации специалиста самым продуктивным является тренинг личностного профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Крылова М.А. Технология психолого-педагогического сопровождения процесса дидактической адаптации первокурсников при компетентностном подходе // Вестник Тверского государственного университета. серия: педагогика и психология, Тверь, 2014. №1 С. 56-66.
- [2] Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. М., 2004.
- [3] Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
- [4] Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.
- [5] <http://www.persev.ru/> Тренинг/ Мир психологии [дата обращения 27.03.15]

УДК 159.99

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ ИНВАЛИДОВ**

Г.М.Тулёкова,

Павлодарский государственный университет
им. С.Торайгырова, Павлодар, Казахстан,

А.Р.Жунусова,

Павлодарский государственный университет
им. С.Торайгырова, Павлодар, Казахстан,

Е.К.Порошина,

Павлодарский государственный университет
им. С.Торайгырова, Павлодар, Казахстан,
e-mail jenua_1991@bk.ru

В данной работе показана важность социально-психологической адаптации незащищенных слоев населения, представлены основные группы проблем связанные с адаптацией, с которыми сталкиваются инвалиды в Казахстане, и сделана попытка выбора направлений для решения этих проблем.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, инвалид, проблемы адаптации, пути решения, образование и трудоустройство инвалидов.

Проблема социально-психологической адаптации инвалидов - проблема приспособленности инвалидов к полноценной жизни в обществе, которая приобрела в последнее время особую важность. Это связано с тем, что в новом тысячелетии стали существенно меняться подходы к людям, которые по воле судьбы родились или стали инвалидами. Термин «адаптации» по укоренившимся в науке методологическим воззрениям почему-то считается «одной из кардинальных и важнейших задач биологии» но никак не психологии. И в данном положении, на наш взгляд, очень четко просматривается достаточно большое упущение со стороны

психологической науки, так как на самом деле названная выше проблема заслуживает самого пристального внимания именно со стороны психологов.

В соответствии с Законом Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в РК»[1], инвалид – это лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, их последствиями, дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты.

Все инвалиды по разным основаниям делятся на несколько групп: По возрасту - дети-инвалиды, инвалиды-взрослые, по происхождению инвалидности: инвалиды с детства, инвалиды войны, инвалиды труда, инвалиды общего заболевания. По степени трудоспособности: инвалиды трудоспособные и нетрудоспособные, инвалиды I группы (нетрудоспособные), инвалиды II группы (временно нетрудоспособные или трудоспособные в ограниченных сферах), инвалиды III группы (трудоспособные в щадящих условиях труда). По характеру заболевания инвалиды могут относиться к мобильным, маломобильным или неподвижным группам[2]. В Республике Казахстан проживает 388,7 тыс. инвалидов всех категорий, в том числе 211 тысяч женщин, 49,1 тысяч детей до 16 лет, 58,8 тысяч инвалидов с детства. В последние годы наблюдается тенденция роста численности инвалидов на фоне снижения первичной инвалидности, что говорит о низком уровне реабилитации ранее установленной инвалидности. Кроме того, постоянно растет доля инвалидов, находящихся в трудоспособном возрасте, в общем показателе первичной инвалидности.

Среди проблем, с которыми сталкиваются инвалиды в Казахстане, можно выделить следующие основные группы:

1. Социально-бытовые проблемы. Проблема социально-бытовой адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе является одной из важнейших граней общей инте-

грационной проблемы. В последнее время этот вопрос приобретает дополнительную важность и остроту в связи с большими изменениями в подходах к людям, которые являются инвалидами. Несмотря на это, процесс адаптации этой категории граждан к основам жизнедеятельности общества находится в процессе изучения, а именно он решающим образом определяет всю эффективность тех коррекционных мероприятий, которые предпринимают специалисты, работающие с инвалидами. Среди социально - бытовых проблем выделяют: Ограничение функций самообслуживания: - способность самостоятельно одеваться; - принимать пищу; - соблюдать личную гигиену; - самостоятельно передвигаться; - самостоятельно садиться или вставать. Ограничение осуществления социальной роли, которая была до наступления инвалидности: - ограничение социальной роли в семье; - ограничение социальных контактов; - ограничение или невозможность трудиться.

2. Психологические проблемы. Взаимоотношения инвалидов и общества подразумевают ответственность за эти взаимоотношения обеих сторон. Следует отметить, что инвалиды в этих взаимоотношениях занимают не совсем приемлемую позицию. У многих из них не хватает социальных навыков, умения выразить себя в общении с коллегами, знакомыми, администрацией, работодателями. Инвалиды далеко не всегда могут уловить нюансы человеческих отношений, воспринимают других людей несколько общо, оценивая их на основании лишь некоторых моральных качеств - доброты, отзывчивости и т.п. Не вполне гармонично складываются и взаимоотношения между инвалидами.

3. Проблемы получения образования. В современном мире образование выступает в качестве одного из основных факторов сохранения и изменения социальной структуры общества, а также социальной, профессиональной мобильности личности. Образование как фактор мобильности в значительной степени повышает возможности восхождения

по социальной лестнице, а в целом ряде случаев является его условием. Это относится как к обычным людям, так и к людям с ограниченными возможностями, инвалидностью. В соответствии со Статьей 8. Государственные гарантии в области образования «Государство полностью или частично компенсирует расходы на содержание граждан Республики Казахстан, нуждающихся в социальной помощи, в период получения ими образования. дети с ограниченными возможностями в развитии, инвалиды и инвалиды с детства, дети - инвалиды»[3]. Но, поступив в ВУЗ, большинство молодёжи с инвалидностью не имеют возможности реализовать своё законное право на получение образования и последующее трудоустройство. Прежде всего, из-за отсутствия вспомогательных технологий и условий для обучения инвалидов. В отличие от опыта ведущих зарубежных стран, в нашей стране недостаточно развиты службы по оказанию помощи студентам - инвалидам в процессе обучения, а также специальные программы по их дальнейшему трудоустройству.

Политика социальной поддержки инвалидов должна строиться на платформе создания условий для равного участия людей с ограниченными возможностями в жизни общества. Поэтому необходимо усовершенствовать процесс социально – бытовой адаптации к условиям жизни в социуме и в быту. Одним из главных показателей социально – психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями является их отношение к собственной жизни, поэтому нужно помочь им улучшить свое самовосприятие и материальное положение. Для этого следует сделать более доступным процесс получения образования с целью повышения возможности восхождения по социальной лестнице. Проблемы трудоустройства инвалидов надо решать, так как им не прожить на свою пенсию. Поэтому необходимо решить проблему профессиональной конкурентоспособности инвалидов на рынке труда. К тому же демографическая обстановка в Казахстане

такова, что в ближайшие годы общество столкнется с острым дефицитом рабочих рук.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Закон Республики Казахстан от 13 апреля 2005 года №39-III ЗРК «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан».

[2] Социальная реабилитация человека с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 368 с.

[3] Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III ЗРК «Об образовании в Республике Казахстан».

THE PROBLEM OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INVALIDS

G.M. Tulekova, Pavlodar state University named S. To-
raigyrov, Pavlodar, Kazakhstan

A.R. Zhunusova, Pavlodar state University named S. To-
raigyrov, Pavlodar, Kazakhstan

E. K. Poroshina, Pavlodar state University named S. To-
raigyrov, Pavlodar, Kazakhstan

We demonstrate the importance of socio-psychological adaptation of vulnerable people in this paper. There are the main groups of problems associated with adaptation faced by persons with disabilities in Kazakhstan. It is tried an attempt to make a choice of directions for solving these problems.

Key words: socio-psychological adaptation, disabled, adaptation problems, solutions, education and employment of persons with disabilities.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЛОГОТЕРАПИИ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Е.И. Устинова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: Ekaterina_Ustinova_1983@mail.ru

В статье рассматриваются особенности применения логотерапии в современных условиях. Автор пишет об основных представлениях о логотерапии и областях ее применения.

Ключевые слова: логотерапия, экзистенциальный вакуум, смысл жизни, невроз.

Сегодня, в связи с ростом напряженности и социальной неопределенности, с духовным кризисом – когда теряется роль религии, семейных и прочих традиций, происходит значительная переоценка ценностей и жизненных установок, применение логотерапии становится особенно актуальным.

Логотерапией называется психотерапия на основе психолого-антропологической модели, разработанной неврологом и психиатром Виктором Эмилем Франклом (1905 – 1997). В. Франкл является основателем «Третьей Венской школы психотерапии», (первая – психоанализ З. Фрейда, вторая – индивидуальная психология А. Адлера). Греческое слово «логос» в данном контексте используется в своем значении «смысл». Целью логотерапии является поиск смысла жизни, ее духовных ценностей и истин, которые противопоставляются невротической (экзистенциальной) фрустрации. В. Франкл ввел понятие «экзистенциальный вакуум», это чувство внутренней пустоты, полной и безусловной бессмысленности жизни, что является в XX веке широко распространенным феноменом. «Вакуум» лежит в

основе возникновения кризисов, переживаемых стареющими людьми, алкоголизма, наркомании, юношеской преступности, ряда соматических неврозов, межличностных трудностей, сексуальных расстройств, неврозов пресыщения, а так же суицидов. [1]

В. Франклу принадлежат следующие слова: «Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты». [2] В современном обществе все чаще встречается вид невроза, характеризующийся отсутствием цели и смысла жизни. [9]

По мнению В. Франкла, стремление найти смысл в человеческой жизни – это основная мотивационная сила человека, с помощью которой можно заполнить внутреннюю пустоту, тем самым ослабить экзистенциальную тревогу. [3] В. Франкл писал: «Смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», которое не всегда адресовано конкретному человеку». [3] Традиционный образ человека, задающего вопрос о смысле жизни, сменяет образ человека, который получает этот вопрос извне и должен ответить на него своей собственной жизнью. Не человек задает вопрос о смысле, а «жизнь сама есть то, что задает человеку вопросы. Человеку не надо спрашивать, он сам спрашиваемый, тот, кто отвечает перед жизнью». [4]

Согласно психотерапевтическому кредо В. Франкла, человек никогда не сводится к своим симптомам, к своей болезни. В своей работе «Человек в поисках смысла» [3], В. Франкл формулирует свое кредо на примере работы с душевно больными: «Никакие обстоятельства не могут настолько ограничить человека, чтобы лишить его свободы на сто процентов. Поэтому некая свобода, как бы она ни была ограничена, остается у человека в случаях невроза или даже

психоза. В самом деле, самая сокровенная часть личности пациента не затрагивается даже тяжелыми психозами. В. Франкл описывает это так: «Можно отнять у человека все, кроме одного – свободы в любых обстоятельствах выбрать, как к ним отнестись, выбрать свой путь». [5]

Особенностью логотерапии является то, что логотерапевт всегда видит в человеке нечто большее, и стремится установить контакт с тем ядром, «которое не болеет», и помочь клиенту осознать свои возможности и ресурсы.

Применение логотерапии основывается на трех философско-психологических концептах – свобода воли, воля к смыслу и смысл жизни. 1) Свобода воли играет важную роль в психотерапии, и позволяет страдающим телесными и духовными заболеваниями вернуть контроль над своей жизнью и способность к самоопределению. 2) Воля к смыслу помогает распознать и устранить факторы, мешающие преследовать осмысленных целей. С помощью логотерапии развивается чуткость для восприятия смысла жизни и возможностей постановки целей. 3) Смысл жизни – согласно логотерапии, человек призван, реализуя свои свободу и ответственность, сделать лучшее возможное из самого себя и окружающего мира, с помощью распознавания и реализации смысла каждой конкретной ситуации. [4]

Применение метода логотерапии эффективно для работы с тревогой, депрессией, навязчивыми мыслями, смертельно больными, а так же для помощи здоровым людям при личностных кризисах и неудовлетворенностью качеством жизни.

Особенностью применения логотерапии в современных условиях является то, что она отличается от других форм психотерапии «стремлением к смыслу» в противовес психоанализу З. Фрейда «стремление к удовольствию», и «стремлению к власти» в психологии А.

Адлера. [6] Особенностью данного метода является то, что он не противопоставляется другим психотерапевтическим методам в лечении неврозов, а возвышается над ними, и проникает вглубь специфических, человеческих феноменов. [7]

В современных условиях логотерапия успешно применяется как самостоятельный и независимый подход, так и в сочетании с другими направлениями, в индивидуальной и групповой психотерапевтической работе, а так же педагогике. [8] Применение логотерапии эффективно в кризисной превенции, интервенции и поственции, при работе с агрессивным поведением, со всеми видами неврозов, фобическими расстройствами, сексуальными неврозами, а так же при сопровождении больных в психиатрии (в сотрудничестве с врачом-психиатром), при работе с заключенными, и в системе паллиативной помощи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Валенурова, Н. Г. Современный человек в поисках смысла. // <http://hpsy.ru/linkc/theory/100>
- [2] Франкл В. Воля к смыслу = The will to meaning. — М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 97.
- [3] Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.
- [4] Франкл В. Психотерапия на практике: с 53. Пер. с нем. — СПб.: Речь, 2001.
- [5] Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия — СПб: Речь, 2000.
- [6] Франкл. В. Поиск смысла жизни и логотерапия/ Психология личности. Тексты. М., 1982.
- [7] В. Франкл «Безусловный человек», 1949.
- [8] Франкл В. Психотерапия на практике: Пер. с нем. — СПб.: Речь, 2001
- [9] Hobbs, цит. по Ялomu, 1980; С. 495.

FEATURES OF APPLICATIONS OF LOGOTHERAPY IN MODERN CONDITIONS

E.Ustinova, Peoples' Friendship University, Moscow, Russia, e-mail: Ekaterina_Ustinova_1983@mail.ru

The article considers the features of the application of logotherapy in modern conditions. The author writes about the basic concepts of logotherapy and its application's fields.

Key words: logotherapy, existential vacuum, the meaning of life, a neurosis.

УДК 159.9

О ЗНАЧИМОСТИ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕМОНСТРАЦИИ И РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е.М.Хворова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, e-mail: katerina.khvorova@gmail.com

В статье рассматриваются особенности процесса психологического консультирования, значимости базовых эмоций и умения их распознавать в процессе консультирования, культурно-специфические правила демонстрации эмоций.

Ключевые слова: психологическое консультирование, эмпатия, конгруэнтность, базовые эмоции, правила демонстрации эмоций.

В вопросе психологического консультирования важное место занимает личность психолога-консультанта. Существует ряд качеств, которые, как предполагается, необходимы психологу-консультанту. Так, выделяется способность привлекать и располагать людей к себе, чувствовать себя открыто и комфортно, способность к эмпатии и др. В данной статье мы будем говорить о способностях, напрямую связанных с эмпатией. Эмпатичности в процессе психологического

консультирования отводится определенное место. Так, Р. Мей говорил, что психолог-консультант должен быть способным к проявлению эмпатии [6]. Эмпатия является одним из основных качеств, которые непосредственно необходимы психологу-консультанту. Это представляет собой желание и способность одного психологически понимать и чувствовать другого, это означает способность увидеть мир глазами другого человека [7]. При этом для понимания и чувствования клиента психолог-консультант использует не только вербальные приемы консультирования, интерпретируя, перефразируя и т.д. высказывания клиента, он также использует и невербальные средства консультирования. Так, например, достаточно информативным является анализ взгляда. Стоит отметить, что даже техника взгляда имеет, с одной стороны, черты, которые будут общими для всех людей, а, с другой стороны, особенности, которые являются характерными для представителей разных культур. Здесь мы подразумеваем, что культуры, относительно направленности взгляда, могут быть либо контактными, т.е. теми, в которых взгляду придаётся большое значение, либо избегающими контакта глаз, т.к. контакт глаз может показаться проявлением наглости и отсутствием вежливости. Знание и осознание этих особенностей является важным фактором, если в консультировании проявляется кросс-культурный фактор. Например, американцы смотрят в глаза собеседнику, чтобы убедиться, что тот их слушает [10]. И наоборот, если речь идет о более коллективистических культурах, возникает обратная особенность. Согласно культурно-специфическим правилам в японской культуре запрещается при общении смотреть в глаза собеседнику [9]. Культурные правила распространяются и на правила гендерной коммуникации, так, женщины не смотрят в глаза мужчинам, и наоборот. Культурно-специфические правила затрагивают и педагогический аспект, например, в том, что японские лекторы смотрят не на аудиторию, а куда-то в сторону. Возможно поэтому контакт глазами со стороны

европейцев в направлении собеседника почти непереносим японцами [1]. В то же время ритм контакта-ухода взгляда индивидуален для каждого человека. Он может зависеть от ряда определенных условий, например, доверия к психолог-консультанту, степени психологического комфорта, заинтересованности в раскрываемой теме, глубины ее анализа, дистанции, как психологической, так и физической. Контакт глаз может означать многое от проверки того, слушает ли психолог-консультант, до желания сделать паузу или акцент и погружения в воспоминания [5].

Однако, более значимым в разговоре о культурно-специфических и общекультурных особенностях выражения и распознавания эмоций в процессе психологического консультирования являются особенности лицевой экспрессии. Более важным, более информативным является именно этот источник информации – лицо человека. Такие базисные состояния, как возраст и пол, определяются по лицу точно [8]. Так же и представление о личностных особенностях человека, с которым мы общаемся, зависит от его лица [4]. Выражение лица – один из важнейших источников о чувствах человека. Процесс межличностной коммуникации регулируется через мимические реакции собеседников и через эмоциональные отклики. Лицевая экспрессия – это показатель того, какие чувства испытывает клиент. И здесь не стоит забывать о таком понятии, как «конгруэнтность» - т.е. совпадение того, что говорит человек, с тем, как он это говорит [5]. Психолог-консультант должен осознавать, что, во-первых, клиент может вести себя не конгруэнтно, во-вторых, он может столкнуться с культурно-специфическими особенностями проявления эмоций. Для работы с неконгруэнтностью можно использовать разные инструменты психологического консультирования, например, технику конфронтации [5]. Однако, с культурно-специфическим аспектом ситуация складывается иначе. Общепринятым являлось представление о том, что выражение эмоций является культурно-универсальным,

как показали ряд авторов, в том числе, известный американский психолог, занимающийся вопросом распознавания эмоций по лицевой экспрессии, П. Экман [2,3]. Однако, более современные тенденции говорят о том, что существуют различия. Так, например, сам П. Экман начал говорить о «нейрокультурной» теории эмоций, в которой предполагается наличие, как универсальное восприятие и распознавание выражения базовых эмоций, так и культурные традиции их проявления. Он говорил, что есть базисная программа экспрессий лица, обусловленная генетически, которая может быть нейтрализована, усилена или замаскирована в соответствии с культурно-специфическими правилами выражения эмоций, которые усваиваются каждым человеком в процессе социализации [2]. Если возвращаться к различиям между коллективистическими и индивидуалистическими культурами, необходимо отметить один из ярких примеров. В японской культуре принято маскировать отрицательные чувства улыбкой, поэтому, например, появление таких эмоций, как гнев и страх будут «завуалированы» улыбкой, т.к. это культурно обусловлено. В какой-то степени это является проявлением неконгруэнтности, но есть значимое отличие: применение техник консультирования, направленные на разрешение вопроса неконгруэнтности, здесь не поможет. Вот почему психолог-консультант должен понимать, что осознание влияния правил выражения эмоций, должно быть одним из ключевых моментов при консультировании представителей других культур.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Bornlund D.C, 1975. Communicative styles in two cultures: Japan and the United States // Organization of behavior in face-to-face interaction. A.Kendon, R.M.Harris, M.R.Key - eds. The Hague, Netherlands: Mouton. P.427-456.
- [2] Ekman P. Emotions revealed. N. Y.: An owl Book, 2004.

- [3] Izard C.E. Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research// Psychological Bulletin. 1994. Vol. 115, p.228-299.
- [4] Барабанщиков В.А. Восприятие выражений лица. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2009. – с. 229-259.
- [5] Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. — М.: Изд-во Эксмо, — с. 23-39.
- [6] Мей Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994. - С. 78.
- [7] Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 394 с.
- [8] Нэпп М., Холл Дж. Невербальное общение. Спб.-М.: Прайм-Еврознак, Олма-Пресс, 2004.
- [9] Пронников В.А., Ладанов И.Д., 1985. Японцы (этнопсихологические очерки). М.: Наука.
- [10] Холл Э., 1997. Как понять иностранца без слов. М.: Вече.

ABOUT THE IMPORTANCE OF CULTURE-SPECIFIC DISPLAY AND RECOGNITION PARTICULARITIES IN PSYCHOLOGICAL COUNSELLING

Khvorova E.M., Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: katerina.khvorova@gmail.com

This article reveals particularities of psychological counselling, importance of base emotions and abilities of its recognition while psychological counselling, culture-specific emotional display rules.

Key words: psychological counselling, empathy, authenticity, base emotions, emotional display rules.

УДК 159.9:37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.А. Храповская,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: one-instant@ya.ru

В статье рассматриваются теоретические аспекты лично-ориентированной и социально-направленной виртуальной образовательной среды, проводится анализ психологической эффективности взаимодействия пользователей с ИТ.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, идентичность, самореализация, компьютерное обучение, виртуальная психология, личность.

Большинство технических открытий каждым из нас воспринимается по-разному. Полезны ли и чем новые технологические продукты и их активное внедрение? Ответы нам помогает найти новое направление психологии – виртуальная психология. Виртуальная психология – это новое направление в психологии, изучающее взаимосвязи психологических феноменов и область деятельности, в которой взаимодействие объектов опосредованно электронными носителями информации. Объектом исследований виртуальной психологии является система «человек- виртуальная реальность», а одним из изучаемых предметов является образование и воспитание, опосредованное электронными носителями информации [2,5].

У современного человека за последние 7 лет появилось достаточно много источников получения информации: социальные медиа, исследовательские сайты, блоги, подкасты, мобильные приложения, онлайн-сообщества, wiki-ресурсы и другие. И ежедневно происходит безостановочное распространение волны знаний в форме множества фрагмен-

тов знаний. Следствием этого процесса, построенного на современных технологиях, является распространение идей, инноваций и образования в мировом масштабе. Действующие образовательные нормы и стандарты приходится постоянно изменять и дополнять. Всё активнее последнее время внедряются дистанционные курсы и учебные программы в рамках развития виртуальной образовательной среды. Это получение высшего и послевузовского образования, дополнительное школьное обучение, курсы иностранных языков, развития качеств личности, корпоративное обучение, реабилитационные курсы и другие, разновидности программ очень интенсивно увеличиваются. Появилась и специальная терминология в рамках развития этого направления, виртуальный класс - образовательная среда, созданная в виртуальном пространстве. Основными целями виртуальных классов является выполнение задач по улучшению качества, эффективности обучающих программ и усовершенствованию доступа к удаленному взаимодействию обучающегося и преподавателя посредством персонального компьютера [2,4,5]. В рамках виртуальной образовательной среды обучаемому создается виртуальная реальность, погружаясь в которую происходит обучение. Каждая следующая виртуальная реальность порождается предыдущей виртуальной реальностью, ставшей константной [2].

Новизна и актуальность данной статьи продиктованы активным внедрением ИТ в образование и малым количеством исследований в этой области. Основой виртуальной образовательной среды является лично-ориентированная методология гуманистического направления, где особое внимание уделяется индивидуальности обучаемого, гибкости процесса обучения, лояльности в выборе информационных материалов и интересуемых областей. Еще К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Берне основой личностно-ориентированного подхода обозначали как:

- поведение человека есть внешнее проявление его внутреннего мира;
- причины поведения людей заключаются в их эмоциях и убеждениях, надеждах, ценностях и устремлениях;
- обучение будет успешным только тогда, когда учитывается реальная Я-концепция обучаемого;
- целью обучения признается саморазвитие личности и самореализация без обязательной программы, без принуждения [1].

По мнению В.В. Серикова целевое усвоение лично-ориентированного образования основывается на развитии личностных функций индивида и создании условий для достижения цели обучения (включая содержательные и процессуальные компоненты), что он рассматривает через механизмы существования человека: избирательность, рефлексивность, смыслообразование, ответственность и автономность.

В.В. Сериков рассматривает личностно-ориентированный подход как:

- этико-гуманистический принцип общения педагога и обучаемых;
- принцип синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели - личности;
- объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе;
- принцип свободы личности в образовательном процессе в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания;
- понимание личности как некоего эталона;
- приоритет индивидуальности в образовании в смысле альтернативы коллективно-нивелирующему воспитанию;
- представление о целостности педагогического процесса, ориентация на личность позволяет преодолеть функционализм в построении образовательной системы;
- построение педагогического процесса со специфическими

целями, содержанием, технологиями, ориентированного на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида; именно это значение данной категории далее используется в нашем исследовании [3].

Также в основу виртуальной образовательной среды входит социальный подход. Обучение - общественно, поддерживают большинство современных исследователей и теоретиков образования Брансфорд, Браун, Кокинг (Bransford J., Brown A., Cocking R.), ведь постоянно происходит обмен информацией и взаимодействие людей на различных уровнях. Исследователи Перкинс и Саломон (Perkins, Salomon) социально распределенного познания утверждают, что знание разделено между личностью, другими людьми и культурным наследием. По мнению Перкинса, взаимодействие с другим людьми и познавательные средства, поддерживающие эти взаимодействия, развивают знание и «проживают» в этих взаимодействиях, а не только в конкретной личности. Этьен Венгер (Etienne Wenger), автор теории обучения в сообществе, полагает, что обучение - это социальная деятельность, и эффективнее оно проходит в группах. Для эффективного усвоения необходимо создать условия для осуществления процесса обучения и применения в дальнейшей деятельности. Э. Венгер считал, для достижения эффективности обучения требуется обеспечить выполнение следующих условий:

1. Знания и практические навыки людей должны быть тесно связаны с областью применения этих знаний и навыков.
2. Познание должно быть связано с теми условиями, той ситуацией, в которой оно происходит.
3. Конкретное знание должно быть связано с конкретным контекстом.
4. В основе обучения должен лежать принцип социализации [1].

Сторонниками социального подхода М. Скардамалия и К.Берайтер (Marlene Scardamalia, Carl Bereiter) разработаны методики Computer Supported Intentional Learning Environment (CSILE) (поддерживаемая компьютером обучающая среда) или Knowledge Forum (форум знаний), которые представляют виртуальную образовательную среду для преподавателей и студентов с возможностями обмениваться информацией, обсуждать тексты, анализировать состоявшиеся исследования, выражать свои идеи. Главным достижением по мнению М. Скардамалии и К. Берайтер считают, что социальный подход к обучению позволяет добиться более высокого качества обучения, нежели традиционные подходы [1].

Аналогичные примеры виртуальной образовательной среды сейчас могут продемонстрировать в Москве Российский Университет Дружбы народов, МГУ им. М.В. Ломоносова, РЭА им. Г.В. Плеханова и другие образовательные учреждения города.

Н. А. Носов отмечает преимущества виртуальной образовательной среды обучения:

- мобильность - ускорение использования учебных материалов (возможность быстрее их найти, расположить в удобной форме компьютерного интерфейса и при необходимости быстро размножить);
- гипертексты - иерархические структуры подачи информации (расширение иллюстративного материала, увеличение структурированного объема усваиваемой информации);
- интерактивность - вступление учебного средства во взаимодействие с учащимися и передача информации в режиме онлайн;
- дистантность - возможность удаленного доступа и удаленной связи с учебными центрами, базами данных, электронными библиотеками и преподавателями[2].

По мнению экспертов, современный обучающийся усваивает 20% информации, полученной визуальным, 50%

информации, от аудио - визуального источника, и 70% информации, что добывает самостоятельно (работая с интернет-ресурсом, например). Виртуальная образовательная среда помогает развить и увеличить эффективность и качество усвоенной при обучении информации. И открывает новые возможности для обучающихся в виде вариантов учебных программ, возможности прохождения в удобное время и любом возрасте.

Нами было проведено исследование психологической эффективности взаимодействия пользователей с ИТ [6]. Исследование отражает состояние студентов в процессе компьютерного обучения. Объем выборки составили студенты 1 курса инженерного факультета московского вуза в количестве 75 человек. Средний возраст респондентов от 18 до 20 лет. Средний стаж использования ИТ от 6 и более лет. Спецификой обучения по инженерным специальностям является наличие компьютерных практикумов, компьютерного моделирования и проектирования, элементов дистанционного обучения. В качестве метода сбора данных было использовано анкетирование.

На основании первичного анализа данных была получена информация, что для 60% анкетироваемых компьютерное обучение является приемлемым, результаты деятельности в целом отражают хорошие способности пользователей. Для этой группы анкетироваемых в целях повышения уровня самочувствия, психологической удовлетворенности и эффективности взаимодействия опрашиваемых с компьютерными технологиями желательна оптимизация режима работы пользователя и персонального компьютера.

Для следующей группы респондентов, 37,33% анкетироваемых, компьютерное обучение задает продуктивный режим работы, активизирующий пользователя и его восприятие. Наиболее оптимальным для этой группы респондентов является процесс компьютеризированного обучения. Результаты использования виртуальной образовательной среды де-

монстрируют максимальное развитие способностей, позволяют наиболее ярко выразить творческий потенциал и раскрыть интеллектуальные способности. Для этой группы респондентов свойственен высокий психо-эмоциональный фон при осуществлении компьютерной деятельности.

Наименьший результат, 2,67% анкетированных, демонстрируют непродуктивный режим работы, низкий психо-эмоциональный фон при взаимодействии с компьютером. Респонденты этой группы испытывают неудовлетворенность компьютерным обучением, нуждаются в помощи преподавателя или изменении режимов работы с ПК. Использование виртуальной образовательной среды не способствует раскрытию и развитию способностей этой группы пользователей [6].

Проведенное исследование подтверждает преимущества и расположенность большинства обучающихся к наиболее эффективному и психологически комфортному освоению учебных программ посредством использования виртуальной образовательной среды, эффективность использования компьютерного обучения и использования виртуальной образовательной среды для реализации теоретических аспектов обучения в виде раскрытия индивидуальных способностей, выражения идентичности, интеллектуального и творческого потенциала, самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Галустян О.В. Теоретические основы применения виртуальной образовательной среды в обучении // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». 2012. № 10
- [2] Носов Н. А. Виртуальный человек: очерки по виртуальной психологии детства. М. : Магистр, 1997.
- [3] Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М., 1999. - 272 с.

[4] Сунгурова Н.Л. Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 116-122.

[5] Сунгурова Н.Л. Психолого-педагогические условия обучения студентов в современной информационно-компьютерной среде//Мир науки, культуры, образования, 2013, №1 (38), с.79-81

[6] Карабущенко Н.Б., Сунгурова Н.Л. Психологическая эффективность информационного взаимодействия студентов в образовательном пространстве// Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda"- Supplement 1 to Vol.5, Volume IV (55): Thematic Issue " Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European education space". - Ukraine, Kiev, Gnosis, 2014. - p. 184-191

PSYCHOLOGICAL EFFICIENCY OF STUDENTS IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E.A. Khrapovskaya,

Russian university of friendship of the people, Russia, Moscow,
e-mail: one-instant@ya.ru

The article deals with the theoretical aspects of the personal-oriented and social-oriented virtual learning environment, analyzes the psychological effectiveness of user interaction with IT.

Key words: virtual learning environment, identity, self-realization, computer training, virtual psychology, personality.

УДК 159.9.07

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СПАСАТЕЛЕЙ

В.Г.Чичинадзе,

Российский университет дружбы народов, Россия, Москва,
e-mail: verchiksun@mail.ru

В статье рассматривается эмоциональное выгорание спасателей как особое состояние человека, оказывающееся следствием профессиональных стрессов, его особенности во взаимосвязи со стажем работы и профессией работника социальной сферы. Также проводится экспериментальное исследование данного процесса в профессии спасателей.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, факторы риска, фаза напряжения, фаза истощения, фаза резистенции, диагностика В.В. Бойко.

Синдром эмоционального выгорания относится к феномену личностной деформации и представляет собой многомерный набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью.

Наличие факторов риска создает трудности в работе спасателей, ухудшает их физическое и психическое состояние, что влияет на эффективность осуществления спасательных операций. Постоянная работа в условиях риска образует у некоторых спасателей особое свойство личности – склонность к риску, оказывающая на них активизирующее и мобилизирующее влияние. Психологическими особенностями профессии спасателя являются психологическая устойчивость, оптимистический настрой и низкий уровень нервно-психического напряжения, влияющие на развитие стресса [1]. Профессиональной деятельности спасателя присущи высокий уровень ответственности, высокий темп действий, де-

фицит времени, неожиданное изменение обстановки, эмоциональная насыщенность переживаний и др.

Для эмпирического исследования была выбрана диагностика В.В. Бойко [2], для проверки надежности использовался коэффициент корреляции рангов Спирмена Rs. Ставилась цель - изучить показатели эмоционального «выгорания» личности спасателей, а также сопоставить данные с их стажем работы для выяснения наличия или отсутствия зависимости между этими показателями (на примере 37 человек «Московского Учебного Центра ФПС»).

На основе результата эксперимента были определены среднеарифметические баллы эмоционального «выгорания» для всех испытуемых в целом, а также для спасателей и пожарных, в отдельности. Результаты расчетов для наглядности помещены в таблице 1 (результаты были округлены до единиц).

Таблица 1

Среднеарифметические показатели уровня эмоционального «выгорания» работников ПСЦ

Профессия, кол-во чел.	Среднеарифметические показатели (в баллах)			
	Синдром эмоц. «выго- рания»	Фаза «Напря- жения»	Фаза «Ре- зистен- ции»	Фаза «Ис- тоще- ния»
Вместе ра- ботники ПСЦ, 37 чел.	49	6	27	17
Пожарные, 11 чел.	52	7	28	17
Спасатели, 26 чел.	48	6	26	17

Проанализировав полученную таблицу, мы сделали следующие выводы:

1. Среднеарифметические показатели синдрома эмоционального «выгорания» исследуемых работников ПСЦ находятся практически на одном уровне, что говорит о том, что у спасателей данный синдром развивается в русле общих тенденций.

2. Показатели спасателей не превышают нормы.

3. Наиболее низкие среднеарифметические показатели эмоционального «выгорания» демонстрирует фаза «напряжения», а наиболее высокие – фаза «резистенции».

Далее результаты экспериментального исследования были проанализированы по отдельным симптомам синдрома эмоционального «выгорания». Существенное влияние на психику спасателей оказывают те симптомы, которые уже сложились или даже доминируют. Именно на них рекомендуются обращать внимание согласно инструкции по интерпретации проведенной диагностики. Поэтому по каждому симптому было подсчитано количество спасателей, у которых выраженность симптома находится в стадии «сложился» или «доминирует».

Итак, эмоциональное состояние личности спасателей более всего отягощает симптом неадекватного эмоционального избирательного реагирования как формы психологической защиты от стресса и эмоционального «выгорания» (фаза резистенции). Это доминирующий у 4 и сложившийся у 6 спасателей симптом (соответственно 11 и 16 %), вместе – у 10 человек или 27 %, более четверти испытуемых. При этом, еще у 14 спасателей этот симптом находится на стадии складывания, что составляет еще 38 % выборки.

В целом результаты эксперимента и его обработки продемонстрировали, что среднеарифметические показатели синдрома эмоционального «выгорания» находятся в норме, по фазам – не достигают стадии формирования. Одновременно, заметное влияние на спасателей оказывает сложив-

шийся и доминирующий симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования, что свидетельствует о наличии определенной степени эмоционального «выгорания» у четвертой части выборки спасателей. В процессе складывания находятся еще 4 симптома из фаз резистенции и истощения. Гипотеза была опровержена в предположении о зависимости степени эмоционального выгорания от профессии (пожарные и спасатели) и подтверждена в предположении о зависимости этого профессионального заболевания от стажа работы спасателей, связь слабая обратная.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Крюкова М.А. Профессиограмма спасателя поисково-спасательной службы МЧС России. М., 2009.

[2] Бойко В.В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 105 с.

EMOTIONAL BURNOUT OF THE RESCUERS

Chichinadze V.G., Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail: verchiksun@mail.ru

The article discusses the emotional burnout of the rescuers as a special human condition that is a consequence of professional stress and its features in conjunction with work experience and the profession of a social worker. Also a pilot study of this process is conducted in the profession of the rescuers.

Keywords: emotional burnout, risk factors, phase of voltage, phase of depletion, phase of resistance, diagnosis by V.V. Boyko.

УДК 159.9.07

**НОВЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО
ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

О.А. Щербинина,

Оренбургский государственный университет

Оренбург, Россия, e-mail: oly_25@mail.ru

С.Ю. Щелкунова,

МОАУ «Гимназия № 3»

Оренбург, Россия, e-mail: 19lana@mail.ru

В статье обозначены некоторые новые аспекты изучения асоциального подростка в современном мире, обусловленные как социальными изменениями, так и возрастными особенностями респондентов

Ключевые слова: асоциальные подростки, социальные риски, половые и полоролевые особенности, нарушение полоролевой идентичности

Анализ современных исследований асоциальной личности показал, что наиболее традиционным является ее изучение с позиции возрастных особенностей. В качестве респондентов исследования выступают младшие школьники, подростки, старшекласники, юноши, взрослые. Особенно распространены исследования подростков. В этих работах представлена попытка выявить социальные, психофизиологические и психологические причины данного феномена.

Школьный, а особенно подростковый возраст исследователи описывают как период особого риска для формирования асоциальных моделей поведения в связи с тем, что подростковый возраст – эпоха перестройки всех личностных структур и развития самосознания [2], [4], [6].

В современных психолого-педагогических исследованиях как перспективные рассматриваются работы изучающие асоциальные проявления личности в подростковом возрасте, как потенциальную угрозу развития общества не

только в данный период времени, но и в будущем. По данным М.А. Пономаревой на данном этапе развития общества рождается новый социальный риск, ведущий к созданию «замкнутого круга», в случае которого отсутствие своевременной психологической помощи девиантам приведет к формированию устойчивого асоциального поведения членов общества и повышению вероятности передачи специфических черт, стилей асоциального и преступного поведения и мировоззрения новым поколениям [8].

О.В. Погожева обосновывает актуальность изучения подросткового возраста в данном контексте в связи с происходящей модернизацией образовательной сферы общества, которая сопровождается возникновением новых, неординарных и сложных проблем, реально присутствующих и проявляющихся в подростковой среде [7].

Е.Г. Дозорцева, рассматривая подростковый возраст наряду с пубертатом как переломный момент для развития личности подростка с криминальным и делинквентным поведением, как самостоятельную проблемную сферу выделяет психосексуальное развитие «делинквентных девочек в связи с ранним половым созреванием и подверженностью сексуальному насилию».

Ею же, как тенденция последнего времени, отмечается возрастающий интерес к гендерным различиям в сфере противоправного поведения, как в зарубежной (Cowie, 1968; Rosenbaum, 1989; Hardy, Howitt, 1998; Schepker, 1999; Jasper, Smith, Bailey, 1999 и др.), так и в отечественной (Бойко, 1993; Юлдашев, Масагутов, 1994; Юлдашев, 1996; Буторина и др.) литературе [1].

На практическую значимость учета полоролевых и половых особенностей подростков и юношей для профилактики и коррекции их асоциального поведения указывают и другие исследователи.

А.М. Максимов доказывает связь нарушения полоролевой идентичности личности с асоциальным поведением.

Отмечая, что большинство исследователей изучают подростков с асоциальным поведением в виде деструктивной агрессии, воровства, грабежей и т.п., сам автор сосредоточился на изучении мальчиков-подростков и юношей с нестандартной полоролевой идентичностью, занимающихся проституцией. Автор приходит к выводу, что специфические нарушения полоролевой идентичности в виде повышенной маскулинности, низкой феминности, традиционных патриархальных гендерных стереотипов и полоролевого конфликта являются одним из факторов асоциального и агрессивного поведения подростков. И это позволяет ему говорить о необходимости в современном обществе переосмысления концепции маскулинности в положительных, конструктивных терминах, исключающих транслирование ценности агрессивного поведения и утверждения превосходства над представителями противоположного и своего пола [5].

Существование специфики половой идентичности у подростков с девиантным поведением, проявляющейся в степени маскулинизации полоролевых образов, в отношении к себе, к большинству мужчин и большинству женщин, в преобладании недифференцированного типа половой идентичности, выявлено и М.А. Пономаревой. Ею же описаны маскулинный, фемининный и андрогинный типы половой идентичности у мальчиков и девочек. Установлены особенности взаимосвязи типов половой идентичности с социально-психологической адаптацией, личностными качествами, самоотношением, формами проявления агрессии и проблемными переживаниями подростков [8].

Е.И. Симончик обращает внимание на половой аспект противоправного поведения подростков, обосновывая актуальность изучения особенностей самооценки девочек-подростков с противоправным поведением, подчеркивая такие особенности женской преступности в России, как рост ее уровня, омоложение и особенную жестокость [9].

Таким образом, к некоторым новым аспектам исследования асоциального подростка в современном мире относятся учет последствий модернизации образования; интерес к половым и полоролевым особенностям подростков; интерес к связи нарушения полоролевой идентичности личности с ее асоциальным поведением; обоснование необходимости учета особенностей полоролевой идентичности и других половых особенностей при разработке профилактических и коррекционно-развивающих программ.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дозорцева, Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением: автореферат дис. ... доктора психологических наук. – Москва, 2000. – 48 с.
- [2] Зубова, Л.В., Харькова, А.А. О проблеме психологии асоциальной личности в современном российском обществе с позиций интегративного подхода // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2. С. 96-100.
- [1]
- [3] Иващенко, А.В., Зубова, Л.В., Щербинина О.А. Методики изучения социальной направленности и самосознания личности подростка. – Оренбург, 2010.
- [4] Кириенко. А.А. Агрессия асоциальных подростков как проблема социального взаимодействия / Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников Международной конференции. – Москва. – 2013, С. 167-171.
- [5] Максимов, А.М. Психологические факторы нарушений полоролевой идентичности у подростков и юношей с асоциальным поведением: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2011. – 24 с.
- [6] Назаренко, Е.В. Формирование внутренней позиции личности в условиях современной семьи: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007.

[7] Погожева, О.В. Психотипологическая изменчивость личности подростков с девиантным поведением в континууме их жизнедеятельности: автореферат дис. ... доктора психол. наук - Москва, 2012. – 65 с.

[8] Пономарева, М.А. Особенности развития половой идентичности у подростков с девиантным поведением: автореферат дис. ... канд. психологических наук. – Архангельск, 2011. – 22 с.

[9] Симончик, Е.И. Особенности самооценки у подростков-девочек с противоправным поведением и ее коррекция: автореферат дис. ... канд. психологических наук.- Улан-Удэ, 2006. – 20 с.

NEW ASPECTS OF STUDYING OF THE ASOCIAL TEENAGER IN THE MODERN WORLD

O. A. Shcherbinina, Orenburg state university, Orenburg, Russia,
e-mail: oly_25@mail.ru

S.Yu. Shchelkunova, MOAU "Gymnasium No. 3", Orenburg,
Russia, e-mail: 19lana@mail.ru

In article some new aspects of studying of the asocial teenager in the modern world caused by both social changes, and age features of respondents are designated

Keywords: asocial teenagers, social risks, sexual and polorolevy features, violation of polorolevy identity.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378 (73) – 057.875

TRANSLATING THE FIRST YEAR: STUDENT ACADEMIC SUPPORT IN KAZAKHSTAN

Zhazira Abdykhalykova

Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,
zhazkenti@mail.ru

Kadisha Shalgynbaeva

Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,
kadisha54@mail.ru

Academic advising and student support in the first year are new phenomena in Kazakh higher education. In 2012, Eurasian National University in Astana, Kazakhstan implemented an extra-course for first year students entitled, Students Education Strategy. This paper describes the implementation and results of this pilot program in the context of rapidly changing higher education in Central Asia.

Kew words: student academic support, first year students, academic advising

Introduction: Borrowing Practice & Policy

Undergraduates on both sides of the Atlantic share the challenge of making a successful transition into their college or university environment. Differences in educational systems, curricular structures, and support services affect this experience, as do individual differences of educational background, socio-economic status, age, race, ethnicity, and cultural heritage. Access to higher education, defined as both matriculation and graduation from qualified programs, depends upon successful transitions to and through post-secondary environments. In what ways do post-secondary institutions outside the United States, particularly in the newly formed states of Central Asia, support

these transitions and how might the implementation of American style first-year programming inform policy and practice in this area of higher education?

American higher education practitioners are very familiar with arguments for frequent and early interventions to help students succeed in college [1], however university systems outside the US have not historically shared the same goals for higher education as is found in the US and as a result typically have not developed the same systems of student support. Regional higher education reforms and the borrowing of higher education policy frameworks across national borders are changing this picture as equal opportunity for access to higher education and the “social dimension” of higher education receives more attention. This is particularly true for signatories to the European Union Bologna Declaration including those included in an expansion of Bologna Process policies taking place in Central Asia.

Furthermore, paraprofessionals trained in theories of student development and extensive programming for co-curricular aspects of student life are also somewhat unique to American universities and colleges [2]. If programs of student support exist in other countries, they are typically focused on financial obstacles to student success or logistics of registration administered by the registrar or government bursary center with the exception of a small number of offices dedicated to psychiatric counseling assistance or guidance. In their study of Spanish institutions, Vidal, Dieze, and Vieira (2003) described these advising services as passive, assuming that students will know what they need and request assistance [3]. The authors conclude that further improvements of guidance systems must be based on systematic research about students’ needs and satisfaction with the provision of guidance and support.

In some cases adoption of educational structures, practices, and policies are so ubiquitous as to be what Vavrus (2004) calls “referential borrowing”[4]. The adoption of outcomes based educational (OBE) policies for example are widespread to

the point that it is no longer possible to point to a single country or system from which such a policy is borrowed. Instead, such globally recognized policies are regarded as representing what is “commonly done” and governments and publics accept such practices as reasonable. Student support policies and interventions are not yet globally recognized. Student success interventions common to US institutions do not have a global history, they are based on a very American background of student development theories for delivering student success interventions. Yet these practices also fall within a more recent American attention to retention strategies and calls for increased accountability. When other systems show an interest in American methods of serving students or gathering data on student progress, it may be more accurate to say that it is the retention strategy that is being borrowed. This strategy is tied to the larger referential borrowing of increasing academic achievement.

For higher education institutions newly formed or reborn in the former Soviet states of Central Asia, particularly Kazakhstan, issues of access and successful transition to and through post-secondary education are even further complicated. Borrowing educational policies from both US and European models while sustaining many aspects of Soviet universities, post-secondary student support services in Central Asia face complicated issues of language (russian is still the standard language of instruction although many students are educated in their national language), a lack of experience with Western pedagogical models, a lack of familiarity with choice of courses under a credit system, as well as the usual challenges of socializing new students into their collegiate experience. This paper describes the efforts of one university in Kazakhstan to introduce an American style first year course in an effort to reform academic advising and orientation to meet some of these challenges.

FYE Pilot Project at Eurasian National University in Astana

Recognizing the need to develop a community of practice for student support and a holistic experience for students, Eurasian National University's Faculty of Social Sciences (FSS) implemented the extra-course for first year students entitled, Student's Education Strategy (SES). In the absence of professional student affairs staff, newly trained faculty advisors facilitated the course to help students adjust to the university and alleviate early academic difficulties of first year students. The SES course offered by the Faculty of Social Sciences at ENU was a first step to expand collaboration between advisors and students.

The SES course was based on programs described in the literature on first year experience and observations made by one of the authors during a semester visit to an American research university funded by the ENU faculty exchange program. In general, however, the course followed a structure recognizable to American practitioners as that similar to most extended orientation courses provided in the US.

Following the Soviet tradition of cohort education, in the SES course at the FSS of ENU, the first-year students were distributed among five different sections (learning communities) formed by grouping as many students as possible from the same floor in their residence hall to create classes 20 to 25 students. The course met once a week throughout the semester, and each class lasted 50 minutes. Within each section, the students were broken down into smaller teams of four or five students. In addition to classroom work, several events were scheduled to further develop teamwork within each learning community and to increase interaction among each of the five learning sections. Each section was led by faculty advisors who had demonstrated good academic advising experience at the FSS.

One aim of the SES pilot project was to begin the process of developing the students into self-directed learners. Faculty advisors assisted students with how to assess their individual and group performances; helped them to learn how to critically examine their academic performance for continual improvement. In

addition, students were required to write “Who Am I?” and “Who I Want to Be in the Future” papers as a part of completing SES portfolio.

To evaluate the pilot, all the planning documents and curricular materials developed over the course of the semester were examined, a survey of participating students was administered at the end of the course, and the faculty advisors were interviewed.

At the end of program students were asked to answer the question, “How much has the SES course affected your success at ENU?” Students could choose to answer significantly, somewhat, or not at all. They were also asked to submit comments to support their answer. Results indicated that the pilot SES program facilitated by academic advisors was successful; 87percent of the students in 2012 responded that their academic success was significantly or somewhat influenced by the activities in the SES course. The aspects of the course identified as most valuable were information about ENU (its culture, and where to find resources), along with making friends and learning time management skills. Following close behind in percentage of comments were meeting faculty advisors, helping with the adjustment (in academic rigor) from high school to college, improving study skills, and managing stress. With regard to stress management, many of the students wrote that they simply enjoyed coming to class because it was “so relaxing” to have discussions with friends and the advisors, and they could “chill out” from the stress of their other classes. It was clear by the students’ comments that the faculty advising had succeeded in creating a quality, learning environment where a high degree of trust and respect was achieved, and there was student buy-in and commitment to accomplishing the learning objectives of the course.

In addition to student feedback, participating faculty advisors were interviewed informally (to avoid anxiety over administrative judgment) by one of the authors, a peer and fellow faculty advisor.

The participating faculty advisors revealed ways in which the program, while deemed successful by the participants, also highlighted underlying tensions of language in an educational system dominated by Russian and of geographic scale in a country as large as the landmass of Western Europe. In particular, the faculty advisors noted the difficulties students without proficiency in Russian and those who traveled as much as eight hours from small communities had in adjusting to college and life in the city of Astana.

The results of this brief pilot study indicated that first-year students considered the SES course helpful to their transition to the university and that it increased their success at ENU. Retention data have since been requested to verify this impression, but such data are not usually gathered and therefore difficult to obtain. Further development of institutional research capacity is another area for scholarship in the study of higher Ed reforms in Central Asia.

This example of an American style extended orientation course implemented as a pilot project in Kazakhstan gives us a glimpse of the ways that student development based programming might be received in higher education systems that are very different than those in the US. If the typical American first year course is going to be borrowed, it must be modified to include place-based strategies for helping students manage difficulties in language and geographic distance and to influence institutional policies to recognize these issues. Small pilot projects such as that described here can provide insights into what might or might not work when translating student support programming as well as highlight issues that might not otherwise rise to the surface of educational policy conversations.

REFERENCES

- [1] Crissman Ishler, J. L. & Upcraft, M. L. (2005). The Keys to First-Year Student Persistence. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot (2005) Challenging and Supporting the First-

Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

[2] Altbach, P. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in a unequal world. Tertiary Education and Management 10: 3ñ25, 2004. Kluwer Academic Press

[3] Vidal, J. Diez, G., & Vieira, M.J. (2003). Guidance Services in Spanish Universities, Tertiary Education and Management 9: 267-280. Kluwer Academic Publishers

[4] Vavrus, F. (2004) 'The referential web: externalization beyond education in Tanzania', in G.Steiner-Khamsi (ed.) The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York: Teachers College Press.

УДК 378.014.15

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ИНТЕРНАЦИОНА-
ЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ж.Е. Абдыхалыкова,

Евразийский национальный университет имени Л.Н.

Гумилева, Астана, Казахстан,

e-mail: zhazkenti@mail.ru

В данной статье рассмотрено современное состояние академической мобильности студентов и преподавателей как важнейший индикатор интернационализации высшего образования Республики Казахстан. Проанализированы характерные особенности отечественных и зарубежных механизмов развития академической мобильности в казахстанской практике.

Ключевые слова: международное сотрудничество, интернационализация высшего образования, академическая мобильность.

В соответствии с государственной программой развития образования РК на 2011-2020 годы Казахстан как пол-

ноправный член Европейского пространства высшего образования, активно работает по реализации принципов Болонской декларации и расширения интернационализации казахстанского высшего образования [1].

Основным индикатором интернационализации в сфере высшего образования является академическая мобильность студентов и преподавателей, способствующая формированию мирового пространства высшего образования. Именно, мобильность студентов и преподавателей способствует повышению качества учебных программ и учебного процесса в целом, получению достижений в области научных исследований и развитию науки в целом.

Одним из механизмов международной интеграции высшего образования является участие казахстанских вузов в программе Европейского Союза TEMPUS и программе Erasmus Mundus. В результате эффективного сотрудничества широкий круг руководителей, преподавателей и студентов получили доступ к европейскому образованию, европейскому университетскому управлению и европейской культуре.

Еще одним важным проектом интернационализации образования на региональном уровне является сотрудничество государств-членов Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Проект направлен на развитие интеграционных процессов в области образования, науки и технологий с учетом лучших национальных традиций, опыта развития национальных образовательных систем, а также на основе изучения подходов и принципов, утвердившихся на мировой практике; включает создание и функционирование Университета ШОС, академический обмен, создание сети языковых и страноведческих курсов и т.д.

Существенную роль в казахстанской практике играют и другие зарубежные механизмы управления интернационализацией. В их числе деятельность Американского Совета по международному образованию при Государственном

департаменте США, программа академических обменов DAAD, программы Британского Совета (British Council) и др.

Важнейшим событием не только для системы образования, но и в целом для перспективного развития государства явилось учреждение в 1993 году международной Президентской стипендии «Болашак». С 1993 по 2013 гг. Международная стипендия «Болашак» была присуждена 10346 казахстанцам, которые уже вносят неоценимый вклад в развитии интернационализации высшего образования сноска.

Также, развитие академической мобильности и интеграции профессорско-преподавательского состава в мировое научное сообщество способствует гранты Министерства образования и науки Республики Казахстан «Лучший преподаватель вуза», благодаря которому преподаватели вузов могут пройти научно-педагогическую стажировку в лучших мировых университетах.

При мониторинге развития академической мобильности в Казахстане выделяют три основных направления: приглашенные зарубежные профессора; исходящая и входящая академическая мобильность.

Большой вклад в развитие академической мобильности, интернационализации вузов РК вносит программа Министерства образования и науки Республики Казахстан (МОН РК) № 49 от 21.02.2013 года «О приглашении зарубежных ученых в вузы РК». Для привлечения 1790 зарубежных ученых было выделено 2 886 044 000 для 52 вузов. Из них 52 вузами в 2014 г. освоено 1 810 233 124 тенге, т.е. около 62,7% [2].

За рассматриваемый период из стран Европы было приглашено – 785 ученых, Восточной Азии – 85 ученых, Юго-Восточной Азии -32 ученых, США – 140 ученых, Российской Федерации - 498 ученых, из Республики Беларусь – 28 ученых, из других стран – 158 ученых.

Анализ отчетов МОН РК показал, что за 2014 год вузами были достигнуты следующие показатели результативности преподавательской деятельности приглашенных зарубежных ученых:

- количество проведенных лекций (часов) - 27305,5;
- количество проведенных семинаров (часов) – 16295,5;
- количество проведенных консультаций– 24658,5ч.;
- проведено совместных НИР – 209;
- совместно издано учебной/научной/методической литературы – 86;
- издано совместных публикаций (из них опубликованных в изданиях с импакт-фактором) – 197 (18);
- получено совместных патентов, актов внедрения, коммерциализировано по НИР – 34;
- трансферт в учебный процесс новых технологий/инноваций – 88 [3].

Анализ мониторинга академической мобильности обучающихся за средства государственного бюджета по программе «Академическая мобильность обучающихся» показали, что в 2014 г. 52 вузами было отправлено на обучение за рубеж со сроком не менее 1 семестра 805 обучающихся вместо запланированных 600, из них 616 человек по программе бакалавриата и 189 человек по программе магистратуры, в том числе: национальными вузами – 223; международным вузом – 34; государственными вузами – 377; акционированными вузами – 127; частными вузами – 44 [2].

Согласно Приказу МОН РК №28 от 03.02.2014 г. в 2014 году на развитие академической мобильности 52 вузам были выделены бюджетные средства в размере 629 748 000 тенге для 600 обучающихся (национальных вузов – 9, международный вуз – 1, государственных вузов – 27, акционированных вузов – 11, частных вузов - 5). Из них 52 вузами на 2014 год освоено 539 524 480 тенге, т.е. около 85,7% [2].

Ожидаемые возможности для студентов в рамках академической мобильности заключаются в предоставлении

возможности для получения разностороннего образования по выбранному направлению подготовки, обеспечение доступа к зарубежным вузам и соответствующим образовательным услугам. Профессиональная мобильность для преподавателей дает профессиональный рост, научные связи, достижения в качестве преподавания и научных исследований.

Подводя итоги, можем с уверенностью сказать что интернационализация высшего образования в РК, представляет процесс включения различных международных аспектов в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность образовательных учреждений различных уровней. При этом, академическая мобильность студентов и преподавателей является важной и необходимой ее составляющей на развитие которого уделяется большое внимание со стороны государства.

Интернационализация образования, как следствие повышение качества образования требует привлечения значительных финансовых ресурсов, которые необходимо рассматривать как экономические инвестиции с высокой доходностью и повышением производительности. В Казахстане происходят кардинальные реформы модернизации высшего образования. Некоторые, из которых показали эффективность и успешно реализуются, другие менее эффективные нуждаются в дальнейшем реформировании. Все они ставят перед собой общую цель - значительное и устойчивое улучшение качества казахстанского образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. -<http://www.edu.gov.kz>
- [2] http://testent.ru/publ/obsuzhdenija_polzovatelej_i_gostej/obsh-hij_razdel/oficialnyj_sajt_ministerstva_obrazovanija_respubliki_kazakhstan/5-1-0-1653
- [3] Г.С.Абдирайымова, М.М.Буркитбаев. Стратегии высшего образования Казахстана в европейской перспективе // Науч-

но-методический сборник «Высшее образование Казахстана в контексте Болонского процесса».- Алматы.- 2014.- С.6-15.

УДК 37.062.2

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ПОДРОСТКОВ**

А.Б. Абибулаева,

Евразийский Национальный Университет
им.Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан,
e-mail: asyoka93@rambler.ru

Л.М.Заевская,

Евразийский Национальный Университет им.Л.Н.Гумилева,
Астана, Казахстан, e-mail: larissazay10@gmail.com

В статье рассматривается процесс социализации подростков. Проведен анализ понятий «социализация» и «педагогические условия». Выделяются педагогические аспекты, влияющие на социализацию подростков. Данная тема является актуальной, так как в современном мире увеличивается число социально-дезадаптированных подростков.

Ключевые слова: социализация, подросток, процесс социализации личности, педагогические условия, факторы развития личности, индивидуальное сознание.

На сегодняшний день наше общество значительно изменилось во всех сферах политической, экономической и социальной жизни. Одной из таких трансформаций является критическое осмысление перемен в социальной и духовной жизни, определение тенденций дальнейшего развития, выбор структуры и содержания социального воспитания и социализации подрастающего поколения.

Проблемы, связанные с социализацией подростков постоянно находятся в центре внимания педагогов. В настоящее время эти вопросы приобрели особую актуальность в связи с неустойчивым состоянием общества, усугубляю-

щимся социально-экономическим кризисом и растущим социальным неравенством общества. Такая ситуация особенно болезненно отражается на образовательном процессе. Задача успешной социализации подростков в этом процессе приобретает не только теоретическое, но и большое практическое значение. На наш взгляд, подростковый возраст остается одним из наименее исследованных, в то время как жизнь ставит все новые вопросы, связанные именно с этим неустойчивым, переходным этапом развития личности.

Процесс социализации личности подростка рассматривался в разное время в работах ученых Г.М.Андреевой, Н.В.Андреевской, Р.Бернса, В.Г.Бочаровой, Ю.В.Васильковой, К.Н.Вентцеля, Н.Ф.Головиной, Э.Дюркгейма, А.В.Мудрика, Л.И.Новиковой, Л.С.Выготского, В.А.Сластенина и др. Весомый вклад в разработку различных педагогических аспектов социализации подростков внесли такие казахстанские ученые, как А.А. Бейсенбаева, Г.К. Нургалиева, А.К. Каплиева, Р.К. Толеубекова, С.С. Тилеуова, С.А. Узакбаева и др.

Подростковый возрастной период считается самым ответственным, поскольку здесь реально происходит социальное созревание человека, складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу.

Исследованиями психологов (А.П. Краковский, И.С. Кон, Х. Ремшмидт, Ф. Раис и др.) подчеркивается, что подростковый возраст сопровождается возникновением проблем, связанных с социализацией. Установлено, что оптимальное осуществление социализации подростка предполагает создание такой ситуации, в которой обеспечиваются широкие возможности для развития разных уровней социального взросления, где для подростка открываются условия сочетания социальной позиции и обособления.

Термин «социализация», как справедливо отмечает А.В.Мудрик, несмотря на широкое употребление, не имеет однозначного толкования. В психоаналитической традиции социализация понимается как вхождение изначально асоциального или антисоциального индивида в общественную среду и адаптация к ее условиям [1].

С педагогической точки зрения исследователи рассматривают социализацию как одну из функций образования, обеспечивающую усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта, безболезненное вхождение человека в жизнь общества. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде, где продуктами выступают личностные смыслы, определяющие отношения индивида к миру, социальная позиция, самосознание, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и другие компоненты индивидуального сознания [2].

Успешная социализация рассматривается нами как процесс формирования личности в определенных педагогических условиях, усвоения и активного воспроизводства имеющегося значимого социального опыта, в ходе которого личность преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему отношений и поведения те нормы и шаблоны, которые дают возможность для полноценной самореализации и самоактуализации в обществе.

Именно в подростковом возрасте огромное значение в социализации имеют педагогические условия. Педагогические условия - это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [3]. Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного

сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [4].

Таким образом, определение понятия «педагогические условия» можно сформулировать как комплекс мер, направляемых в качестве педагогических условий успешности достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

Эффективность процесса социализации подростков обеспечивается при реализации комплекса педагогических условий, приоритетными из числа которых являются:

1) создание социализирующей среды, ориентированной на поддержку самооценной активности подростков в учебном заведении как особом социокультурном институте общества;

2) педагогическое обеспечение социально развивающего общения по активизации двух типов стремления подростков к социализации: внешнего (социального) и внутреннего (личностного);

3) направленность учебно-воспитательного процесса на ценность личностного самоопределения как показателя успешности социализации.

Таким образом, педагогические условия являются неотъемлемой частью социализации подростков, которая представляет собой процесс приобретения и усвоения человеком личностных, социально-значимых качеств, ориентированных на осознание собственной значимости, уверенности в себе, самостоятельности в принятии решений, собственного отношения к миру, к самому себе. Эффективность процесса педагогически направленной социализации подростка достигается благодаря системной организации, при которой ведущим способом выступает стимулирование активной подражательной и творческой деятельности подростков.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М.: Академия, 1999. - С. 9.
- [3] *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: МПА, 1995. 212 с.
- [3] *Никитина Е.Ю.* Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дис. д-ра. пед. наук. - Челябинск, 2001. - 427 с.
- [4] *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. - Волгоград: Перемена, 2001.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADOLESCENTS` SOCIALIZATION

A.B. Abibulayeva, Eurasian National University of L.N. Gumilev, Kazakhstan, Astana, e-mail: asyoka93@rumbler.ru
L.M. Zayevskaya, Eurasian National University of L.N. Gumilev, Kazakhstan, Astana, e-mail: larissazay10@gmail.com

The article deals with the process of adolescents` socialization . It defines such concepts as "socialization" and "pedagogical conditions". The article distinguishes pedagogical aspects that affect the socialization of adolescents. This topic is relevant, because in contemporary world, the number of socially maladjusted adolescents is increasing.

Keywords: socialization, adolescent, process of personality socialization, pedagogical conditions, factors of personality development, individual consciousness.

УДК 372.881.111.1

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕ-
ТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИ-
АЛЬНОСТЕЙ**

И.Ш.Алешина,

ФГБОУ «Московский педагогический государственный уни-
верситет», Москва, Россия, e-mail: irina-69@inbox.ru,

В.В.Кравченко,

ФГБОУ «Московский педагогический государственный уни-
верситет», Россия, Москва, e-mail: valeriya.kravche@mail.ru

В статье рассматривается творческий подход, направ-
ленный на формирование коммуникативной компетенции у
студентов неязыковых факультетов. Использование песенно-
поэтических текстов и ролевых игр в процессе обучения ан-
глийскому языку является эффективным коммуникативно-
познавательным средством, ориентированным на вхождение
в культуру другого народа и способствуют формированию
коммуникативных навыков профессионального общения в
специально смоделированных ситуациях делового общения.

Ключевые слова: коммуникативный подход, неязыко-
вые факультеты, компетентностный подход, коммуникатив-
ная компетенция, профессиональная коммуникация.

Успешное интегрирование современного специалиста
в общеевропейское пространство напрямую связано с изуче-
нием иностранных языков, так как знание одного из них
способствует установлению контактов с партнёрами, являющи-
мися представителями различных культур. Через иностран-
ный язык идет уточнение концептуальных и терминологиче-
ских различий, научно-понятийного и концептуального со-
держания профессиональных дисциплин, что способствует
расширению профессионального интеллекта, формированию
навыков к эффективному профессиональному общению.

Современные интегративные процессы повысили требования к знанию иностранного языка. Меняются лингвистические параметры изучаемого языка в соответствии с изменениями в технологической и социально-экономической сферах, а вследствие с этим и культурные составляющие. Следовательно, в процессе его изучения нужно учитывать данные изменения, вводить новые формы образования и обучения иностранным языкам как к средству коммуникации в повседневной и профессиональной деятельности.

Иноязычная коммуникативная компетенция выделяемая из общего набора компетенций студента гуманитарного профиля, входит в список обязательных требований к освоению основных образовательных программ, представленных в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования всех направлений подготовки. Это говорит о том, что иностранный язык, как обязательный курс в интеграции с основными дисциплинами повышает качество профессиональной подготовки студентов, оказывает существенное влияние на содержание и формирование концептуальных основ многих специальных курсов, способствует приобретению необходимых профессиональных качеств [2]. В нашей статье мы бы хотели рассмотреть творческий подход, направленный на формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов.

Прежде всего, нужно отметить, что в обучении английскому языку на неязыковых факультетах педагогического вуза используются различные типы текстов, которые соответствуют коммуникативно-познавательным интересам и потребностям обучающихся. Тексты являются одним из основных материалов на котором строится обучение иностранному языку. Использование песенно-поэтических текстов в процессе обучения английскому языку, способствует формированию основных коммуникативно-личностных навыков: умению слушать, понимать и воспроизводить иностранную

речь, учитывая ее лексико-грамматические особенности. Песенно-поэтические тексты, содержащие ритм и рифму, можно использовать не только как запоминающуюся иллюстрацию языкового явления, но и как эффективное упражнение, предполагающее повтор звуков, слов, частей предложений, грамматических конструкций.

Любой язык представляет собой некий живой организм, постоянно взаимодействующий с окружающей средой, вследствие этого, подвергающийся изменениям, которые затрагивают грамматические, лексические и фонетические аспекты. Работа с песенно-поэтическим текстом позволяет не только пополнить словарный запас современной разговорной лексикой, но и выявить современные произносительные тенденции.

Фонетически грамотное оформление речи способствует повышению информативности коммуникативного акта, свидетельствует о высоком уровне иноязычной произносительной культуры говорящего, определяющей аутентичность, понятность и социальную адекватность речи. Процесс обучения фонетике представляет собой серию однообразных упражнений-дриллов, не развивающих творческого потенциала обучающихся, лишенных коммуникативно-ценностного содержания, поэтому использование музыкально-поэтических произведений является эффективным средством повышения мотивации при обучении артикуляции иноязычных звуков. Следует отметить, что даже студенты, не обладающие музыкальным слухом, с большим удовольствием выполняют однообразные фонетические упражнения, построенные на музыкальном материале [3].

Изменения, происходящие в современном английском языке, находят свое отражение в музыкально-песенных произведениях. При подборе музыкально-поэтического произведения учитываются содержание, аутентичность поэтического текста, а также наличие лексического и грамматического материала, подлежащего изучению. При работе с поэтическим

материалом, также как и при работе с любым другим текстовым материалом, развиваются навыки анализа текста, умения перевода с использованием словаря и так называемые обратные переводы. Совершенствуя технику перевода, студент пытается адаптировать переведенный текст к языку, на который он переводит: происходит процесс приобщения к новым лексическим единицам. При текстурально-переводной работе большое внимание уделяется не только лексической и содержательной стороне, а также грамматическим особенностям текста. Преподаватель может использовать в работе структурные, лексические и грамматические особенности текста как основы составления студентами собственных речевых высказываний на английском языке.

Таким образом, использование песен при обучении иностранному языку является эффективным коммуникативно-познавательным средством, ориентированным на вхождение в культуру другого народа.

Еще одним эффективным средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции являются ролевые игры. Их можно разделить на три вида по наличию или отсутствию конфликта в сценарии: бесконфликтные деловые игры; с конфликтными ситуациями с нестрогим соперничеством; с конфликтными ситуациями со строгим соперничеством. Они используются на различных этапах формирования иноязычной профессиональной компетенции.

Игры способствуют активизации персонального опыта студентов, улучшают их мотивацию и формируют иноязычную коммуникативную компетенцию в условиях выдуманной ситуации, требуя от студентов исполнения ролей.

Таким образом, успешное формирование иноязычной коммуникативной компетенции зависит от того, каким образом преподаватель определяет цель, задачи и организует педагогический процесс. С одной стороны, овладение лексико-грамматическими конструкциями иностранного языка, проговариваемые в определенном ритме и сопровождаемые

музыкальным фоном, вызывают положительные эмоции, легче усваиваются и запоминаются надолго. С другой стороны, коммуникативные навыки профессионального общения лучше всего закрепляются в специально смоделированных ситуациях делового общения, деловых играх и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Серякова С.Б., Кравченко В.В. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ: Монография / С.Б. Серякова, В.В. Кравченко; под научной редакцией д.п.н., проф. Серяковой С.Б. - Москва: МПГУ, 2014. - 180 с.
- [2] Абаева Л.Ф. Формирование и развитие иноязычной компетенции студентов естественно-научных факультетов, 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/120-16567>
- [3] Алешина И.Ш., Ветрова О.И. Использование песенно-поэтических текстов в обучении английскому языку на музыкально-педагогическом факультете. - Проблема обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы научно-практической конференции 12-13 марта 2008г. – М.: Издательство ООО «Ритм», 2008. – 60 с.
- [4] Мифтахудинова Т.В. Особенности формирования профессиональной межкультурной компетенции у студентов ВУЗа в рамках общегуманитарных дисциплин, 2012. [Электронный ресурс]. URL://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-professionalnoy-mezhkulturnoy-kompetentsii-u-studentov-vuza-v-ramkah-obshchegumanitarnyh-distsiplin://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=9999889

**COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF
NON-LINGUISTIC FACULTIES' STUDENTS.**

I.Sh. Aleshina, Moscow state pedagogical university, Moscow,
Russia, e-mail: irina-69@inbox.ru,

V.V.Kravchenko, Moscow state pedagogical university, Russia,
Moscow, e-mail: valeriya.kravche@mail.ru

This article reveals creative approach in communicative competence formation of non-linguistic faculties' students. Use of song lyrics and role games in the English language learning process are effective cognitive means to form communicative skills in professional communication.

Key words: communicative competence, non-linguistic faculties, competence approach, communicative competence, professional communication, cognitive and professional motivation.

УДК 37.013

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН**

М.С. Артюхина,

Арзамасский филиал Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского, Арзамас, Россия,
e-mail: marimari07@mail.ru

В статье отражены различные подходы для построения модели образовательной среды, представлена типология образовательных сред и методы проектирования образовательной среды.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, проектирование образовательной среды.

Среда является одним из основных факторов развития личности и одним из компонентов любой теории личности. Чаще всего под средой окружающей человека подразумевается совокупность, каких либо условий и влияний окружающих индивида. Средовой подход нашел яркое отражение в

педагогике, особое внимание современных исследователей направлено на образовательную среду, как педагогический феномен.

В настоящее время существует множество подходов и направлений к раскрытию понятия «образовательная среда», поскольку она представляет собой многокомпонентный и многофакторный педагогический феномен и определяется в различных контекстах. Несмотря на повышенное внимание ученых к проблеме образовательной среды единого понимания сущности и содержания данного понятия не сложилось. Нет единого подхода и в выделении ее структурного состава. Остановимся на классификации различных подходов к построению моделей образовательной среды предложенной В.И. Пановым [4]:

- эколого-личностная модель (В.Я. Ясвин, С.Д. Дерябко) построена посредством переноса феноменов природной среды на образовательное пространство школы;

- психологическая модель (И.А. Баева, В.В. Рубцов) основана на психологической экспертизе различных параметров образовательной среды, таких как безопасность, развивающий эффект и т.п.;

- коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов) представлена как форма коммуникативного взаимодействия, образующая особые виды общности между обучающим и обучающимися, обеспечивающая передачу норм жизнедеятельности, в том числе способы, знания, умения и навыки учебной и коммуникативной деятельности

- деятельностьная модель (Т.Г. Ивошина) построена на представлении о том, что образовательная среда является условием развития, где формирование разных видов деятельности происходит через предметное содержание;

- антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова) представлена в виде связей и отношений при совместной образовательной деятельности, где по-

казателями являются ресурсный потенциал и способ ее организации;

- коммуникативно-развивающая модель (М.В. Наянова) представлена как совокупность разнообразных видов образовательной деятельности, в которые включены обучающиеся и направлены на создание учебных ситуаций развития обучающихся;

- психодидактическая модель (В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.А. Орлов) представлена в рамках парадигмы развивающего образования, где образовательная среда понимается как система влияний и условий для развития способностей и творческого потенциала личности.

Общей чертой предложенных подходов является идея, что обучение и развитие обучающегося происходит в определенных пространственно-предметных, межличностных, технологических и социально культурных условиях под влиянием различных педагогических действий.

На наш взгляд, наиболее полно типология образовательных сред представлена в работе Артюхиной А.И. [1]:

- по педагогическим функциям (дидактическая, педагогическая, воспитательная, личностно-развивающая, образовательная);

- по виду образовательного учреждения, в котором она имеет место (среда дошкольного учреждения, среда школы, среда колледжа, среда вуза и пр.);

- по организационным структурам, представленным в среде (среда кафедры, факультета, вуза);

- по сообществу вовлеченных в образовательный процесс участников (среда академической группы, курса и т.п.)

- по структурно-качественным характеристикам (на основании информационного компонента, на основании включенности в культуру [6], на основании экологического компонента);

- по включенности среды в содержание образования.

В исследовании Чернобай Е.В. выделены типологические признаки образовательной среды [7]:

- образовательная среда любого уровня является сложно-составным объектом системной природы;

- целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования;

- образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировозренческой адаптации человека к миру, и наоборот;

- образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующим разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств.

Таким образом, необходимо проектирование образовательной среды ориентированной на особенности образовательного учреждения, возможности выбора различных образовательных технологий и созданию общностей как между обучающимися и обучающим, так и между самими обучающимися для организации различных видов деятельности, а так же особых форм взаимодействия всех компонентов образовательной среды[3].

Образовательная среда вуза представляет собой условия взаимодействия субъектов высшего учебного учреждения в рамках социально-культурных, деятельностных, коммуникативных[8], информационных[5], факторов для личностно-профессионального становления будущих специалистов [2].

В условиях модернизации образования и придания образовательному процессу инновационного характера, образовательную среду следует рассматривать в контексте активного применения информационных и коммуникационных технологий, и рассматривать информационно-образовательную среду.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Артюхина А.И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дис. . докт. пед. наук: 13.00.08. - Волгоград, 2006.
- [2] *Артюхина М.С.* Интерактивное взаимодействие как основа образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6; URL: www.science-education.ru/120-17006 (дата обращения: 15.03.2015).
- [3] *Артюхин О.И., Помелова М.С.* Интерактивные формы обучения в системе курсов по выбору // Мир науки, культуры, образования. – 2012. - №3. – С. 59-61.
- [4] *Панов В.И.* Психолого-педагогические модели образовательной среды // Тезисы 3-й Российской конференции по экологической психологии. – М.: Психологический институт РАО, 2003. – 380 с.
- [5] *Сунгурова Н.Л.* Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве // Акмеология. – 2014. - №4(52). – С. 258-262.
- [6] *Макусева Т.Г.* Альтернативные системы образования: экстернат // Сибирский педагогический журнал. – № 10. – 2009. – С.233–239.
- [7] *Чернобай Е.В.* Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде: дис. . докт. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02. - Москва, 2012.
- [8] *Санина Е.И., Помелова М.С., Ням Нгок Тан.* Оптимизация самообразования средствами коммуникативных и информационных технологий: монография / под общ. ред. Саниной Е.И. – М.: РУДН, 2012.

**EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS
PEDAGOGICAL PHENOMENON**

M.S. Artyukhina, Arzamas branch of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia, Arzamas, e-mail: mari-mari07@mail.ru

Various approaches for creation of model of the educational environment are reflected in article, the typology of educational environments and methods of design of the educational environment is presented.

Keywords: environment, educational environment, design of the educational environment.

**УДК 371.15
АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ИДЕАЛЬНОГО АМЕРИКАНСКОГО ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ**

Е.В.Астапенко,

Тверской государственной университет (ФГБОУ ВО ТвГУ),
Тверь, Россия, e-mail:Elenastap@gmail.com

Дана характеристика приоритетных личностных и профессиональных качеств школьного учителя в США.

Ключевые слова: личностные и профессиональные качества учителя, идеальный учитель, эффективность, компетенции.

Многие теоретики и практики американского школьного образования, например Джон Дьюи, Джером Брунер, Роберт Хатчинз, Мортимер Адлер и Д. Гудлэд неоднократно повторяли, что роль школы в передаче информации со временем будет становиться менее важной. С восьмидесятых годов XX столетия в США стали активно внедряться различные технические средства, обеспечивающие мгновенный доступ к любой информации. Школы также должны использовать новые информационные технологии переработки ин-

формации и знакомить с ними своих учеников, параллельно обучая основным знаниям и навыкам. Кроме передачи знаний, школы должны «просвещать и будить мысль» [3, с. 66]. На практике в американских школах наблюдается стойкое снижение показателей тестирования школьников, что вызывает массивную критику государственной школы США как в средствах массовой информации, так и в научных исследованиях. Среди множества причин недовольства общественности результатами школьного обучения отмечают недостаточную квалификацию школьных учителей.

Важно отметить, что в стандартных тестах не содержатся задания на проверку усвоения главных интеллектуальных навыков, поэтому учителя не имеют стимула развивать их должным образом. Учебное время в основном занято пассивными для учащихся занятиями: лекции, объяснение нового материала, выполнение в тетради типовых заданий. Ничтожно мало времени уделяется активным занятиям, таким как, решению проблем, работа в малых группах или ролевой игре. При этом от учителей требуют изменить методику преподавания, использовать приемы, в которых можно задействовать чувства учеников, найти связи между знаниями и опытом и реализовывать новые техники на практике как можно чаще. В американских школах доминирующая роль принадлежит учителю, от него зависит, что будет преподаваться и как. Инициатива учеников не приветствуется, класс в целом пассивен.

В эпоху глобализации предъявляются повышенные, инновационные требования к личности учителя, к его профессиональным качествам. Какие новые умения и компетенции учителей выдвигаются на первый план сегодня? Школьный учитель должен овладеть управленческими компетенциями, анализом потребности учеников в обучении, межкультурными компетенциями, эффективно сотрудничать с коллегами с целью обмена опытом и перениманию новейших методик.

Центральная образовательная задача учителя – это обучение. Помимо непосредственно обучения, учитель должен понимать, распознавать и корректировать индивидуальные затруднения учеников. Персональное внимание к подросткам должно быть неотъемлемой составляющей учительской функции, которая повышает интерес к познавательной деятельности.

Какие качества учителя способствуют эффективным занятиям? Безусловно, важнейшими профессиональными компетенциями являются педагогический опыт, хорошее образование, великолепное знание методик преподавания и психологии школьника, постоянная потребность повышать свой профессиональный уровень. Еще один важный аспект высокоэффективного учителя – это добиться понимания учениками того, чего от них ждут учителя, понимание заданий и указаний. «Эффективный учитель обязательно учит школьников быстро находить ошибки и исправлять их, он помогает улучшить выполнение работы» [2, с. 83]. Успешные учителя, помимо знаний по своему основному предмету, стараются привить в учениках и другие навыки, например, «более независимый тип мышления – самостоятельное, творческое, критическое мышление, активно преследующее собственные цели в процессе учения» [3, с. 205]. Кроме того, такие личные качества учителя, как чувство юмора, «участливое прикосновение или иные откровенные выражение искренней заинтересованности в учениках» [3, с. 205], помогают детям культивировать позитивное отношение к учителю, увидеть в нем идеал человека и преподавателя. При этом, идеальный учитель умеет принимать взвешенные самостоятельные решения на уроке, во взаимоотношениях с учениками и коллегами. Принятие решений, ответственность за них является важным профессиональным качеством школьного учителя.

Каждый учитель, какой бы предмет он ни преподавал, должен развивать в детях понимание того, что образование «это нечто большее, чем запоминание фактов и выработка

моторных навыков» [3, с. 349]. Идеальный школьный учитель стремится к тому, чтобы к окончанию школы американский подросток освоил не перечень тем и фактов, а набор концепций, навыков, принципов и способов познания.

Какие личностные и профессиональные качества идеального школьного учителя остаются актуальными и приоритетными вне времени? Идеальный учитель должен иметь высокоэффективное профессиональное образование, четкое видение и понимание целей школьного обучения, при этом он всегда достигает поставленных целей учебных занятий. Успешный педагог максимально эффективно использует учебное время занятий, владеет приемами мотивации. У идеального учителя класс – это сплоченная команда, где все поддерживают друг друга и понимают поставленные цели и задачи. Так как искусство учиться и искусство учить тесно связаны, то, по мнению Мортимера Адлера, учитель, пишущий или говорящий, должен хорошо представлять себе весь предстоящий процесс обучения. «Как минимум он должен уметь читать то, что сам пишет, или слушать то, что сам говорит, так, будто тоже учится наравне со своими студентами. Если учителя не умеют учиться, они обречены на неудачу» [1, с. 70].

Превалирующий стиль руководства и общения учителя с детьми, скорее всего демократический. Идеальный учитель в большей степени демократ, а не либерал или автократ. Р. Слатер подчеркивает важность для учителей изучения и оценки таких демократических ценностей, как «свобода, равенство, взаимодоверие, главенство закона» [4, с. 92]. Следовательно, учителя, в первую очередь, должны осознать принципы демократии и знакомить с ними молодых людей еще в школе.

Идеальный учитель творчески подходит к ведению занятий; применяет новые эффективные методики преподавания; использует такие виды деятельности, которые способствуют развитию навыков понимания сложных теорий, гипотез

тез и явлений. Идеальный педагог устанавливает и поддерживает благоприятную атмосферу в классе; всегда готов прийти на помощь ученику и разрешить затруднение; работает над тем, чтобы сложные теории и идеи преподносить доступным и понятным языком; «различает факты и концепции и учит этому своих учеников; не перестает развиваться и самосовершенствоваться; критически оценивает результаты своей деятельности и стремиться к улучшению ее» [2, с. 87].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Адлер М.* Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений / Мортимер Адлер; пер. с англ. [Ларисы Плостак]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 344 с.
- [2] *Астапенко Е.В.* Проблемы американских учителей и способы их решения. Мир образования – образование в мире. 2015. № 1. С.80-87.
- [3] *Гудлэд Д.* Вот что называется школой / Гудлэд Джон; [пер. Э.Н. Гусинского, Ю. А. Турчаниновой]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М.: Просвещение, 2008. – 475 с.
- [4] *Слатер Р.* Портрет школьного учителя США. Экономика образования. 2008. № 3. С.88-92.

ACTUALIZATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF AN IDEAL AMERICAN SCHOOL TEACHER

E.V.Astapenko, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: Ele-nastap@gmail.com

The characteristic of personal and professional qualities of an American school teacher is performed.

Key words: personal and professional qualities of a teacher, an ideal teacher, efficiency, competences.

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАНИЯ

Н.А. Асташова

Брянский государственный университет имени академика
И.Г. Петровского, Брянск, Россия
e-mail: nadezda.astashova @yandex.ru

В статье представлены особенности новой культуры воспитания: личностно-деятельностная направленность, предоставление свободы всем субъектам воспитательного процесса, организация воспитательной среды, стратегии и тактики самораскрытия творческого потенциала человека, аксиологические приоритеты и др.

Ключевые слова: новая культура воспитания, личностно-деятельностный подход, педагогическое сопровождение воспитанников, аксиологические приоритеты

Рассматривая в современных условиях воспитательный процесс как значимый фактор модернизации современного образования, представим характеристики новой культуры воспитания. Среди них, прежде всего, подчеркнем *лично-стно-деятельностную направленность*, которая детерминирована исключительностью статуса и роли в этой системе человека как субъекта и объекта деятельности. Воспитание организуется для человека с целью его личностного совершенствования и предполагает следующие личностно-ориентированные акты и процедуры, являющиеся важными факторами включения воспитанников в процесс личностного саморазвития:

- диагностику особенностей личности и оценку уровня ее развития;
- учет индивидуально-психологического своеобразия личности;

- опору на активность и творческое начало личности;
- обеспечение продуктивной взаимосвязи личности со средой.

Личностно-деятельностная направленность воспитания ориентирована на присвоение человеком в ходе своей социализации общественно-исторического опыта. Поскольку в этом опыте центральное место занимают социально-предпочтительные установки, нормы и ценности, то, прежде всего, именно их присвоение обеспечивает человеку его становление как личности. Активная деятельность по достижению личностно и социально значимых целей является существенным каналом воспитания.

В новой культуре воспитания широко представлена *вариативность воспитательных теорий и практики*. В ходе определения ведущих идей воспитательного процесса можно использовать современные концепции воспитания Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, И.А. Колесниковой, М.И. Рожкова, В.П. Созонова, Н.М. Таланчука, Н.Е. Щурковой и других.

Еще одна характеристика новой культуры воспитания – предоставление свободы всем субъектам воспитательного процесса. Свобода воспитателя должна включать свободу действий с осмыслением личной и профессиональной ответственности. Свобода воспитанника связана с умением делать выбор и нести ответственность за действия, отражающие наличие или отсутствие личной культуры, развитие чувства собственного достоинства.

Особое место в новой культуре воспитания занимает *организация воспитательной среды*. В функциональном отношении понятие среды представлено несколькими разновидностями, из которых в воспитательном процессе целенаправленно используются такие, как эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная. При этом важно подчеркнуть, что среда – это жизненное (физическое, психическое, культурное и т.д.) пространство, в

границах которого через деятельность и общение реализуются цели и задачи воспитания.

Привлекая среду как важнейший компонент и фактор продуктивного воспитания, следует учитывать, что она начнет выполнять свою работу лишь тогда, когда будет педагогически, психологически и культурно изучена. Интеграция природной и социальной среды в воспитательном процессе должна проходить постепенно с учетом того, что лишь освоенная ее часть становится «полем» развития школьников, учителей и родителей.

Важным моментом в этом процессе выступает персонализация среды. Суть этого явления состоит в обеспечении каждого субъекта воспитательного процесса (ученика, учителя, коллектива) благоприятной «средовой нишей», в рамках которой он индивидуально или совместно с единомышленниками может включаться в интересную деятельность.

Считаем важным подчеркнуть направленность новой культуры воспитания на определение *стратегии и тактики самораскрытия творческого потенциала человека*. Если таким образом задавать основы воспитательного процесса, то результат деятельности превзойдет все ожидания. Однако, для организации самораскрытия творческого потенциала человека нужен творческий воспитатель, который создает условия для творчества и развития комплекса ключевых способностей к творческой самореализации личности. Кроме того, творчество как процесс позволяет наиболее полно реализовать способности и возможности личности, создать некую личностную траекторию, отношенческую систему, в которой будут отражены оригинальные подходы, технологии, методики воспитания. Вероятно, следует отметить и качественно уникальный результат, отличающийся новизной и являющийся главным достижением творческой деятельности.

Огромный воспитывающий потенциал в новой культуре воспитания имеет целенаправленное развитие *социально ориентированных межличностных отношений*. Особенно

актуально это для образовательной сферы, где важно закладывать и отрабатывать всевозможные способы и средства самопрезентации личности с целью установления и развития связей, контактов в духе сотрудничества и кооперации.

Коммуникативные модели воспитания могут быть разнообразными. Односторонняя модель воспитания как общения – воспитанник присваивает информацию воспитателя. Двусторонняя прагматическая модель – обслуживание совместной деятельности, обмен информацией, нужной для общего дела. Двусторонняя личностно-развивающая модель (диалог) – педагог внимателен ко всем проявлениям личности, за счет чего происходит углубление межличностного контакта.

Одним из приоритетных положений новой культуры воспитания является *реализация педагогического сопровождения воспитанников* как процесс взаимодействия педагога и ученика, основой которого является внимательное наблюдение, консультирование, корректное личное участие педагога, поощрение максимальной самостоятельности учащегося, позволяющие реализовать личные, учебные и социальные проблемы своим собственным, индивидуальным способом, не вступающим в противоречие с культурно-нравственными ценностями общества. При этом специальное внимание уделяется полноценной реализации таких воспитательных тактик, как «защита», «помощь», «поддержка», «содействие и взаимодействие», «сопровождение».

Современная российская педагогика активно разрабатывает проблему развития личности в процессе воспитания, основным механизмом которого выступает формирование определенных ценностей через стимулирование отношений человека к Миру в широком смысле. В свете данной позиции современное воспитание российской молодежи должно базироваться на таких социально значимых ценностях, как ценность Личности, ценность Жизни, ценность Свободы, ценность Достоинства, ценность Долга. Таким образом, можно

определить еще одно положение новой культуры воспитания - *аксиологические приоритеты*. Именно ценности и формирование ценностных отношений личности представляют содержательное ядро и стратегическую направленность воспитания в наиболее ярких воспитательных моделях и концепциях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Педагогическая поддержка ребенка в образовании*/ Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
- [2] *Степанов, Е.Н., Лузина, Л.М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн.- М.: ТЦ Сфера, 2008. - 224 с.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A NEW CULTURE OF EDUCATION

Astashova N.A., Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia,
e-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

The article presents the features of the new culture of education - student-activity orientation, granting freedom to all subjects of the educational process, the organization of educational environment, strategy and tactics of self-realization of human creativity, axiological priorities, etc.

Keywords: the new culture of education, student-active approach and pedagogical support of students, axiological priorities.

УДК 372.8

**ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР ВО ФРАНЦИИ**

А.С. Бабанская,

Российский Университет Дружбы Народов, Москва, Россия,
e-mail: alexandra.babanskaya@yandex.ru

В статье рассматривается проблема изучения и преподавания региональных языков и культур во Франции в историческом контексте, а также определяется их место в современной системе образования Франции.

Ключевые слова: региональные языки и культуры, государственная образовательная система Франции.

На территории Франции-метрополии издавна существовало внушительное число различных языковых образований. В настоящее время в данном государстве идентифицируют от 10 до 23 региональных вариантов французского языка: эльзасский, баскский, бретонский, фламандский, франсийский (или мозельско-франсийский), каталанский, корсиканский, франко-провансальский, ланг д'ойль (шампанский, франш-конте, лотарингский, бургундско-морванский, галло, нормандский, пикардский, пуатвинско-сентонжский, валлонский), окситанский или ланг д'ок (овернский, гасконский, лангедокский, лимузенский, провансальский, альпийский дофине) [1].

С XVI в., эпохи становления французского национального государства [3], и вплоть до середины XX в. основными направлениями языковой политики оставались утверждение и распространение государственного языка по всей стране и, как следствие, неустанная борьба с местными формами французского языка – диалектами, патуа (говорами) и региональными языками – с целью их полнейшего уничтожения [2]. Эта борьба затрагивала все сферы общественной жизни, в том числе и народное образование. Однако вплоть

до конца XIX в. достичь особых успехов в этом направлении не удавалось ввиду различных причин. Так, например, в XVII-XVIII вв. начальное образование пребывало на очень низком уровне, что особенно ярко можно было наблюдать в провинциях, где распространению и усвоению французского языка препятствовали малочисленность школ, отсутствие школьных программ и острая нехватка учителей [3]. Как следствие, в некоторых провинциях продолжали не только говорить на местных языках, но и преподавать на них [3].

В XIX в. борьба с региональными языками достигла своего апогея. Главным полем битвы продолжала оставаться школа, где в отношении данных языков и их носителей стали применяться различные радикальные меры: притеснения, доносы, слежка и многие другие [4].

Новый курс в отношении региональных языков был взят в середине XX в. [2], когда во Франции стали разрабатываться и приниматься различные законы, а также издаваться циркуляры, отражающие интересы региональных языков [5], в частности в сфере образования: законы «Преподавание местных языков и диалектов» (1951 г.) и «Закон об образовании» (1975 г.), циркуляр «Преподавание региональных языков и культур» (1995 г.) и др. [6] В результате обучение региональным языкам и культурам (или же преподавание на данных языках) стало осуществляться в рамках трёх сетей образовательных учреждений [7]:

1) государственные образовательные учреждения (школы, коллежи, лицеи и университеты);

2) частные субсидируемые образовательные учреждения, заключившие с государством договор «*contrat d'association*¹», который подразумевает, что, с одной стороны, государство выплачивает зарплату преподавательскому составу и финансирует оплату текущих расходов, с другой –

¹ фр. договор об образовании союза.

частное образовательное учреждение соответствует государственным требованиям в отношении учебной программы и экзаменов, следует стандартному расписанию, а также частично контролируется государством в вопросах, касающихся педагогических методов и отбора педагогических кадров; важно заметить, что для заключения подобного контракта с государством частному образовательному учреждению необходимо доказать, что оно обладает определённой философией, которая отсутствует в государственных образовательных учреждениях (например, религиозная направленность) [8];

3) сеть частных субсидируемых школ, коллежей и лицеев, которые также заключили с государством договор «*contrat d'association*», но представляют собой объединения, созданные в форме культурных ассоциаций; отличительной особенностью данных образовательных учреждений является то обстоятельство, что в качестве основного метода преподавания региональных языков используется метод «полного погружения» в изучаемый язык [7]; подобные специализированные образовательные учреждения впервые появились во Франции в 1994 г.; в качестве примеров можно назвать следующие школы: *Ikastola* (баскский), *Calandreta* (окситанский), *ABCM Zweisprachigkeit* (эльзасский) [5].

Важно отметить, что изучение, равно как и преподавание, региональных языков и культур могло проходить лишь на факультативной основе [5].

В целом в конце XX в. процесс внедрения данных языков и культур в образовательную систему Франции шёл полным ходом: уже были разработаны необходимые учебные материалы, происходил набор педагогических кадров, а также больше внимания стало уделяться сотрудничеству между административно-территориальными единицами и государством с целью создания благоприятных условий для преподавания и изучения региональных языков и культур [7].

В современной Франции обучение данным языкам и культурам осуществляется на всех трёх ступенях образова-

ния (начальное, среднее, высшее), но оно по-прежнему не является обязательным [5]. Согласно «Закону об ориентации и программировании реформы школьного образования Республики» (2013 г.), который внёс изменения в действующий Кодекс образования (2000 г.), обучение региональным языкам и культурам может происходить на протяжении всего школьного обучения в соответствии с условиями, которые были выработаны в рамках соглашений, заключённых между государством и регионами, в которых говорят на данных языках. Оно может принять одну из следующих форм: 1) обучение региональным языкам и культурам; 2) двуязычное обучение на французском и региональном языках [1]. Что же касается сферы высшего образования, стоит заметить, что обучение данным языкам и культурам теперь доступно в 13 высших учебных заведениях Франции-метрополии [9].

В настоящее время в рамках государственной образовательной системы можно изучать следующие региональные языки и соответствующие им культуры: баскский, бретонский, галло, каталанский, корсиканский, окситанский, франсийский, эльзасский [1].

Однако несмотря на все возможности, которые региональные языки и культуры получили в сфере образования за минувшие 70 лет, последние статистические данные свидетельствуют о том, что интерес к ним снизился, и что в XXI в. вопрос об их выживании всё ещё остаётся открытым. Так, в 1998/1999 учебном году в школах, коллежах и лицеях Франции региональные языки изучало 131 280 чел., в 2001/2002 уч. г. – 224 809 чел. [10], тогда как спустя 10 лет в 2011/2012 уч. г. – всего 236 742 чел. [1]

ЛИТЕРАТУРА

[1] Rapport au parlement sur l'emploi de la langue française (2013) // Ministère de la Culture et de la Communication: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, P.98, 102-103.

[2] Языки мира: Романские языки. М: Academia, 2001. С.201.

- [3] Катагощина Н. А. и др., История французского языка/ Катагощина Н.А., Гурьчева М.С., Аллендорф К.А.. – М.: 1963. С.5-6, 344, 363-364.
- [4] *Leclerc, Jacques*. – La politique linguistique du français // L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval. Дата обновления: 12.09.2014. URL: http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france-2politik_francais.htm (дата обращения: 14.10.2014).
- [5] *Leclerc, Jacques*. – La politique des langues régionales et minoritaires // L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval. Дата обновления: 25.10.2014. URL: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/france-3politik_minorites.htm (дата обращения: 17.02.2014).
- [6] *Philippe Blanchet, Roland J. L. Breton, Harold F. Schiffman*. – Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXIe siècle: Actes d'un colloque organisé à / Papers of a Conference Held at "The University of Pennsylvania, Philadelphia, USA". – Peeters Publishers, 1999. – P.101.
- [7] *Poignant Bernard*. – Langues et cultures régionales : rapport au Premier ministre, 1998, P.17, 20.
- [8] Как устроена система образования в различных странах мира // Журнал «Город-812», 23/03/2011. URL: <http://www.online812.ru/2011/03/23/003/> (дата обращения: 12.03.2015).
- [9] Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne. Résumé du rapport du Comité consultatif // Ministère de la culture et de la communication, 2013, P.25.
- [10] Rapport au parlement sur l'emploi de la langue française (2003) // Ministère de la Culture et de la Communication: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, P.56.

LEARNING AND TEACHING OF REGIONAL LANGUAGES AND CULTURES IN FRANCE

A. Babanskaya, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: alexandra.babanskaya@yandex.ru

This article deals with the problem of learning and teaching of regional languages and cultures in France in the historical context and defines their place in the modern education system of France.

Keywords: regional languages and cultures, the state education system of France.

УДК 371

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

С.Б. Бобоева,

Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики, Таджикистан, e-mail: kpntolerans@mail.ru

Понятие толерантность сегодня востребовано в самых разных сферах жизнедеятельности социума и причиной тому неуклонно возрастающая агрессия, жестокость, деструктивность в обществе.

Человечество переживает эпоху невиданной мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции взаимосвязи и взаимозависимости, оно объединено единым мировым пространством и никогда ещё не было такой взаимозависимости между государствами мира.

И, тем не менее, мир разрывают на части конфликты, войны, бедность, голод, катаклизмы, и плюс ко всему этому - жестокая ненависть ко всему другому, иному, неприятие всего «не нашего».

В этих условиях толерантность приобретает огромное значение, так как усиливает процесс взаимодействия и взаи-

мовлияния различных культур, становится реальным фактором противостояния тенденции снижения этнокультурного разнообразия, их унификации.

«Толерантность – это способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов, это – доминанта отказа от агрессии» [1].

Это нравственная позиция личности, основанная на самоуважении и самодостаточности, дополненная психологической готовностью к поведению, не противоречащему правам и законным интересам других людей.

В то же время толерантность способствует формированию в общественном сознании гуманистических установок на утверждение идей диалога культур, новой системы ценностей как реальной возможности продвижения человечества к цивилизационному синтезу при сохранении "единства многообразия" культур.

Общество заинтересовано в том, чтобы у его членов, особенно у молодежи, сформировалось мышление открытого типа, пробудился интерес к диалогу последователей разных мировоззрений и предпочтений, идеологий и верований, оно ратует за установление взаимопонимания и взаимоподдержки между ними во всех сферах жизнедеятельности, на всех уровнях социума. От того насколько в обществе прочны толерантные нормы взаимоотношений, зависит согласие, спокойствие, будущее процветание этого общества.

Важная роль в формировании толерантности отводится системе образования на всех её ступенях. Стратегия формирования толерантности в образовательной среде может быть эффективной только в том случае, если она охватывает основные сферы социализации индивидуумов и развития социальных компетенций. Она должна включать в себя целый комплекс разнообразных программных мероприятий. Воспитание толерантных установок должно занимать особо

важное место в программах, курсах, методиках поликультурного (межкультурного) образования. Этому наиболее способствуют гуманитарные науки.

В отличие от естественных наук, где преобладают субъект – объектные отношения, в гуманитарных науках речь идет об отношениях субъект – субъектных в связи, с чем постулируется необходимость intersубъективных отношений, диалога и общения с другим [2].

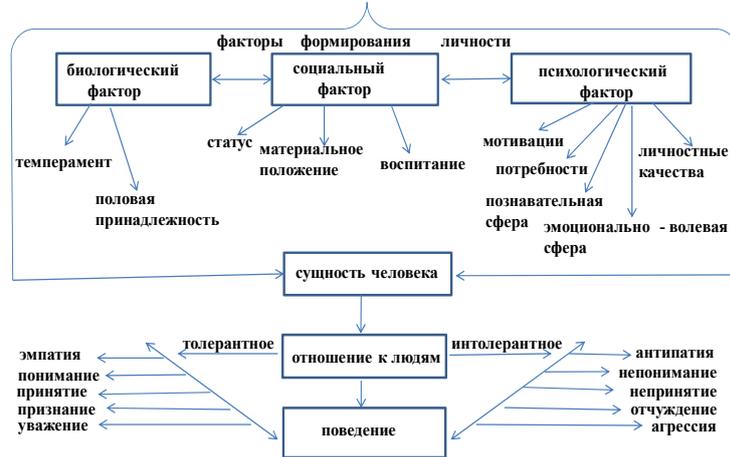
Наиболее широко понятие толерантности рассматривается психологией и педагогикой, поскольку толерантность прежде всего индивидуальное, психологическое свойство, личностная характеристика и это качество можно (нужно, необходимо) формировать, воспитывать.

В ходе изучения психологии появляется возможность более глубоко, во всех проявлениях познать человеческую природу и использовать эти знания для самопознания, саморегуляции, самоизменения.

Основная составляющая личностного измерения толерантности включает в себя соответствующую ценностно-смысловую систему – в которой ключевое место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым позициям, к выбору вероисповедания, мировоззрения, убеждений, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком, а так же «...эмоциональная устойчивость, терпимость, отсутствие тревожности, бесконфликтность, способность к эмпатии» [3].

Толерантность способствует саморегуляции личности в сложных жизненных ситуациях благодаря осознанному отношению к нормам, оценкам и самооценке. Она связана с умением отстаивать собственную позицию, сохраняя уважительное отношение к позиции другого человека.

Психолого – педагогические предпосылки формирования толерантности



Как видно из рисунка, взаимосвязь и взаимозависимость факторов, развивающих личность, обуславливает её сущность, которая проявляется в поведении и отношении к людям и может быть как толерантным, так и интолерантным, что составляет в свою очередь личностный ресурс каждого человека, и который, можно (необходимо) формировать психолого – педагогическим воздействием. Этот индивидуальный ресурс различен и определяется характерологическим портретом человека, влиянием различных факторов на его формирование, *биологическим, социальным, психологическим* которые в свою очередь определяются психофизическими свойствами (половые различия, свойства темперамента), социальной спецификой, статусом, материальным благополучием, условиями воспитания, психологическими особенностями, религиозностью (мотивации), спецификой культуры (потребности), менталитета (личностные качества), уровнем

интеллектуальной развитости, мировоззрения (познавательная сфера), эмоциональной устойчивостью, волевыми качествами (эмоционально – волевая сфера).

Признавая многообразие мира, толерантный индивид видит и себя как частичку этого многообразия, он осознанно может «перевернуть ситуацию», понимая, что для другого он такой же «инаковый», значит его примут, поймут, признают.

Психологический цикл содержит следующие разделы: *Психика и деятельность; Характеристика личности; Познавательные процессы; Эмоционально – волевая сфера личности; Темперамент и характер; Способности; Общение и личность; Общение в группах*, – в которых проблемы толерантности и толерантного поведения оговариваются во взаимосвязи с темами, на практических занятиях проводятся тесты, деловые и дидактические игры по тематике толерантности, что отражено в учебных программах и курсах по данному предмету.

Психологическая рефлексия проблемы толерантности во многом перекликается с педагогическими исследованиями, призванными ответить на вопрос об условиях целенаправленного формирования ценностного отношения индивида к людям вообще и к представителям иных культур в частности поскольку ценностная ориентация, нравственность, и в конечном счёте отношение и поведение будущего поколения формируется и развивается именно в системе образования, начиная с детского садика и заканчивая вузом.

Для педагога в этом смысле обнаруживается огромное поле деятельности относительно формирования положительных нравственных качеств учащихся, в том числе и толерантных.

Ш.А. Амонашвили считает, что в педагогике толерантность рассматривается, как одна из целей процесса воспитания и как средство достижения воспитательных, образо-

вательных задач то есть как требование к деятельности и личности педагога [4].

Реализация педагогики толерантности в воспитательно-образовательном процессе системы образования является средством подготовки нового поколения будущих специалистов к требованиям современного, всё более глобализирующегося общества, в котором важнейшая роль отводится именно толерантным установкам в поведении.

Педагогическая толерантность подразумевает направление деятельности толерантного педагога, именно толерантного во всех отношениях воспитателя, на формирование толерантности молодого поколения. Для того чтобы «заразить» детей толерантностью, педагог должен в первую очередь сам «заболеть» ею, в особенности это относится к подросткам, молодёжи. Юношеский максимализм с его «чёрно белым» восприятием реальности не приемлет полутонов, оттенков, фальши.

Личность педагога для воспитанника должна быть примером, авторитетом во всех отношениях (авторитарность не имеется в виду вообще, она интолерантна), педагог – это старший друг на которого можно надеяться, опереться, положиться, у него можно попросить помощи без «оглядки».

Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения, недоверия по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Формирование толерантности это, прежде всего развитие и становление свободной гуманной личности и протекать оно должно с помощью гуманистического личностно-ориентированного подхода. Педагогу необходимо в процессе деятельности в этом направлении учитывать личностную характеристику каждого воспитанника, потому как в этом возрасте наблюдаются недостаточно сформированные взгляды и

неопределённая иерархией ценностей, и в силу не завершенности социализации педагогу представляется возможным продолжить формирование поведенческих установок молодых людей, в том числе толерантного сознания, мышления, поведения. Именно как устойчивая личностная характеристика, толерантность является важным и неотъемлемым элементом социальных компетенций. Она определяет такие их свойства и показатели, как устойчивость и позитивная направленность поведения в обществе отдельных индивидов и социальных групп, способность устанавливать и поддерживать социальные и межкультурные отношения, конструктивно разрешать конфликты, умение управлять своими эмоциями и использовать их для достижения поставленных целей, способность понимать то, что чувствуют другие, сопереживание и сопричастность, тактичность и сдержанность. Формирование установок толерантности должна стать важной частью специальных образовательных программ, поддерживающих профессиональную и социальную активность молодежи, подготовку и повышение квалификации педагогов, обучение родителей методам воспитания детей. Воспитание таких установок должно занимать особо важное место в программах, курсах, методиках поликультурного (межкультурного) образования.

В основе взглядов одного из ярчайших педагогов, В.А. Сухомлинского по сути, лежат гуманистические идеи толерантности. Он писал: «В наших руках величайшая из всех ценностей мира – Человек. На педагоге лежит огромная ответственность за формирование личности, поэтому чрезвычайно важно быть чутким, деликатным к развивающемуся человеку, терпимым к его недостаткам, что достигается посредством любви и трепетного отношения к подрастающему поколению». [5].

Гуманистическая позиция и профессиональная компетентность, наличие социокультурной толерантности, которая включает триаду толерантности - уважение, симпатия (эмпатия)

тия), доброта, составляют в целом педагогическую культуру личности педагога. Они должны представлять собой сущностную характеристику личности педагога.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности у студентов, связанных с организацией различных видов учебной деятельности как аудиторной, так и внеаудиторной (использование произведений художественной литературы, кинофильмов, организация дискуссий, диспутов, дебатов, викторин итд). Все эти педагогические технологии должны быть основаны на системном подходе к обучению и воспитанию, синтезе форм продуктивной деятельности в процессе формирования толерантных установок.

Вместе с тем Педагогика толерантности должна предложить как общие процедуры, так и конкретные методы и приёмы реакции на нетерпимость. Пропагандируя, формируя толерантные установки, мы не должны забывать о профилактике проявлений интолерантности как в молодёжной среде, так и в обществе в целом. Желательно, чтобы каждый гражданин узнал как можно раньше, что означают такие понятия, как расизм, национализм, фашизм, ксенофобия, фундаментализм, этнические чистки, дискриминация по полу, религиозные преследования и другие.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бондырева К. С. Колесова Д. В. Толерантность: введение в проблему, – Москва МПСИ; Воронеж НПО «МОДЭ», 2003. – 240 с.
- [2] Философский энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
- [3] Кузнецова, Ю. В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Кузнецова Юлия Вячеславовна. – Астрахань, 2006. – 21 с.

[4] Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. дом «Шалвы Амонашвили», 1995. – 496 с.

[5] Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. В 3-х т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3., 1584 с.

УДК 372.48

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬ-
НИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Е.А.Богай,

Воронежская Региональная Общественная Организация
ВПК“Ворон”, Воронеж, Россия

А.И.Кустов,

Воронежский государственный педагогический универси-
тет, Воронеж, Россия

И.А. Мигель,

ВУНЦ ВВС ВВА им. профессора Н.Е.Жуковского и
Ю.А.Гагарина. Воронеж, Россия

vuaik@mail.ru

Рассматриваются новые подходы к современному начальному и дошкольному образованию. Предложены направления его трансформации в психолого-педагогическом аспекте. Расставлены акценты на перспективных технологиях предложенной трансформации.

Ключевые слова: система образования; вариативность обучения; совместная деятельность; технологии проектного обучения

В настоящее время всё более актуальной становится проблема адекватной реакции общества на новые вызовы, в том числе и в области образования. В традиционном пони-

мании роль образовательных учреждений существенно снижается, они уже не обеспечивают требуемый уровень развития страны, региона. Стремительная трансформация общества, происходящая в таких взаимосвязанных областях как экономика, политика, технологии и проч., делает прежнюю парадигму образования малопривлекательной и неэффективной. На эту глобальную проблему накладываются и более мелкие, например, связанные с тем, что прежняя генерация “работников” уже *не создает новых идей и подходов*, или делает это неэффективно, находясь в рамках прежней парадигмы. В реальности наблюдается продвижение к глобальной стандартизации и унификации, что явно не сможет обеспечить длительного, эффективного развития. Понятно, что современная *система образования* обязана быть максимально *динамичной*, опирающейся в значительной степени на новые принципы. Разрешить возникшие противоречия в обществе и его системе образования, на наш взгляд, могут новые подходы к начальному, а в ряде случаев и к дошкольному образованию, прежде всего в *психолого-педагогическом аспекте*.

Прежде всего, предлагается обратить внимание на:

- наличие широкого круга образовательных учреждений (или хотя бы образовательных *направлений* и *программ*), в том числе и нового типа, обеспечивающих *вариативность* обучения [1];
- формирование и развитие индивидуального обучения, *индивидуальной совместной* деятельности [2];
- изменение качества отношений при обучении, прежде всего, связанного с переходом от парадигмы «учитель-ученик» к парадигме «старший-младший» и далее - «коллега»;
- изменение содержания и наполнения курсов, переход к более практичным и гармоничным формам образования [3].

Следует помнить, что основные черты личности закладываются в первые 4-6 лет и их существенная корректировка ещё возможна в течение 3-5 лет. Именно поэтому, проблема психолого-педагогического образования для младших школьников так важна. Даже с прагматической точки зрения получение обществом полноценных граждан многократно экономически оправдано. Не менее значима и их профессиональная компетентность. Поэтому, в современном образовательном процессе необходимо значительное изменение подходов. Прежде всего, новые подходы должны быть ориентированы на использование:

- *современных технологий* эффективного и экспрессного освоения новых знаний и умений;
- *современного инструментального оборудования*, с укороченным периодом сменяемости;
- *элементов проектного и комплексного обучения*;
- *инновационных авторских разработок* в области информационных технологий;
- формируемой в настоящее время *психологической парадигмы* современной образовательной системы, так как без современных психологических подходов, в том числе и в образовании, невозможно перейти на реально иной, соответствующий современным требованиям уровень. Главное, при её решении, помнить, что на первый план выдвинулась *концепция взаимозаинтересованности, взаимозависимости*.

Первые результаты применения новых подходов в образовательном процессе учащихся начальной школы показывают правильность выбора нами направлений модернизации и подчеркивают необходимость активных разработок методик, позволяющих осуществлять более глубокое, интересное, привлекательное, эффективное, значимое образование.

ЛИТЕРАТУРА:

- [1] Ермаков Д.С. Образование для устойчивого развития // Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педаго-

гики в современном мире» [Текст]: РУДН, М.: 2013. – 375 с. (с.15-26).

[2] Макусева Т.Г. Психологические принципы индивидуально-ориентированного обучения // Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире» [Текст]: РУДН, М.: 2013. – 375 с. (с.194-198).

[3] Кустов А.И., Мигель И.А., и др. Разработка и внедрение информационных инновационных технологий в образовательный процесс // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы университетского образования.», Тольятти, апр. 2010, т. 2, 263 с. (с. 190-192).

**MODERN PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL-
PEDAGOGICAL EDUCATION PRESCHOOL AND PRI-
MARY SCHOOL CHILDREN**

E.A. Bogai, Voronezh Regional Public Organization VPK
“Voron”

A.I.Kustov, Voronezh state pedagogical University

I.A. Migel, Military training and research center the air force,
military air Academy

Consider new approaches to modern elementary and early childhood education. The directions of its transformation into a psycho-pedagogical aspect. Placed emphasis on emerging technologies proposed transformation.

Keywords: education system; the variability of training; joint activities; technology project-based learning.

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО – ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Б.Е.Бухпанова,

Российский Университет Дружбы Народов, Москва, Россия
e-mail: bukhpanova.botagoz@gmail.com

В данной статье будет рассмотрены общие проблемы преподавания иностранного языка в университетах.

Ключевые слова: тенденция, грамматические аспекты, обученность, конференция, коммуникативный метод, дидактические приемы, неаутентичный, лингвокультурология, коммуникативно-деятельностный, культурологический.

В настоящее время мы сталкиваемся ежедневно с потребностями изучения иностранного языка, не только для самореализации, достижения какого-то уровня самосовершенствования, но и в качестве общения. Каждый человек преследуют свою цель изучения того или иного языка, как потребность для употребления его в работе, так и для познания той или иной культуры.

Как мы все понимаем через язык, передается не только свод грамматических правил и упражнений, но через язык мы познаем и принимаем ту или иную культуру. И чем больше человек изучает и совершенствует свои познания языка, тем больше он становится похожим на представителя той культуры, чьим носителем он является.

Согласно государственным требованиям, которое выдвигает правительство перед университетами, это подготовка кадров хорошо ориентированных не только в своей специальности, но и свободным владением языка. Однако самой распространенной проблемой в вузах страны является нехватка кадров в университетах, а также количества часов, выделяемых на изучения языка.

Можно заметить тенденцию, что грамматике иностранных языков уделяется очень мало внимания, так как принято, что грамматические аспекты были изучены в школе. Однако, если уделить огромное внимание на изучение грамматических аспектов языка, это приведет к высокому уровню обученности студентов. Далее эти знания, подкрепленные устойчивой базой грамматики, помогут будущим специалистам участвовать в деловых встречах, выступать на конференциях, презентациях, а также поддерживать беседу во время обеда, вести переговоры по телефону и т.д.

Существуют методики, заложенные зарубежными и отечественными методистами по обучению коммуникативной грамматике. Данная методика позволяет студенту погрузиться в языковую среду и в языковой процесс, что позволяет студенту вести себя естественно. Тем не менее, бытует мнение, что данный подход может сформировать неправильную форму речи. Однако в отечественной методологической литературе использование коммуникативного метода реализуется только в качестве развития устной речи, мы можем отметить, что грамматический метод в отечественной методологии разработан не достаточно.

Как показывает практика, и собственный опыт, студенты испытывают затруднение в использовании грамматических явлений в тех или иных ситуациях. Студенты не умеют корректно использовать грамматические формы, поэтому зачастую применяют простые грамматические структуры и формы, делая речь скудной и не интересной.

Необходимо разработать комплекс дидактических приемов, направленных на обучение коммуникативной грамматики. Исследования грамматики в рамках коммуникативного подхода свидетельствуют о том, что грамматика усвоена не как отдельные формы и структуры, а как единая совокупная система выражения мыслей, отношений, намерений, т.е здесь можно проследить, что языковая и коммуникативная компетентность взаимосвязаны в речевом акте.

Традиционная система обучения иностранных языков является для студента неаутентичной и неестественной с точки зрения коммуникативного подхода, и в основном идет за зубривание материала и грамматических структур, а не общего понимания. Особенно часто домашним заданием является чтение, понимание и перевод специальных текстов. Однако необходимо акцентировать внимание студентов на развитие живого общения, которое происходит каждый день, а именно затрагивать профессиональные темы, научить студентов принимать участие в дискуссиях, научить корректно выражать свои мысли и отстаивать свою точку зрения, т.е. реализовывать речевой акт между двумя и более лицами.

Однако не следует забывать о разработке упражнений для студентов. Преподавателю необходимо помнить о структуре и правильном распределении нагрузки, о цикличности повторения материала, которые в дальнейшем будут налажены до автоматизма, а также об усложнении заданий и об активизации всех студентов в аудитории, не отдавая предпочтение работе с определенной группой людей.

Преподаватель, работая в неязыковом или многопрофильном вузе должен хорошо знать особенности научных, экономических, медицинских и технических текстов и при необходимости знакомить студентов с ними. Одной из немаловажных задач преподавателя является изучение специфической терминологии, лексики, грамматических конструкций характерных для той или иной специальности.

При использовании на занятиях текстов определенной специальности или направленности следует помнить, что основной задачей является не дословный перевод, а способность найти основную идею, мысль, уметь правильно описать, сформулировать, возражать и отстаивать свою точку зрения, аргументируя предложениями из текста.

Как ранее говорилось, в современных вузах необходимо пересмотреть приоритеты и применять на практике коммуникативно – деятельностный подход, который включа-

ет в себя не только грамматические аспекты, но и лингвострановедческие аспекты.

Основными положениями являются:

- Обучение будет рассматриваться как активная, сознательная и творческая деятельность;
- Необходимо проявление активности и увлеченности студентов;
- Иностранный язык рассматривает как средство общения, и его использования на практике;
- Научиться воздействовать на партнера по общению и извлекать необходимую информацию;
- Благодаря изучению лингвокультурологии студент через язык познает культуру, и при этом у студента вырабатываются чувства гражданственности, толерантности, гуманизма и интернационализма.

Изучение языка должно базироваться на внедрении культурологического, личностно – деятельностного, проектного и проблемного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Андронкина Н.М.* Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С.150-160.

[2] *Курбанова П.Г.* Методика коммуникативно – ориентированного обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе: Автореф.дис.канд.пед.наук.–Махачкала,2007.С.2-3.

FEATURES OF APPLICATION OF ACTIVE-COMMUNICATIVE APPROACH OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN UNIVERSITY

Bukhpanova Botagoz, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: bukhpanova.botagoz@gmail.com

In this article will be illuminated main problems of foreign languages learning in university.

Key words: Tendency, grammar's aspects, educability, conference, communication method, didactical strategy, inauthentic, lingo cultural, activity – communication, culturology.

УДК 372.881.111.1

ОСВОЕНИЕ ТЕХНИКИ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА

С.С. Веселова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,

Л.С. Лавриненко,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,

А.А. Прудникова,

Российский университет дружбы народов,

Москва, Россия, e-mail: aleksandra.prudnikova@gmail.com

Чрезвычайная сложность синхронного перевода как процесса требует специализированного обучения, включающего и усвоение психологических механизмов настройки, концентрации, распределения внимания. Ни синхронному, ни любому другому виду перевода невозможно научить всех и каждого – предлагаемые варианты курсов и ВУЗов не всегда гарантируют качество.

Ключевые слова: перевод, синхронист, нашептывание, методика, обучение, напряжение, реакция, экспресс-курс, навык, устойчивость.

Синхронный перевод является самым сложным видом устного перевода. Первыми теоретиками синхронного перевода стали, как ни странно, именно психологи. Этот уникальный процесс, включающий в себя, совершенно несвойственную обычной жизни человека, активацию возможностей памяти, механизмов распределения внимания и самоконтроля.

Синхронный перевод возник совсем недавно, в XX веке. До появления международных организаций, чью работу

должны непосредственно сопровождать переводчики, максимально быстро обеспечивающие процесс коммуникации между сторонами, такой вид перевода не был востребован. Профессия переводчика-синхрониста появилась лишь после создания ООН (1945 г.), однако, в СССР такой вид перевода практиковался уже с начала 20-х годов. В процессе синхронного перевода переводчик находится в изолированной кабине с наушниками со звукоизоляцией. Собственный голос не мешает переводчику воспринимать речь оратора. Кабина оборудована системой синхронного перевода – наушниками и микрофоном. Основная сфера применения синхронного перевода: конференции, заседания, семинары, презентации и т.п.

Различают четыре типа синхронного перевода. К первому типу относится, так называемый, перевод «на слух», осуществляемый при помощи специального оборудования. Существует также синхронный перевод «с листа», и синхронное чтение, заранее подготовленного перевода речи. Еще один тип синхронного перевода – нашептывание, который также называют «шушутаж»; данный тип синхронного перевода востребован в условиях, когда установка специального оборудования невозможна или нерентабельна. К преимуществам синхронного перевода относят: экономию времени, концентрацию внимания слушателей на речи оратора, возможность выбора языка прослушиваемого доклада, возможность одновременного перевода на несколько языков (что крайне важно в условиях работы международных организаций). Основным качеством переводчика-синхрониста, помимо высококлассного владения как иностранным, так и родным языком, является физическая и умственная выносливость.

Если говорить непосредственно о методике обучения синхронному переводу, то данный вопрос рассматривался в трудах таких ученых, как Р. К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Чернов, А.Д. Швейцер и т.д. Однако можно сказать, что до сих

пор не существует единого описания методической системы обучения данному виду перевода, в рамках которой возможно было бы определить цель обучения, требования к отбору обучаемых, содержание учебного процесса, принципы его организации, а также систему упражнений. Не стоит забывать, что ввиду своей сложности, обучение синхронному переводу проводится уже на последнем этапе подготовки переводчиков. То есть обучающиеся, которые приступают к курсу синхронного перевода, уже владеют основами других видов перевода и определенным запасом знаний. Поэтому содержание методики обучения синхронному переводу представляется логичным представить как некоторую перестройку, совершенствование и накопление знаний, умений и навыков обучаемых.

Процесс обучения синхронному переводу возможно разделить на несколько этапов. На первом этапе обучения делается упор на развитие таких перцептивных качеств, как внимание, память, мышление и устойчивость к интенсивным умственным напряжениям. Второй этап направлен на перестройку речевых и переводческих навыков и умений, формирование способностей выполнения переводческих операций и действий в высоком темпе и в специфическом объединении, свойственных синхронному переводу. На третьем этапе обучения синхронному переводу формируют профессиональные навыки и умения синхронного перевода и дают обучаемым некоторую практику профессиональной деятельности.

В нашей стране студентов обучают навыкам синхронного перевода в таких ведущих ВУЗах, как МГИМО (У) МИД России, МГЛУ, Высшая школа перевода МГУ имени М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургская высшая школа перевода, СПбГУ, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Томский государственный университет и др.

Обучение синхронному переводу – длительный и трудоёмкий процесс. Если для письменного перевода специалисту можно ограничиться обладанием знаний в переводимом языке и умением формулировать свои мысли на родном, то для синхрониста, помимо выше названного, крайне важно обладать быстрой реакцией и концентрацией внимания. Задатки этих умений появляются и формируются у человека с раннего возраста, и обрести их можно только с годами тренировок или вообще невозможно.

Однако, наряду с профессиональными институтами подготовки, на сегодняшний день существует ряд курсов и столь популярных «экспресс» или «интенсивных» курсов обучения синхронному переводу. Длятся такие курсы от 2х до 4х недель, по окончании курса выдается сертификат установленного образца. Аналогичные организации предлагают в кратчайшие сроки освоить иностранный язык с нуля (4-6 недель), а также овладеть письменным и устным переводом (4-8 недель). Исходя из этих данных, получается, что синхронному переводу научиться гораздо легче и быстрее, чем любому другому виду перевода.

Людам, посетившим 8-10 занятий в группе, присваивается степень переводчика-синхрониста. Вместо 4-5 лет каждодневного обучения, человек тратит месяц и получает аналогичную бумагу об окончании. Только ни знаний, ни опыта за новоиспеченной бумагой не стоит. Все, что имеют эти люди – потраченное время и деньги. И это в полной мере отражается на практике - при синхронном переводе у человека не бывает возможности пользоваться словарями и записями – всё услышанное должно быть сразу же переведено. Не обладая быстрой реакцией и прекрасной памятью, человек, имея даже десятки подобных сертификатов об окончании курсов, не сможет перевести и доли того, что переводят специально подготовленные люди.

Ни синхронному, ни любому другому виду перевода невозможно научить всех и каждого, а тем более в сжатые сроки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Виссон Л.* Синхронный перевод с русского на английский // Р.Валент. 2012. №1. С. 5-23
- [2] *Ширяев А. Ф.* Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода // Воениздат. 1979. С.10-37

MASTERING THE TECHNIQUE OF SIMULTANEOUS TRANSLATION

S. Veselova, L. Lavrinenko, A. Prudnikova, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia. Email: alexandra.prudnikova@gmail.com

The complexity of simultaneous translation as a process requires specialized training, that includes mastering of psychological mechanisms of setting, concentration, distribution of attention. Neither synchronous nor any other kind of translation is impossible to be taught to anyone and everyone - the proposed options for courses and universities do not always guarantee quality.

Keywords: Translation, simultaneous interpreter, whispering, technique, training, stress, reaction, fast learning courses, skill, stability.

КРИТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ О РАННЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ПОЛЬШЕ

Моника Висьневска-Кин,
Университет Лодзки, г. Лодзь, Польша

Для попытки реконструировать современные проблемы раннего образования существенными являются вопросы, связанные со способом организации образования в Польше и

в мире, т.е. в культурно разных средах. Диагностированные проблемы могут помочь определить задания и цели школы заново. Без опознания трудностей и осложнений невозможно определить направление исследования или мер, которые надо предпринять для осуществления фундаментальной реформы образования. Чтобы изменить школьную систему, надо начать дискуссию о современных трендах в образовании, в начале 21-ого века в Польше и в мире. Примененная сравнительная перспектива способствует определению широкого и многомерного контекста, решающего о качествах образовательного дискурса.

Ключевые слова: школьная система в Польше, ранее образование, дошкольное образование, образовательная система

W podjętej próbie zrekonstruowania aktualnych problemów edukacyjnych na poziomie wczesnoszkolnym, szczególnego znaczenia nabierają pytania o sposób organizowania edukacji w Polsce.

В настоящей статье я попробую реконструировать актуальные образовательные проблемы на уровне раннего образования (в Польше под этим понятием понимаем дошкольное образование и первые три класса начальной школы, т.е. интегрированное образование). Особенно значимыми в этом контексте становятся вопросы организации образования в Польше.

Принятая перспектива поможет также определить заново намерения польской школы, а также зарисовать широкий и многомерный контекст, решающий о качествах образовательного дискурса. Без опознания трудностей не возможно определить направление поисков, ни планировать меры, направленные на действительную, существительную реформу образования. Поэтому моей целью не будет анализ

официально заявленных целей образования, которые неоднократно не совпадают с образовательной практикой¹.

Опознание образовательной дисфункции польской школы

Значение диагноза современной образовательной действительности замечено и признано многими выдающимися исследователями (Мария Дудзикова, Дорота Клус-Станьска, Богуслав Сьливерски)². Из диагнозов следует, что в ситуации постоянных цивилизационных изменений и преобразований, польская школа требует глубокой редефиниции своих обязанностей перед будущим. Самый важный аспект этих необходимых преобразований касается не только образовательной системы, официально заявленных и не высказанных в открытую целей, но также стратегии, которая могла бы снять напряжение между закреплённой моделью образования и рядом явлений, рождающихся в полифонической действительности разных, часто противоречивых влияний, окружающих отовсюду ученика. Доступные исследования не предлагают простого ответа на неподатливый вопрос, которого нельзя избежать: Является деструктивное влияние неизбежных изменений неотвратимым, можно ли его предотвратить? Но

¹ Podobny wątek, choć zanalizowany z wykorzystaniem innych kryteriów, podejmowałam już wcześniej. Zob. M. Wiśniewska-Kin, *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze*, „Studia Pedagogiczne” 2015 (в печати).

² Сравни М. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Краков 2004; *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, ред. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Варшава 2009; В. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w górsce centralizmu*, Краков: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

доступные результаты исследований помогают задуматься о том, каково место образования в движущемся в опасную сторону мире?

Проницательную оценку самых болезненных заболеваний раннего образования (унификация содержания, методический инструментализм, направление на правильность, механизация поведения ученика, монологичность значений, инфантилизм содержания, направление на соревнование и индивидуализм)¹ уже с многих лет неумоимо готовит Д. Клюс-Станьска:

Типичные школьные принципы порядка и организации не относятся никаким образом к внешкольной жизни. Сегодня нигде вне школы мы уже не найдём этих правил контроля над пространством, общением, таких процедур управления знанием, методов мониторинга процессов и результатов, образцов межчеловеческих отношений. Тоже в никаком другом месте интеллектуальные и социальные ресурсы не отделяются так тщательно от реальных процессов и событий, которые имеют место во внешкольном мире и которые нередко влияют на радикальное изменение того ж мира. Нигде не награждается столь интенсивно подражательности, отсутствия вдохновения, схематизма².

¹ D. Klus-Stańska, Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji [В:] Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych, ред. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Гданьск 2007, с. 20.

² D. Klus-Stańska, Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła [В:] Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć, ред. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Лодзь 2010, с. 48.

В этом диагнозе заметно четкое внушение, что школа должна конструктивно определять свою роль в настоящей и будущей действительности. Без смелого анализа и открытой критики состояние разлада и запоздалости будет еще долго удерживаться силой инерции. Только надо спросить, какую ценность будет иметь образование в анахронической школе?

Без широкого горизонта все попытки "реформировать" образования покажутся неэффективными. Необходимым является тогда поворот, хотелось бы даже сказать, радикальный поворот. Но столь сложной системе разнообразных запутанностей такое преобразование невозможно. Несомненно возможным является усилие мышления и предприятие мер для того, чтобы не стать несоразмерными с современными цивилизационными преобразованиями и осознанно определить цель и перспективы образования. Я наблюдаю потребность, а даже необходимость создать карту "несовпадений". С ее помощью я постараюсь показать масштабы кризиса раннего образования в Польше и обозначить точки, в которых польская система образования наиболее ярко не совпадают с самыми хорошими системами образования в Европе.

Предохранительные меры для польской школы

Чтобы найти предохранительные меры для польской школы, мышление о образовательном дискурсе сосредоточим вокруг нескольких сюжетов, создающих адекватные условия для начала кардинальных изменений.

1. Чтобы предпринять усилия ради преобразования польской школы, нужно изменение мышления о "культуре образования"¹, т.е. о широком и многомерном контексте, решающим о качествах образовательного дискурса. Образование установленное в культурной среде формирует ум уче-

¹ Понимание этого понятия я принимаю за Й. Брунером, сравни J. Bruner, *Kultura edukacji*, перевод T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Краков 2006.

ника, моделирует процесс учения и мышления, влияет на эмоциональное и духовное формирование учеников. Это дело важное, поскольку в культуре происходят бурные и глубокие изменения. Цивилизационная среда не стоит на месте: преобразования социально-культурной и технической действительности, глобальные экономические и политические проблемы и вытекающие из них явления: не подчиняющийся контролю информационный и коммуникационный бум¹, социальное беспокойство, связанное с цивилизационным переломом, межпоколенческий разрыв, экзистенциальная неуверенность, а также изменение сознания методологической науки, постмодернистские течения – это лишь некоторые из характеристик современного мира².

Тем временем школа перестала проявлять восприимчивость к изменяющемуся культурному контексту и преобразовать свои действия в ответ на эти изменения. В противоположность к резким, хаотическим, полифоническим изменениям в картине современного мира, настоящая модель образования своими корнями исходит глубоко к позитивистской парадигме³. Позитивистские фундаменты концепции

¹ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, перевод А. Tanalska-Duleba, Варшава 1995.

² D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła* [в:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, ред. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Лодзь 2010, с. 38.

³ Несмотря на два великих перелома (антипозитивистский на переломе XIX и XX века и постструктуралистского в начале второй половины XX века), которые произошли в результате ревизии научного догматизма и познавательного фундаментализма, все еще мышление о образовании школа извлекает

образования, эффективно закрепленные прагматической пригодностью суждений, зародившихся на почве бихевиористской психологии, предоставляют удобное, безопасное одобрение для создания школьного канона достоверного и проверочного знания.

Столь далеко идущие и основные перемены требуют "переформатировать" сознание создателей образовательного предложения. Им надо осознать, что внешнее проектирование образования должно быть созвучным с внутренними, индивидуальными ожиданиями, личным опытом, умениями, знанием и воображением субъектов процесса образования. Замечание, что образование обладает не только узко прагматическим измерением, определенным горизонтом измеримых достижений, экзаменов, открывает перспективу самообразования, запускает механизмы необходимые для внутренне управляемого развития индивида. Так, что изменения воспринимаются не просто в категориях системы образования, но также как специфическая философия и педагогическая практика. В этом альтернативном варианте, который меняет форму и качество образования, акцент делается на учетывание в процессе обучения перспективы ученика: ученик не является незнающим индивидом, пустым сосудом, ученик – способное к пониманию и конструированию значения существо. Процесс поиска новых направлений образовательных изменений касается создания условий для запуска индивидуализированных значений, а также активного сотрудничества с детьми, предоставления им поддержки со стороны компетентного партнера.

2. Также необходима дискуссия о политически программированной модели образования, которая укрепляет и продолжает итоги власти; становится инструментом манипу-

из позитивистской парадигмы, таким образом противореча ее анахроничности.

ляции индивидами и выполнения надзора над ними, с помощью "контроля физичности" (особенно времени и ограничения пространства) и "дисциплинирования идентичности" учеников¹. Присутствующая в общественной жизни идеологично-политическая опция ограничивает или исключает те вопросы, которые она определяет как нежелательные по идеологическим причинам². Эта форма символического насилия, одобренная в школе, противоречит эмансипационным интересам учеников³. Подчиненный индивид считает настоящий общественный порядок натуральным, правильным, он одобряет свою подчиненную позицию как выгодную⁴. Выполнение функции власти ведет к отчуждению индивида и потере умения критически понимать окружающую действительность и свое в ней место. Символическое насилие причиняется к закреплению общественных отношений, способствующих культурному исключению детей.⁵ Пока школа будет играть роль, созданную на теоретических убеждениях и процессах образования, фундаментом которых является символическое насилие, выраженное прежде всего в несимметричной, лишенной элементов подлинного диалога, ком-

¹ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, перевод Т. Komendant, Варшава 1998; С. Ball, *Monsieur Foucault [в:] Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, ред. А. Ball, перевод К. Kwaśniewicz, Краков 1994.

² P. Freire, H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia [в:] Nieobecne dyskursy, cz. 3*, ред. Z. Kwieciński, Торунь 1993.

³ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Варшава 1990.

⁴ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, перевод L. Korciewicz, Варшава 2004.

⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, перевод Z. Bokszański, Варшава 1990; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Торунь 2002, с. 144–145.

муникации, посредством¹ учебников и тривиально прагматических научных пособий, она будет функционировать как искусственное творение, отчуждающее учеников. Но если она сумеет отбросить неявно принятые предпосылки и ритуализированные практики, школа найдет дорогу к смелым изменениям. Тогда делом, которое удостоено особенного внимания является **концепция образования**. Доминирующая в польской системе образования модель трансляции знания бихевиористски ориентированная теория учения, консервативное и догматическое понимание познавательной структуры детей, делают польскую школу полностью оторванной от современности, безразличной к потребностям учеников, психологическому знанию, направленную на воспроизведение чужого знания, а не на создание собственной модели мира. Знание и ценности должны быть интернализированными детьми через имитацию поведения взрослых, а педагогический успех выражен в способности ученика к „усвоению реакции, которую он выучил и ответу согласно требованиям системы”². Ребенок становится объектом выучения, а не человеком "в пути", оборудованным натуральным интересом и богатым, восприимчивым познавательным аппаратом, требующим заботливой, но разумной поддержки. Этот объект воспринимается прежде всего инструментально:

¹ Posługuję się terminem „upośrednianego uczenia się” w znaczeniu zaproponowanym przez R. Feuerstein. Por. R. Feuerstein, C. Feuerstein, *Mediated learning experience: a theoretical review* [в:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, ed. R. Feuerstein, P.C. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994, с. 3–51.

² L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania* [в:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, ред. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Варшава 1993, с. 54.

как ученик, не развивающийся человек. Особенно верный диагноз поставил когда-то Януш Корчак: „Это одна из самых зловонных ошибок думать, что педагогика является наукой о ребенке, не о человеке”¹. Длительная иллюзия, что польская школа мягко адаптируется к явлениям, происходящим в культуре, не проводя глубоких преобразований в сфере концепции образования, делает из нее место, в котором проводится своеобразная тренировка бездушного соревнования и в котором без критики одобряется мелкий индивидуализм.

3. Нам нужен также другой способ мышления о двух несовместимых **моделях воспитания: „аффирмативной” и „драматической”**², которые в принципе детерминируют функционирование польской школы. Сторонники первой модели ожидают от ребенка безусловного одобрения навязанных норм и значений, признанных правильными. Они хотят, чтобы в школе упорядочить действительность с помощью навязанных схем, создавая картину идиллической утопии. Характер так сформированной картины мира, оторванной от действительных проблем, сведенной к наивным, часто инфантильным псевдопедагогическим ситуациям, способствует производству идеализированного мира не аутентичных позиций и не совпадает с личным знанием ребенка. Положение, что ученикам надо предоставлять только содержание признанное "доступным", "правильным с воспитательской точки зрения" и "оптимистическим", исключает из образовательного дискурса столкновение нормативных образцов с опытом учеников, их способностью, желаниями и нуждами. Неоднозначные ситуации, которые считаются нежелательными с точки зрения педагогики, признанные слишком трудными (изменение образцов половых ролей, модели се-

¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Варшава 1978, с. 198.

² I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków. Polska koncepcja i doświadczenia*, Варшава 1990, с. 20.

ми, национальной идентичности) или слишком сильнодействующими (например проблема смерти, болезни, насилия в отношении детей), исчезают из горизонта детских рассуждений. Инерционная позиция, т.е. применение стратегии неадекватных к жизненным проблемам и аксиологической неоднозначности, делают школу дефектным учреждением, мало того, делают ее учреждением производящим это дефектное, обобщающее понимание мира. Этот разрыв имеет отрицательное влияние на развитие ребенка, если проявляется уже в первых годах образования¹.

Только небольшое количество сторонников значительно более трудной в реализации "драматической модели воспитания" считают, что школа должна нести ученикам помощь в углубленном понимании бесконечных осложнений человеческой жизни. К знанию надо приходить самостоятельно, с трудом, осознание какого-то порядка не дано сверху, его надо выработать. Сторонники драматической модели понимают, что сокрытие проблем, о которых существовании дети прекрасно себе дают отчет, создает морально сомнительный климат. Дети учат противоречить своим ощущениям и опыту, теряют понимание того, что не закрывание глаз на действительность, а именно смелость в постижении проблем и мышлении о них позволяет предпринимать меры, способствующие созданию более справедливого мира. Сторонники драматической модели стремятся к созданию ситуации, способствующей определению значений путем самостоятельных попыток и изучения, вдохновенного неоднозначностью. Такие ситуации делают возможным высказать аутентичные суждения, побуждают критическую рефлексию, допускают ин-

¹ *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, ред. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Ольштын 1999.

терапию и оценку, которая делается путем переговоров, освобождают способность задавать вопросы, говорить о сомнениях, уважать другое, особое мнение и разнообразность позиций.

4. Таким образом особое значение приобретает рефлексия о целостной **школьной системе**, которая обязывает в Польше, начиная с программной основы, программ обучения, учебников, через методические разработки вплоть до концепции экзаменов. Направленный на сиюминутную выгоду, безопасную заурядность и согласие на иллюзию не побуждает к серьезной дискуссии о том, кого, чего и почему стоит учить сегодня.

В образовательных программах неоспоримым фундаментом дидактических директив служит классическая (эндогенная) модель развития ребенка, тогда обязательное содержание программы четко настраивается к принятым априори и без дискуссии убеждениям о его вялых дидактических возможностях. В итоге познавательный горизонт учеников сводится к кругу знакомых и очевидных проблем, что действительно гасит неотъемлемые для их развития интерес и любознательность в отношении незнакомых им явлений¹.

Наиболее ярко нормативный и аподиктический характер навязанных извне значений можно наблюдать в дискурсе школьных учебников. В учебниках царствует редуцированная и упрощенная картина действительности, которая маргинализирует трудные и неоднозначные вопросы². Таким образом опошляет или совсем игнорирует проблемы аутентич-

¹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Варшава 1992; Z. Kwieciński, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa* [в:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Вроцлав 2007, с. 48–62.

² M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Лодзь 2013.

ные, но вызывающие разногласие, не очевидные. Что-то, "что есть" и могло бы стать предметом критической рефлексии, а даже отрицания, существует в учебниках как что-то, что "бесспорно должно" быть признанным правдой.

Разрыв между предложением школы и жизнью добавочно углубляет экзаменационная система, которая определяет способ учения. В польской школе мы учим тому, что требуется во время тестов. Заново возвращаемся к новому энциклопедизму, а это значит, что ученик получает награду за знание фамилий, титулов, понятий. Перечисление понятий, терминов, изолированной информации, без всякого контекста, замещает достоверную рефлексию о том, как выглядит процесс конструирования понятий¹. Польская школа не учитывает необходимость сохранить продолжительность образования и уважать его процессуальный характер, проявляющийся во время формирования понятий и умений. Экзамены лишают рефлексии над данным вопросом антропологического измерения. Так получилось, что все существует отдельно: разум отдельно от эмоций, знание отдельно от воображения, действие отдельно от слов².

5. Стоит также задуматься над тем, что каждое изменение школьной структуры требует **изменения способа работы учителей**. А такое изменение организации работы требует ментальных перемен. Никто не сможет в течение одного дня отбросить свой прошлый опыт. Готовность, но также и фактическую способность к изменениям тормозят те, кто подозрительно относится к любым измерениям, явные сторонники стагнации, а также осторожные исполнители навязанных сверху предписаний, те, кто застыл в удобных

¹ Z. A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Краков 2014.

² W. Żuchowska, *Szansa w metodzie*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 2, с. 4.

формах повседневных привычек. Сужая круг теоретических поисков к тому, что уже проверено и признано традицией, они заинтересованы лишь в поддержке статус кво.

Ментальные изменения требуют времени и многократных попыток "подумать себя"¹ в отношении существенных заданий, в разных аспектах и контекстах. Учитель, как "рефлексивный практик" должен непрерывно критически осматривать свои собственные воображение и убеждения на счет того, кем является ребенок: что он знает о мире, каково его умение вести себя в этом мире. Только такая рефлексия открывает другие перспективы образования.

6. В польской школе изменения требуют также усиленно пропагандированная инновационность, которая чаще всего остается на уровне постулатов и декларации, которая едва скрывает анахроничность, мелкую, поверхностную теоретическую базу. Из заботы о хорошем самочувствии учения во время урока учитель слишком часто выбирает простые решения и отказывается от ценных с точки зрения качества сложного процесса понимания и интерпретации изучаемой проблемы. Усиленно старание делать уроки аттракционными вообще замещает аттракционные, но разумные меры. Пассивный "стиль" восприятия действительности создает у учеников ложное убеждение, что процесс учения должен быть простым, легким и приятным, т.е. не может требовать познавательного труда. Это делают учеников беспомощными в отношении к проблемам о не явном значении или указывает на их упрощенное, даже деформированное понимание. Не замечается также тот факт, что ныне контакт со словесностью ограничен доминирующей аудиовизуальной культурой. Во время "смотрения" беспокойстве вызывает неадекватных к читательским умениям и потребностям детей канон произ-

¹ М. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Гданьск 2007.

ведений для чтения. Ученики беспомощны в столкновении с произведениями, требующими познавательного усилия, которые кажутся трудными, непонятными, неинтересными. Если ученик встречается только буквальные и упрощённые тексты, тогда натуральным образом не будет понимать более трудного и сложного произведения. Обсуждение литературного произведения становится "технологией обработки", которая не служит ни произведению, ни читателю. Произведение, которое должно взволновать, открыть новые горизонты понимания действительности и который "ожидает" открытого мышления, в дидактической практике используется инструментально. В этом контексте знаменательным кажется мнение З.А. Клакувны о значении осваивания словесности: „Литературы не читаем так, как инструкции использования косилки. Нет просто перевода в стиле: прочитал, значит он предохранён от всей злобы мира, спасен, хорошо воспитан и еще что-нибудь позитивного. В школьных программах речь идет лишь о том, и даже о том, чтобы проектировать "приключение" чтения, поисков и опознания в литературе проблем и смыслов, не о том, чтобы данное произведение зачесть (...). Дело не в количестве текстов для чтения, а в их качестве”¹.

Подводя итоги, изменения польской системы образования должны начаться от дискуссии о стратегии организации образования в Польше. Школы должны усвоить современные знания о функционировании человеческих мозгов, об условиях, способствующих учению, о роли мотивации, самооценки, о детских способах конструирования знания, об образовательной среде, благодаря которой учение является плодотворным.

¹ Z. A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Краков 2014, с. 166, с. 185.

Шансом для современной школы является образование, которое открывает пространство для рефлексии о существенных проблемах: как использовать ум и воображение, как не испортить натурального познавательного интереса и эмоциональной чувствительности, прирожденного капитала каждого ребенка¹. Этому не служит стойкая привязанность к анахроническим правдам, которые санкционируют банальность и общую инфантилизацию требований, временность целей и очень узкие горизонты образования.

Поэтому стоит стремиться к тому, чтобы школа становилась местом, которое предоставляет обогащающий интеллектуальных и духовный опыт, местом, в котором дети открывают, используют и развивают свой потенциал и находят удовольствие в открытии существенной для их жизни правды. Чтобы дети, оборудованы умением критического мышления и познавательным любопытством, умели сделать выбор между миром мелких удовольствий и иллюзий а привилегию творчески использовать свой интеллект и черпать из культурного наследия.

Готова ли школа принять этот вызов? Как справиться с ожиданиями и постулатами, чтобы образование превратить в существенный и значимый опыт в процессе становления полным человеком? Какие инициативы должны быть предприняты, чтобы не терять огромного потенциала детей, в это значимое для их развития время? Это вопросы немалого веса

¹ D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, no. 4, s. 5–31; D. Klus-Stańska, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina* [в:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, ред. E. Smak, Ополе 2009, с. 33–41.

потому, что они влияют на педагогическое познание, так в теоретическом, как и в практическом измерении.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Andrzejczak J., *Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży holenderskiej*, [в:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, *Młdzież i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Краков 2011.
- [2] Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, перевод Z. Bokszański, Варшава 1990.
- [3] Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Варшава 1990.
- [4] Bruner J., *Kultura edukacji*, перевод T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Краков 2006.
- [5] Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Гданьск 2007.
- [6] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, ред. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.
- [7] Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated learning experience: a theoretical review* [в:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, ed. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994.
- [7] Foucault M., *Nadzorować i karać*, перевод T. Komendant, Варшава 1998.
- [8] Freire P., „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji [в:] *Edukacja i wyzwolenie*, ред. K. Blusz, перевод K. Blusz, Краков 2000.
- [9] Freire P., Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia* [в:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, ред. Z. Kwieciński, Торунь 1993.
- [10] Gmerek T., *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007.
- [11] Gmerek T., *System edukacji w Finlandii* [в:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, ред. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Краков 2013.

- [12] Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K., *Młodzież i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2011.
- [13] Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [B:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Гданьск 2007.
- [14] Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła* [B:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Лодзь 2010.
- [15] Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008.
- [16] Klus-Stańska D., *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina* [B:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- [17] Klus-Stańska D., *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings* [B:] *Literatura un kultura: proceess, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.
- [18] Kłakówna Z. A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.
- [19] Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania* [B:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Варшава 1993.
- [20] Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1, Варшава 1978.
- [21] Kwieciński Z., *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa* [B:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Вроцлав 2007.
- [22] Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Варшава 1992.

- [23] Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Краків 2014.
- [24] Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, перевод А. Танальска-Дулęба, Варшава 1995.
- [25] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Краків 2010.
- [26] Potulicka E., *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji (maszynopis)*.
- [27] *Programy nauczania we wczesnej edukacji w Europie i na świecie*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2011, nr 1(13), s. 7-156.
- [28] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, ред. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Краків 2013.
- [29] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, ред. E. Potulicka, Poznań 2001.
- [30] Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Краків 2004.
- [31] *The Dutch Inspectorate of Education*, 2012.
- [32] Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Лодзь 2013.
- [33] Wojnar I., *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków. Polska koncepcja i doświadczenia*, Варшава 1990.
- [34] Żuchowska W., *Szansa w metodzie*, „Nowa Poliszczyzna” 1998, nr 2.

УДК 37.01

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Д.В. Воронин,

Военный университет МО РФ, Москва, Россия,

e-mail: mr.dmitry.voronin@mail.ru

В статье представлены сущностные признаки оптимизации технологического обеспечения процесса обучения в высшей школе. С позиций постнеклассического подхода по-

казано научно обоснованное представление об оптимальном соотношении между реализуемыми технологиями и качественными этапами саморазвивающегося процесса обучения.

Ключевые слова: постнеклассический подход, технологическое обеспечение, технология обучения, оптимизация, процесс обучения, культура самоорганизации, открытая саморазвивающаяся система, высшая школа.

В современных условиях непрерывного усложнения всех сфер жизнедеятельности предъявляются существенные требования к построению подготовки квалифицированных специалистов в высшей школе, обладающих определяемым в федеральных государственных образовательных стандартах уровнем профессиональной компетентности. Динамичное развитие профессиональной деятельности, ускорение процесса «устаревания» профессиональных знаний, внедрение новых подходов к ее осуществлению актуализируют потребность в новых научно обоснованных представлениях о технологиях, целях и результате обучения, соответствующих современным требованиям к профессиональной компетентности.

Решение данной проблемы, как показало проведенное исследование [2], возможно при условии оптимизации технологического обеспечения процесса обучения в высшей школе с позиций постнеклассического подхода, позволяющего представить обучение как открытую саморазвивающуюся систему, а его «полезный» результат – как формирование у обучающихся культуры самоактуализации ресурсов саморазвития [1]. Это связано с тем, что на постнеклассическом уровне признается множественность путей и неопределенность сценариев развития системы. Применительно к процессу обучения это означает природосообразность (целевую причинность) его построения, проектирование и реализацию иерархии уровневой организации элементов педагогической системы, способность «порождать» в процессе разви-

тия новые уровни, соответствующие внутренней нелинейной логике развития профессиональной деятельности.

Новые состояния процесса обучения возникают как результат реализации его внутренних потенциальных возможностей. Задачей преподавателя, который «становится соучастником естественного процесса эволюции» [4], является актуализация природосообразного сценария развития обучающихся посредством проектирования технологий обучения на каждом из его этапов, соответствующих нелинейной логике развития профессиональной компетентности (хронологические рамки этапов представлены на примере специалитета).

Первый этап (1 – середина 2 курса) – адаптивный, разрешает несоответствие между качественным уровнем школы и уровнем высшего образования, где у обучающегося актуализируется способность к овладению сущностью учебного материала, что требует от него «продуктивного» способа поисково-исследовательской деятельности. На данном этапе задачей является адаптация к научному уровню знания, а результатом становится приобретение интраактивного опыта овладения знаково-символической средой научного знания, присущей высшей школе.

Второй этап (середина 2 – середина 4 курса) – реадaptивный, на котором происходит апробация приобретенного опыта овладения знаково-символической системой в интерактивном пространстве. На данном этапе задачей является создание прецедента опыта понимания обучающимся не абсолютности и относительности приобретенного им индивидуального опыта посредством взаимодействия в коммуникативной среде по уточнению смыслов, понятий, категорий. Результатом здесь становится приобретение обучающимся интерактивного опыта сопоставления своих результатов с результатами других обучающихся, формирование культуры взаимодействия в коммуникативном пространстве.

Третий этап (середина 4 – 5 курс) – творческий, на котором происходит вхождение обучающегося в пространство управления процессами проектирования и реализации моделей профессиональной деятельности в различных функциях, которое в «снятом» виде содержит и интраактивную, и интерактивную составляющую. Задачей этого этапа является создание оптимальных моделей будущей профессиональной деятельности обучающегося, а результатом – рефлексия опыта собственной деятельности, достигнутых на предыдущих этапах обучения результатов.

На каждом из представленных этапов процесса обучения доминирует определенная системная совокупность технологий, адекватных природе и задачам данного этапа. В той мере, в какой применяемые технологии обучения работают на реализацию каждого из спроектированных качественных этапов, в той мере следует говорить об оптимальности технологического обеспечения процесса обучения. Так на адаптивном этапе применяются преимущественно «репродуктивные» технологии (ассоциативно-рефлекторные, информационные, поэтапного формирования умственных действий), реализующие в обучении цель передачи существующего опыта на уровне актуального развития обучающихся. На реадaptивном этапе доминируют продуктивные технологии (развивающего, проблемного, контекстного, задачного обучения), актуализирующие ресурсы саморазвития обучающихся посредством проблематизации процесса обучения педагогом. На творческом этапе – рефлексивные технологии (проблемно-деятельностного обучения), проектирующие самоактуализацию ресурсов развития обучающихся посредством их самопроблематизации [3].

Следовательно, под сущностью оптимизации технологического обеспечения процесса обучения в высшей школе с позиций постнеклассического подхода понимается проектирование и реализация научно-обоснованных последовательности, сочетания и взаимодействия технологий обучения, в

рамках которых достигается целенаправленное, поэтапное наращивание ресурсов саморазвития обучающихся в соответствии с нелинейной логикой процесса обучения в высшей школе.

Таким образом, обоснованный в исследовании постнеклассический подход к оптимизации технологического обеспечения дает научно обоснованное представление об оптимальном соотношении между технологиями обучения, коррелирующими с особенностями, присущими каждому из этапов процесса обучения в высшей школе. Это позволяет спроектировать процесс обучения в высшей школе в соответствии с тенденцией непрерывного усложнения профессиональной деятельности, и тем самым актуализировать потенциал обучающихся к дальнейшему саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Воронин Д.В., Дубинин И.В.* Военно-профессиональное обучение курсантов вузов как открытая саморазвивающаяся система // Современные проблемы профессионального образования: перспективные идеи и технологии: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Ч. I. СПб, 28.06.2013 г. СПб, 2013. С. 76-80.
- [2] *Гуляев В.Н., Воронин Д.В.* Результаты исследования по оптимизации технологических подходов к обучению курсантов высших военно-учебных заведений // Наукоедение. 2014. № 1 (20).
- [3] *Гуляев В.Н., Воронов В.Н.* Анализ существующих подходов к обучению в высшей школе // Мир образования – образование в мире. 2012. № 2. С. 107-114.
- [4] *Степин В.С.* Саморазвивающиеся системы и философия синергетики // Материалы Международной конференции «Путь в будущее – наука, глобальные проблемы, мечты и надежды» (26-28.11.2007 г.) URL:<http://spkurdyumov.narod.ru/stepin444.htm>.

POST-NONCLASSICAL APPROACH TO OPTIMIZATION OF TECHNOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING PROCESS AT THE HIGHER SCHOOL

D.V. Voronin, Military university of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia, e-mail:

mr.dmitry.voronin@mail.ru

Essence signs of optimization of technological support of training process at the higher school are presented in article. From positions of post-nonclassical approach evidence-based idea of an optimum ratio between the realized technologies and qualitative stages of self-developing training process is shown.

Keywords: post-nonclassical approach, technological support, technology of training, optimization, training process, culture of self-organization, open self-developing system, the higher school.

УДК 372.881.1

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.А.Гурова,

Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail: gurova2004@mail.ru

В данной статье представлены описания четырех основных методик изучения испанского языка как иностранного.

Ключевые слова: методика, иностранные языки.

За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик. Всем известно, что при изучении любого предмета систематизированный подход приносит намного больше пользы, чем разрозненные хаотичные попытки что-то узнать. То же происходит и при обучении иностранным языкам. Существует три

основных широко распространённых метода преподавания испанского: коммуникативный, грамматический и смешанный. К тому же, в последнее время всё более популярным становится так называемый мультимедийный подход, основанный на применении современных технологий.

Грамматический метод преподавания языков зародился ещё в конце 18-го века, а к середине 20-го окончательно сформировался и получил название Грамматико-переводного. До конца 50-х он был практически единственным принятым подходом. Учитывая, что традиционный метод создавался для изучения латыни, не стоит удивляться, что процесс преподавания, предлагаемый им, ограничивался в основном чтением и переводами. Целью обучения являлось овладение грамматикой и заучивание максимального количества лексики. Используемые тексты были не очень актуальными и не слишком интересными. Такой академический подход зачастую превращался в натужную зубрёжку правил почти без опыта их практического применения. Несмотря на то, что эта методика даёт солидные теоретические знания по грамматике, недостатки её очевидны: изучавшие по ней язык студенты через какое-то время не могут вспомнить более 2-3 испанских фраз.[1]

Несмотря на некоторые заслуженные нарекания, этот метод обладает рядом достоинств. Во-первых, он действительно позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне. Во-вторых, этот метод весьма хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул. Основным недостатком является то, что метод создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто-напросто комбинировать слова посредством некоторых правил. Данный способ изучения иностранных языков господствовал до конца 50-х годов и

был практически единственным, с помощью которого учили всех.[1] Кстати сказать, все гениальные и феноменально образованные переводчики до последнего времени обучались именно таким образом.

В настоящее время этот способ обучения трансформировался в лексико-грамматический метод, которым пользуются многие языковые школы. Он основан на формировании 4-х основных навыков: разговора, чтения, аудирования и письма. Ученики подробно разбирают испанские тексты, пишут сочинения и изложения.

Коммуникативный метод появился в 60-е годы XX века.[1] Он основан на понимании разговорной речи, на «погружении» учеников в языковую среду. Обучение начинается с запоминания слов, выражений и фраз на испанском, а при накоплении достаточного лексического запаса под него подводится грамматическая основа.

На основе коммуникативной методики построено преподавание в большинстве языковых школ: будьте готовы к тому, что общение на уроке с первых же занятий происходит только по-испански. Главной целью обучения является развитие умения свободно высказывать свои мысли. Характерными чертами учебников, составленных с применением этого метода, являются неадаптированные тексты, отсутствие упражнений по переводу, много практических заданий, а также видео- и аудиоматериалы в качестве приложения. Рисунки, фотографии, слайды и фрагменты видео являются вспомогательными пособиями на уроках.

Коммуникативный метод призван «заставить» студентов думать на иностранном языке без привязки к родному, дать им ощущение того, что говорить по-испански совсем несложно и вполне по силам каждому. Такой подход, несомненно, помогает преодолеть языковой барьер, однако, и у него есть заметные недостатки: без понимания грамматических тонкостей языка ученик не сможет самостоятельно строить правильные предложения, а будет лишь повторять

заученные фразы, либо научится говорить с ошибками, которые впоследствии сложно будет исправить.

Коммуникативный метод эффективен только при групповом обучении, так как основной частью урока является живое общение участников. Он больше подходит не для новичков, а для студентов, у которых уже есть хотя бы минимальный лексический запас, облегчающий понимание иностранной речи.

Учитывая недочеты вышеназванных методик, был создан смешанный метод – комбинированный подход, объединяющий их сильные стороны. Как разговорная речь, так и грамматика являются необходимыми компонентами для полноценного овладения испанским языком, поэтому при обучении важно равномерное распределение внимания между этими аспектами.

Распространено мнение, что пожив в испаноговорящей стране и пообщавшись с местным населением, можно автоматически выучить испанский. Отчасти это так: пребывание в языковой среде, несомненно, поможет преодолеть психологический барьер и заговорить. Большинство иностранцев – резидентов одной из испаноязычных стран – неплохо понимают местное население и могут без особых затруднений выразить свои мысли. Однако, многие из них даже спустя годы говорят на «ломаном» языке, неправильно и не к месту употребляя формы глаголов, путаясь в окончаниях, артиклях и числах. На этом уровне владения языком такие ошибки довольно сложно исправить или искоренить.

Так что грамматика, как ни крути, является базой, без систематического изучения которой овладение языком на должном уровне невозможно. И давать её нужно одновременно с разговорной практикой. На уроках, составленных по этому методу, «погружение» в испанский язык, требующее постоянного напряженного внимания, перемежается с объяснениями на русском. Переход на родную речь помогает ученикам расслабиться и почувствовать себя более комфортно.

Преподаватель последовательно развивает все языковые навыки студентов, уделяя особое внимание сложным моментам и исправлению ошибок. Цель каждого урока и скорость обучения корректируются в соответствии с успеваемостью группы или отдельного ученика. Достоинства этого метода в том, что он позволяет комплексно подойти к изучению языка и освоить его на глубоком уровне. Однако учитель должен быть настоящим профессионалом и знать, какой материал в какой форме и последовательности давать, чтобы способствовать скорейшему его усвоению.

Самым современным и многосторонним подходом к изучению испанского языка является мультимедийный метод.[2] Он помогает повысить свой уровень знания языка с помощью специально предназначенных для этой цели компьютерных программ, а также аудио- и видео ресурсов, доступных в режиме онлайн. Это могут быть подкасты, фильмы на испанском языке с субтитрами и без, аудиокниги и другие интерактивные тренинги.

Применяя этот способ, вы сами решаете, хотите ли потренировать грамматику, произношение, послушать испанскую речь или расширить свой лексический запас при помощи специальных упражнений, которые можно не только выполнить, но и проверить.

Мультимедийные технологии – необычайно полезное подспорье. Их столько, что зачастую выбрать подходящий курс становится непросто.

Мультимедийный метод идеально подходит как для группового, так и для индивидуального и даже самостоятельного обучения. Но его основное достоинство – универсальность – может превратиться в недостаток при отсутствии планирования, самодисциплины и постановки четких целей.

Конечно, перечисленные методы обучения не являются единственно возможными, на деле их гораздо больше. Помимо общепринятых подходов существуют их варианты, альтернативные способы и авторские разработки.

Нет единой методики, подходящей абсолютно всем. На первый взгляд, современные способы преподавания превращают процесс обучения в увлекательную игру и намного облегчают усвоение материала. Однако, даже применяя их, придётся потрудиться. В любом случае изучение языка – это долгосрочный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей - Москва : АСТ : Астрель, 2010.
- [2] *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам учебное пособие - Москва: Филоматис, 2010.

BASIC TEACHING METHODS OF SPANISH LANGUAGE

N. Gurova, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: gurova2004@mail.ru

In the present article descriptions of the methods of teaching Spanish language are given.

Key words: methods of teaching, foreign languages

УДК 37.013.75

АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ВУЗЕ

Л.А.Гутиева,

Северо-Осетинский Педагогический Институт, Владикавказ,
РСО-Алания, Россия, e-mail: laragla@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей-логопедов в ВУЗе, специфика их профессиональной деятельности в работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: учитель-логопед, гуманизация образования, инклюзивное образование, информационные технологии.

Ежегодное увеличение числа детей с различными отклонениями в речевом развитии делает особенно актуальной задачу профессиональной подготовки учителей-логопедов.

Вопросы совершенствования системы подготовки логопедов требуют специального рассмотрения, поскольку входят в реформу системы высшего образования Российской Федерации

Подготовка современного учителя-логопеда в системе высшего педагогического образования определяется растущими требованиями к качеству профессиональной подготовки, уровнем разработанности технологий подготовки специалистов высокой квалификации, а также социальными, культурными и экономическими изменениями, происходящими в обществе [2].

Противоречия, возникшие между функционирующей системой образования и новым качеством жизни, только подтверждают необходимость совершенствования модели подготовки учителей-логопедов. Кроме того, характерной является проблема адаптации студентов, обучающихся на факультете дефектологии, к практической деятельности. Логопеды недостаточно подготовлены к осуществлению практической коррекционной деятельности, если речь идет о детях, имеющих нарушения речи, осложненные вторичными отклонениями. В каждом конкретном случае необходимо выяснить, не пострадали ли у ребенка и другие психические функции (память, внимание, мыслительные способности, эмоционально-волевая сфера), поскольку их нарушение затрудняет работу над речью или даже делает ее невозможной. К тому же эти функции могут страдать и вторично, вследствие уже имеющегося нарушения речи, которое нередко накладывает негативный отпечаток на все поведение ребенка задерживает его умственное развитие. Поэтому было бы неправильно проявлять заботу только о речи ребенка, оставив без внимания все остальные симптомы: их наличие будет препятствовать и восстановлению речи. Поэтому, обучение в

вузе предполагает обязательную подготовку специалистов, сочетающих междисциплинарные знания, анализ и проектирование деятельности, способность к системному действию в профессиональной ситуации.

Идеи гуманизации образования достаточно проработаны в теории педагогики, но недостаточно внедрены практически. Гуманизация отношения общества к лицам с проблемами в развитии и интеграция их во все сферы социальной жизни вносит существенные коррективы в профессиональную деятельность педагогов. В связи с этим возникла необходимость в выработке качественно новых подходов к подготовке специалиста коррекционно-образовательного учреждения, общеобразовательной школы [3]. Особое внимание при совершенствовании системы подготовки специалистов стоит уделить подготовке учителей-логопедов к работе в среде инклюзивного образования. Логопед должен быть готов к коррекционной деятельности в тесной связи с остальными специалистами, учителями и воспитателями образовательного учреждения. В содержание работы специалиста в условиях инклюзивного образования входит проведение психолого-медико-педагогического обследования. Совместно с учителем-психологом учитель-логопед принимает участие при составлении индивидуального маршрута. Принимая во внимание специфику их профессиональной деятельности, обучение детей с нарушениями речи требует от учителя-логопеда осведомленности в принятии своевременных диагностических и коррекционных решений, для выбора правильных методов реабилитации. Таким образом, подготовку специалистов стоит осуществлять на основе компетентностного подхода, обеспечивающего формирование необходимых компетенций к решению профессиональных задач [1].

Совершенствуя систему подготовки учителей-логопедов, необходимо применение компьютерных и технических средств обучения. Адекватное включение информационных технологий в учебный процесс позволяет значи-

тельно повысить эффективность подготовки высококвалифицированных специалистов. Однако в системе высшего дефектологического образования не определены место и функции ИТ. Профессиональная подготовка логопедов на современном этапе требует пересмотра и обновления технологий формирования профессиональных умений на основе применения информационных технологий.

ИТ обладают преимуществами в сравнении с традиционными средствами формирования профессиональных умений. С помощью ИТ возможно многократное просматривание и прослушивание специально подобранных аудио-, видеозаписей образцов речи детей, благодаря чему в условиях аудиторного обучения студент постепенно накапливает опыт анализа речевых нарушений [5].

Использование информационных технологий, обеспечивает проведение в аудиторных условиях логопедического обследования множества специально подобранных детских случаев с открытым выбором последовательности и содержания действий специалиста, автоматической проверкой результатов проведенной диагностики, самостоятельной корректировкой допущенных ошибок и автоматической перепроверкой.

Таким образом, модель профессиональной подготовки логопедов в педагогическом вузе должна быть разработана с учетом факторов, обуславливающих необходимость ее разработки, и должна отвечать новым социально-ценностным и нравственно-психологическим ориентациям общества, современным тенденциям развития педагогики и логопедии. Эффективной и перспективной формой подготовки логопедов в педагогическом вузе является модель, включающая в себя традиционные методы и формы учебной деятельности и дополненная рядом инновационных технологий («мастер-классы», технологические карты, модульное обучение и др.), образующих единую модель обучения сту-

дентов и позволяющих достигать гарантированного результата в профессиональной подготовке логопедов.

Следует также отметить, что реализация модели профессиональной подготовки логопедов в педагогическом вузе возможна в таких педагогических условиях (учебно-методическое сопровождение, организация самостоятельной работы, рефлексивное управление обучением студентов и др.), которые позволяют творчески самореализоваться не только личности преподавателя вуза в разнообразных видах педагогической работы, но и самореализоваться личности студента, что предполагает переориентацию его учебной деятельности в сторону самоуправления.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Александра Шпагина. Инклюзивное образование в России. Грани и проблемы, 2013
- [2] Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. М., - 2012
- [3] Гуманизация воспитания в современных условиях /Под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. М., 2005. - 115 с.
- [4] Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. - 200 с.
- [5] Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы, тенденции развития// Высшее образование в России. 2009. -№ 2. с. 48.

ASPECTS OF TRAINING SPEECH THERAPIST IN HIGH SCHOOL

L.A.Gutieva, North Ossetian State Pedagogical Institute, Russia, RNO-Alania, Vladikavkaz, e-mail: laragla@yandex.ru

In this article discusses the questions of preparation of future speech therapists at the high school, the specific of their professional activity in the work with children with disabilities in inclusive education.

Key words: speech therapist, humanization of education, inclusive education, information technologies.

УДК 37.014

**КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ:
КТО ПОМОЖЕТ УЧИТЕЛЮ?**

И.Д. Егорычева,

Московский психолого-социальный университет, Москва,
Россия, e-mail: irdmir@mail.ru

В статье представлен взгляд на кризис российского образования, задачи воспитания; анализируется уровень представленности характеристик самореализующейся личности: тип личностной направленности, стиль педагогической деятельности, спонтанность, субъективное благополучие и др. у учителей средних школ.

Ключевые слова: самореализация, характеристики самореализующейся личности, стиль педагогической деятельности, кризис образования.

Находится ли российское образование в кризисе – вопрос риторический. Когда мы им задаемся, ответ, скорее, предполагает размышление о причинах кризиса, его содержательных характеристиках, путях выхода из него.

Советская образовательная система, которую одна часть нашего общества оголтело ругает, а другая столь же беспелляционно возводит в абсолют, не может в настоящее время выполнять те функции, которые возложены на образование как социальный институт – обеспечение растущего человека средствами социализации, эффективными в данном конкретном обществе и адекватными личностным особенностям, возможностям, потребностям конкретного человека. Сегодня ЗУНы, на которые ориентирована была советская школа, и вполне достойно справлялась с поставленными задачами, не являются гарантиями социальной, профессиональной, личностной успешности.

Следовательно, изменение образовательной парадигмы – требование времени. А реформа школы не только нуж-

на, она как никогда актуальна и связана с необходимостью перехода «от адаптивно-дисциплинарной модели» [1] образования, рассчитанного на среднего ребенка, к такой модели (лично-ориентированной, компетентностной), в центре внимания которой - личность каждого - многоплановая и неповторимая.

Однако те действия в реформе образования, которые сейчас имеют место быть (введение ФГОС, ЕГЭ) не только не помогают преодолевать системный кризис образования, но и существенно усугубляют его.

Одновременное внедрение ФГОС, ЕГЭ напоминает впряженных в одну телегу «коня и трепетную лань». Ориентация ЕГЭ на знаниевую компоненту, причем в максимально примитивизированном варианте, т.е. на то, что является, как минимум, вчерашним днем. Целевыми установками ФГОС являются компетенции – личностные, метапредметные, предметные, которые должны обеспечить саморазвитие, самореализацию не только на этапах взросления, но и на протяжении всей жизни человека. Это совершенно обоснованно: самореализации в современном мире – одно из важнейших условий выживания и отдельного человека, и человечества в целом. Однако отмечая актуальность провозглашенных в ФГОС задач, необходимо одновременно признать их декларативный характер, что приводит к появлению большого количества очень серьезных проблем, лежащих, в первую очередь, на плечи учителя. Основные проблемы, на наш взгляд, следующие:

1. Дезориентация в целях – разнонаправленность целей.
2. ФГОС. Отсутствуют точные, понятные, прозрачные критерии достижения результатов и оценки эффективности деятельности учителя.
3. Учителя не обеспечены технологиями достижения целей, поставленных в ФГОС.

4. У абсолютного большинства учителей отсутствует личный опыт жизни, учебы, взросления в ситуации неопределенности, которая характеризует в настоящее время все сферы нашей жизни.

5. Роль учителя в российском обществе снижается, создается ощущение, что в последнее время, - намеренно.

Эта ситуация не может не отражаться на личности учителя, и нам важно знать, что с этой личностью происходит, какие ожидания относительно учителя, мы можем выстраивать, а что ожидать от него бессмысленно.

Самореализации учеников, созданию условия для нее может способствовать только тот учитель, для которого самореализация имеет глубокий личностный смысл.

Нами выделены личностные характеристики, которые, с одной стороны, являются детерминантами самореализации, с другой, - критериями, по которым можно судить, насколько самореализация присуща педагогу [2]. Важнейшие из них:

- гуманистическая направленность;
- зрелый тип рефлексии;
- интернальный локус контроля;
- высокий уровень спонтанности;
- высокий уровень субъективного благополучия;

Только 25% учителей обладают таким типом направленности, при котором можно вести речь о создании условий для самореализации учеников. Для большинства учителей (75%) эта сфера профессиональной деятельности является незначимой или (по разным причинам) невозможной. Для 14% учителей самореализация на момент исследования являлась вообще невозможной в силу их отрицательного отношения к себе или к окружающим

У 58% выявлен зрелый тип рефлексии, при котором человек признает значимость обращения к миру собственных переживаний, желаний, интересов, чувств, их реалистичного анализа и одновременно признает значимость рефлексии как

основы для действий, поступков, однако только 13% учителей – обладатели высокого уровня развития данного типа рефлексии, которые, скорее всего, не боятся такого анализа, к каким бы результатам он ни приводил, поскольку признают его ценность и необходимость для продуктивной жизни. У 25% учителей выявлен такой уровень развития рефлексии, который был назван нами: «рефлексия отвергается». При этом необходимо иметь в виду, что все исследователи, занимающиеся проблемой самореализации, признают рефлексия как одну из ведущих характеристик самореализующейся личности, называют ее одним из важнейших механизмов самореализации.

Готовность брать на себя ответственность за события собственной жизни, ощущение подконтрольности событий обнаружено только у 42% учителей. 13% живут с ощущением полной невозможности каким бы то ни было образом влиять на свою жизнь.

Важная характеристика самореализующейся личности – спонтанность, которая проявляется в готовности человека в своих поступках ориентироваться не только и не столько «желание соответствовать», удовлетворять чьи-то ожидания, сколько на свои представления о правильности, ценности, значимости и пр., в основе спонтанности – доверие к себе, принятие себя. Высокий уровень развития ее свойственен 38% учителей, тогда как для 25% характерно недоверие к себе, ориентация исключительно на внешние требования.

Субъективное благополучие (способность видеть свою жизнь наполненной значимыми, ценными событиями, способность радоваться жизни и получать от нее удовлетворение в разных областях и проявлениях, готовность даже в неудачах видеть нечто позитивное) представлено у 50% учителей на уровне ниже среднего, а 17% видят свою жизнь как беспросветную.

Выводы, которые можно сделать, малоутешительные: задачи воспитания, которые поставлены перед педагогами,

являются в настоящее время для них непосильными. И это не столько их вина, сколько беда. Кризис образования напрямую отражается на учителях. И если серьезно (на государственном уровне) вести речь о преодолении кризиса образовательной системы, то необходимо обратить внимание (не только и не столько с точки зрения требований и обязанностей, но и разного рода поддержки) на тех, кто профессионально отвечает за наших детей и в итоге за то будущее, которое нас ждет.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров.- Воронеж.: Изд-во «Институт практической психологии» НПО «Модек», 1996.
- [2] *Егорычева И.Д.* Самореализация во времени/пространстве онтогенеза. Подросток и самореализация: Учебное пособие/ И.Д. Егорычева / М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.- 192 с.

THE CRISIS AND THE OBJECTIVES OF EDUCATION: WHO WILL HELP THE TEACHER?

Egorycheva I.D., Moscow Psychological and Social university,
Moscow, Russia, e-mail: irdmir@mail.ru

The article presents a look at the crisis and the objectives of education, the analysis of the characteristics of self-realizing persons concerning high school teachers such as personal direction, style of pedagogical activities, spontaneity, subjective well-being etc.

Key words: Self-realization, characteristics of a self-realizing person, style of pedagogical activities, crisis of education.

ЭЛИТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

О.М. Жиганова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: zhiganova-1987@mail.ru

В статье анализируются предпосылки и проблемы реализации концепции элитного образования в высшей школе. Определяется сущность современного высшего элитного образования, его историко-педагогические основания, возможности и перспективы развития элитной личности в его контексте.

Ключевые слова: элита, элитное образование, элитизация высшего образования, модернизация высшего образования, дидактические условия элитного образования в высшей школе, элитный вуз.

Современное общество испытывает острую необходимость в выдвижении лидеров, способных определить и реализовать основные направления развития социально-политической, экономической, военной, культурной, научной сферы деятельности страны. Это формирует требования к подготовке молодых специалистов – национальной элиты, востребованной на мировом рынке, обладающих ярко выраженным чувством гражданской ответственности, высоким уровнем духовной и интеллектуальной культуры, развитыми личностными, предметными и метапредметными компетенциями, потребностью непрерывного профессионального роста, самообразования и саморазвития.

Под элитностью подразумевается тот культурный капитал высокого уровня, который освоил индивид в раннем детстве и смог актуализировать в процессе жизнедеятельности для личностного роста. Степень элитности личности зависит от качества полученного ей на протяжении всей жизни

интеллектуального и практического опыта деятельности и мышления, знаний, способности своевременно и полноценно пройти все этапы саморазвития, самоактуализации, самообразования и социализации [1]. Из теоретического понимания элитности личности вытекает мысль о том, что элитными должны быть именно условия организации образовательного процесса, создающие благоприятные возможности для максимально полного раскрытия одаренных сторон личности обучающегося. Соответственно элитность высшего образования в данном контексте можно определить как одно из инновационных направлений развития современной российской образовательной системы, определяющее ее способность формировать и предоставлять обучающимся в высшей школе самые передовые, личностно-ориентированные варианты образовательных программ или отдельных видов услуг, развивающие варианты образовательных траекторий в соответствии с изменяющимися образовательными потребностями и возможностями обучаемых.

Элитность высшего образования в современных условиях должна быть направлена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования, на гармоничное развитие элитной личности обучаемого. Фактически элитное образование должно предоставлять «возможность эксклюзивного образования по индивидуальной образовательной траектории» [3, с.241], подразумевая создание наилучших организационных и психолого-педагогических условий для обучающихся в учебных заведениях. Организация элитной образовательной системы в рамках высшего учебного заведения предполагает при этом тщательную селекцию образовательных подходов, авторских методик и методических инструментов, учебных пособий и средств обучения и т.п., а также педагогических кадров. Таким образом, в элитное образование нами вкладывается широкое значение, позволяющее включить в него не только механизмы элитизации личности и критерии элитности, но и историю, функ-

ции, условия, методические инструменты и ресурсы элитного образования.

Следует подчеркнуть тот факт, что концепция элитного образования и развития элитной личности не является инновацией современного этапа развития образовательной системы. За длительный период эволюции в России, начиная с XV века, сложилась устойчивая система воспроизводства интеллектуальной и профессиональной элиты в учебных заведениях частной и государственной формы на различных образовательных ступенях в соответствии с запросами общества и государства. В период до XVIII в. в нашей стране были сформированы практические основы для возникновения образовательных заведений элитно-элитарной направленности. Их отличительными признаками выступала практикоориентированность, фундаментальность и направленность на саморазвитие, подготовку в большей степени духовной и интеллектуальной элиты страны. Уже в данный период элитное образование демонстрировало определенные признаки системности, непрерывности, открытости и доступности. Эти тенденции еще более усилились к середине XIX в., наиболее ярко проявляясь в процессах гуманитаризации, гуманизации и демократизации элитного образования. Однако к сожалению, этот опыт был во многом утерян в условиях государственных преобразований, произошедших в 1920-х гг. Тем не менее, нельзя не отметить высокого качества образовательной системы в дальнейший советский период, готовящей выдающихся специалистов в своей области – физиков, инженеров, химиков, педагогов, психологов – имена многих из которых признаны на мировом уровне.

В условиях модернизация современного высшего образования встает проблема не только необходимости обращения к историческому опыту элитного образования в России, но и проектированию на его основе, с учетом актуальных тенденций и дидактических наработок последних лет, новой модели элитного высшего образования, нацеленной на

саморазвитие обучаемого. Существенной тенденцией последнего времени стало выделение группы элитных вузов, ориентированных на западные стандарты высшего образования. Реорганизация высшей школы направлена на укрупнение вузов, формирование статусных федеральных университетов, научных исследовательских университетов. Многие ученые констатируют происходящее нарушение социально-ролевых функций высшей школы в условиях модернизации. Примером в данной области может являться переподготовка экономистов, юристов и специалистов по многим другим отраслям и специальностям. В то же время наблюдается крайний дефицит высококвалифицированных специалистов для сфер реальной экономики, материального производства, особенно инженерно-технического профиля [4, с.102]. Кроме того, проводится ранжирование вузов с последующим поглощением «сильными» – так называемых «неэффективных учреждений» или расформированием последних. Однако при этом теряются десятилетиями наработанные образовательные и экспериментальные площадки, научные школы, традиционное классическое образование, педагогический опыт, особая образовательная среда, созданная в конкретном учреждении, способы и формы организации профессиональной практики, дающие учащимся специализированное, углубленное не только теоретическое, а приближенное к профессиональным условиям образование.

Безусловно, подобное направление реформирования не может быть признано как одна из возможностей реализации дидактических условий элитного образования. В данном случае речь более правомерно вести об организации условий для элитарного образования, т.к. в десятках крупнейших федеральных вузов, наделенный статусом научно-исследовательских центров, не может вестись подготовка нескольких миллионов студентов, не всегда имеющих возможности обучения в крупных мегаполисах. Кроме того, в ограниченном числе вузов не может быть обеспечена полно-

ценная, качественная, непрерывная подготовка обучаемых по всему спектру многочисленных профессий. Очевидно, что элитное образование должно получить возможность развития как в качестве отдельной ступени, так и в качестве непрерывной системы, начиная с первого курса, на базе различных видов и типов отечественных высших учебных заведений. Таким образом, мы не рассматриваем реализацию принципа элитизации образования как исключительно создание элитных учебных заведений (не исключая при этом и этой возможности – не создавая ситуацию социального неравенства между обучаемыми), а рассматриваем в большей степени как организацию элитного учебного процесса.

Можно выделить ряд особенностей, отличающих элитный образовательный процесс от массового: конкурсный отбор обучающихся; определенный состав высококвалифицированных педагогов; сохранение фундаментальности образования, высокое качество преподавания, зачастую на основе авторских, инновационных программ и технологий обучения и др.

Как подчеркивают исследователи в области истории отечественного высшего образования [5, с.10], российская модель ВПО долгие годы и даже столетия целиком определялась государственным заказом. Структура народного образования была строго иерархична, финансировалась правительством и была предназначена для обеспечения потребностей страны в специалистах определенного профиля, и в условиях протекающей модернизации этот опыт, в особенности опыт элитного образования, не должен быть утерян и заменен, а наоборот – развит с учетом особенностей современных национальных и мировых реалий.

В контексте растущей роли информации и знаний в современном обществе современному вузу сегодня отводится роль посредника между обществом и миром науки, он может и призван стать площадкой встречи высшего элитного знания и сообщества обычных людей. Отсюда, можно гово-

рять о медиативной роли высшего элитного образования, позволяющей реализовать потенциал научного знания в социуме и рационализировать социум, в том числе профессиональную среду, путем внесения в его структуру научной критичности. [4, с.103].

Совершенствование дидактических условий и методических инструментов развития модели элитного образования может происходить в системе ВПО только на практике – в непосредственном взаимодействии всех субъектов – участников образовательного процесса. При этом особая роль в ходе осуществления элитного образования в высшей школе должна быть уделена инновационной деятельности в виде реализации новых образовательных технологий. Однако подчеркнем, что данный аспект не должен рассматриваться исключительно с технократических позиций. Он не может игнорировать, а наоборот, должен включать в себя социально-культурный, духовный аспекты. Только в подобных условиях в содержании образования и методике образовательного процесса те повышенные ожидания в отношении элитного образования, уровня подготовки выпускников вузов, возникшие в связи с изменениями технико-технического, экономического и социокультурного уклада в стране и происходящих мировых тенденций, могут быть удовлетворены, а не стать источником противоречия, не будучи обеспечены экономическими ресурсами и поддержанными общественными настроениями.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бурдые П. Социология социального пространства. СПб; М.: Алетейя, 2007. 288 с.
- [2] Карабущенко Н.Б. Психологические основы формирования элит в вузе// Образовательные технологии. 2014. № 1. С.56-69
- [3] Лобзаров В.М. Развитие элитного общего образования в России XVIII - XX веков: Дисс... д-ра пед.наук. М., 2009. - 383 с.

[4] Модернизация высшего образования и совершенствование управления развитием высшей школой// Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства: Монография/ Дзизов А.Р. М.: Академия естествознания, 2012. 160 с.

[5] Перевозчикова Л.С. Гуманизм как ценностное основание современного высшего образования. Автореф. дисс.... канд. филос. наук. Воронеж, 1999. 24 с.

**ELITE OF MODERN HEIST EDUCATION: ESSENCE,
CIRCUMSTANCES FOR REALIZATION AND CONTRA-
VENTIONS IN EDUCATIONAL PRACTICE**

O.M. Zhiganova,

Peoples' Friendship University of Russian, Moscow,
e-mail: zhiganova-1987@mail.ru

In article the author defines the prerequisites and problems of implementation of the concept of elite education at the higher school. There are also analyzed the essence of modern higher elite education, its historical and pedagogical bases, opportunities and prospects of development of the elite person in its context.

Keywords: elite, elite education, elitization of the higher education, modernization of higher education, didactic conditions of elite education at the higher school, elite higher education institution

УДК 364.044.68

**ОПЕКА И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВО КАК ОБЩИЕ ТЕХНО-
ЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

К.К. Жумадилова,

Павлодарский государственный университет им.

С.Торайгырова, Казахстан, Павлодар,

Г.Н. Ишанбаева,

Павлодарский государственный университет им.

С.Торайгырова, Казахстан, Павлодар,

e-mail: guldena16@mail.ru

В данной работе рассмотрены формы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей организациями опеки и попечительства как защиты прав и интересов детей, их сущность, значение и недостатки.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, опека, попечительство.

Проблема сиротства является сегодня проблемой, характерной для многих развитых и развивающихся стран. Исследователи отмечают, что по всему миру больницы, родильные дома, специальные заведения заполнены брошенными младенцами. В разных странах и разные специалисты их называют по-разному: «отказные дети», «казенные младенцы», «рожденные, чтобы быть покинутыми», «вечные новорожденные» и др.[2]

В соответствии с Законом Республики Казахстан «О правах ребенка в Республики Казахстан», **дети-сироты** – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. [1]

Дети, оставшиеся без попечения родителей – это лица в возрасте до восемнадцати лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав,

ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных заведений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в предусмотренном законом порядке. [1]

Одной из наиболее оптимальных форм замещающего семейного воспитания можно считать передачу ребенка на опеку в приемную семью.

Опека и попечительство являются общими технологиями социальной работы, применимы при оказании помощи разным категориям населения и, прежде всего, используются для защиты прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В этой форме заложен большой потенциал, позволяющий социальным работникам устроить судьбу граждан наиболее эффективным образом, не разлучая их с близкими.

Проблемы опеки и попечительства в большей степени являются проблемой государственной важности, а потому, мы можем назвать ряд официальных документов, рассматривающих данную проблему: это Конституция РК, Закон о браке и семье РК, Положение о патронате, утвержденное Постановлением Правительства РК, Конвенция о правах ребенка и другие правоустанавливающие документы.

Институт опеки (попечительства) – это одна из форм охраны прав и интересов тех граждан, которые не в состоянии самостоятельно осуществлять свои права и исполнять свои обязанности (недееспособных или неполностью дееспособных).

собных граждан). Охрана прав и интересов гражданина при этом не всегда осуществляется с помощью физического перемещения подопечного в жилище опекуна (попечителя) или, наоборот, поселения опекуна к подопечному. Опекa (попечительство) как форма охраны представляет собой определение судьбы гражданина, состоящее в прикреплении к нему лица, обязанного совершать фактические и юридические действия в пользу подопечного, - как те, о которых сам подопечный просит, так и те, в которых он объективно нуждается. Значение института опеки и попечительства заключается в том, что посредством данного правового образования государство защищает как личные, так и имущественные права и интересы граждан, которые сами сделать это не могут, а для несовершеннолетних опека (попечительство) – еще и способ их устройства на воспитание в семью.

Опека и попечительство предполагают полную передачу ответственности по защите прав и представлению интересов ребенка.

Согласно законодательной базе Республики Казахстан об опеке и попечительстве, опека или попечительство устанавливается над детьми, оставшимися без попечения родителей (пункт 1 статьи 101 настоящего Закона), в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их имущественных и неимущественных прав и интересов. Опекa или попечительство устанавливается также для защиты имущественных и личных неимущественных прав и интересов недееспособных или ограниченно дееспособных совершеннолетних лиц. Опекa устанавливается над детьми, не достигшими возраста четырнадцати лет, а также над лицами, признанными судом недееспособными вследствие психического заболевания или слабоумия. Опекa назначается над имуществом несовершеннолетнего, недееспособного или ограниченно дееспособного совершеннолетнего лица, умершего или признанного решением суда умершим или безвестно отсутствующим. Если у лица, над которым установлена опе-

ка или попечительство, имеется имущество, находящееся в другой местности, то для управления этим имуществом органы опеки или попечительства по месту его нахождения могут назначить опеку.

Опека может быть назначена на определённый срок или без срока. Часто опека используется как промежуточная форма к усыновлению. Опека устанавливается решением главы местного самоуправления, из-за чего оформляется быстрее, чем усыновление. На опекаемого ребенка выплачивается ежемесячное пособие, оказывается содействие опекуну в организации обучения, отдыха и лечения опекаемого. По исполнении опекаемому 18 лет ему выделяется жилье, если его у него нет. [3]

Минусами такого вида устройства детей могут стать такие факторы: ребенок имеет статус воспитуемого и в старшем возрасте может ощущать свою неполную принадлежность к семье опекуна, не исключено вмешательство органа опеки или появления претендента на усыновление ребенка, нет тайны передачи ребенка под опеку и контакты с кровными родственниками ребенка возможны. Смена фамилии ребенку затруднена, изменение даты рождения невозможно.

Степень защищенности детей – главный индикатор любого цивилизованного общества, социальной направленности государственной политики. Дети – это категория граждан, в наибольшей степени страдающая от социально-экономической нестабильности.

Закон несомненно устанавливает приоритет форм семейного воспитания детей, лишившихся родительского попечения. Право ребенка на воспитание в семье в таких случаях обеспечивается органом опеки и попечительства (статья 102). Формами устройства в семью являются усыновление (удочерение), затем опека (попечительство) и передача под патронат, а при отсутствии такой возможности в детские учреждения всех типов.

Практикуемая патронатная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей, по отдельным сведениям не всегда преследует интересы ребенка, а решает материальные вопросы отдельных граждан.

Известны также случаи передачи детей под опеку и попечительство родственников, которые реально заинтересованы были только в причитающихся ребенку социальных выплатах.

Защита прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей, на наш взгляд, должна осуществляться с позиции обеспечения его воспитания, максимально приближенного к семейному, и его права воспитываться в семье. Проблема сирот должна разрешаться из принципа «Каждому ребенку – семью», а не «Каждой семье – ребенка».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345 – 2 «О правах ребенка в Республики Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.)
- [2] Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. – Мн.: «ТЕСЕЙ», 1999. – С. 49-55.
- [3] Кодекс Республики Казахстан от 26 декабря 2011 года № 518-IV «О браке (супружестве) и семье» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 17.11.2014 г.)

GUARDIANSHIP AND TRUSTEESHIP AS COMMON TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK

K.K. Zhumadirova, G.N. Ishanbayeva, Pavlodar state University named S. Toraigyrov, Pavlodar, Kazakhstan

In this paper some forms of family care for orphans and children left without parental guardianship and trusteeship organizations as protection of the rights and interests of children, their essence, value and disadvantages.

Key words: children – orphans, children without parental care, guardianship, trusteeship.

УДК 37.013

**ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Г.П. Иванова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: ivgp@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические основы проблемы педагогического сопровождения в современных педагогических исследованиях, взаимосвязь понятий «педагогическое сопровождение», «педагогическая поддержка», раскрываются различные подходы ученых к определению сущности понятия «педагогическая поддержка», ее функций, содержания основных этапов

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, структура, функции, этапы педагогического сопровождения

Анализ научной литературы (Т.В. Анохина, О.С. Газман, Е.И. Казакова, В.А. Сластенин и др.) дает возможность рассматривать концепцию сопровождения как пограничную область исследований, возникшую на стыке общей педагогики, дидактики, социальной педагогики, социологии, психологии, медицины. На сегодняшний день педагогическое сопровождение развивается как особая научно-практическая область и только начинает приобретать свою методологию и особую организационную форму, благодаря чему становится необходимой и органичной педагогической структурой. Однако в силу своей новизны, некоторые вопросы его организации остаются неразрешимыми.

Теоретический анализ литературы позволяет утверждать, что педагогическое сопровождение пока не имеет завершенного, целостного, научного осмысления в силу неоднозначности этого понятия. В нем выделяются признаки, относящиеся к разным областям научного знания. В зависимо-

сти от концептуальных предпосылок и возможности привлечения специалистов сопровождение определяется как «психолого-педагогическое», «педагогическое», «медико-социальное», «социально-педагогическое». В качестве методологической основы организации педагогического сопровождения, на наш взгляд, целесообразно использовать концепции личностно-ориентированного образования, так как они в большей степени соответствуют идеям гуманистической психологии.

Содержание понятия «педагогическое сопровождение» сопряжено с широким кругом социально-психологических, социально-педагогических и психолого-педагогических явлений (педагогическая помощь, психолого-педагогическая поддержка, социальная фасилитизация и др.).

Обобщая разнообразие понятий педагогического сопровождения необходимо отметить, что оно рассматривается как сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие со школьниками в процессе оказания ему поддержки в становлении личностного роста, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней (М.И. Губанова); как поддержка и развитие субъектности (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков); как направление деятельности педагога в сфере социально-профессионального самоопределения молодежи (С.Н. Чистякова).

Е.И. Казакова под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях жизненного выбора, которые выражаются в оказании помощи субъекту в принятии таких решений. Она рассматривает понятия «сопровождение» через призму обеспечения, метода и организации.

Если предположить, что сопровождение – это помощь, то под сопровождением понимается процесс – совокупность последовательных действий, позволяющих субъек-

ту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Исходя из того, что между методом сопровождения и процессом сопровождения существует определенная связь, тогда под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностика сущности возникшей проблемы;
- информация о сути проблемы и путях ее решения;
- консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения».

И.А. Липский в рамках проблемы педагогического развития личности выделяет уровневый подход, предполагающий выделение категорий всеобщего, особенного и отдельного.

На уровне всеобщего педагогическое сопровождение обусловлено категорией «взаимодействие». В процессе такого взаимодействия осуществляется развития человека на его жизненном пути в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций. На уровне особенного одним из таких видов сопровождения становится педагогическое, которое, с одной стороны, несет в себе черты социального взаимодействия, но с другой, - имеет свою специфику, проявляющуюся, в первую очередь, в специфике функций окружающих человека других людей. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении. При этом существуют конкретные социальные роли, которые, например, по отношению к ребенку

проявляются в обществе как роли «родителей», «наставников», «руководителей», «учителей», «воспитателей» и т.д.

На уровне отдельного в педагогическом сопровождении функция развития ребенка конкретизируется в более частных функциях, соответственно присущих функциям той или иной педагогической системы. Более того, по мере детализации эти функции также конкретизируются, пока не достигнут характера технологии действия, т.е. педагогической технологии.

Большинство ученых считают, что по своей сути педагогическое сопровождение предполагает взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных планов последнего.

Существуют и различные подходы и к выделению функций педагогического сопровождения исходя из сути рассматриваемой проблемы.

Так, С.Н. Чистякова применительно к процессу социально-профессионального самоопределения выделяет: диагностическую функцию (предполагает сбор данных о планах и намерениях учащихся, их интересах, склонностях, мотивах, готовности в целом к социально-профессиональному самоопределению); тактическую функцию (состоит в выявлении возможностей и ресурсов для осуществления этой проблемы и разработке программы реализации проблемы в воспитательно-образовательном процессе, т.е. составляет процессуальную сторону решения поставленных задач); практическую функцию (обеспечивает реализацию разработанной программы (конкретное содержание, формы, методы, комплекс условий); аналитическую функцию (которая представлена всесторонним анализом результатов выполнения программы, включая коррекцию, подготовку дополнительных материалов, отчета, предполагающего анализ проблем, возникающих в ходе осуществления программы).

Н.П. Спирина выделяет функции направления, взаимодействия, соучастия, стимулирования, совершенствования.

Характеризуя структуру педагогического сопровождения необходимо также отметить неоднозначность подходов к содержанию ее компонентов.

По мнению В.А. Айрапетовой, структура педагогического сопровождения представляет собой управленческие этапы организации деятельности воспитанников: мотивационно-смысловой; операционно-содержательный; аналитико-оценочный. Мотивационно-смысловой этап включает диагностические действия педагога, установление уровня воспитанности, мотивацию и смысл воспитательного процесса. Операционно-содержательный этап определяет виды, формы, средства совместной деятельности педагога и воспитанников. Аналитико-оценочный этап предполагает анализ процесса сопровождения.

Л.Г. Субботина включает в педагогическое сопровождение поддержку и помощь воспитаннику. Можно согласиться с мнением М.Р. Битяновой, Е.И. Назаровой, Л.М. Шипицыной, что, будучи схожим с педагогической поддержкой, педагогическое сопровождение отличается от нее возросшим умением ребенка самостоятельно решать свои личные и учебные проблемы.

Поддержка и сопровождение могут рассматриваться как взаимопереходящие парадигмы педагогической деятельности, необходимые человеку на разных этапах его жизни. Поддержка, с одной стороны, предваряет педагогическое сопровождение, а другой – следует за ним по запросу ребенка.

Педагогический смысл поддержки открывается во взаимодействии: поддержать можно потенциально лишь то, что уже есть, но недостаточно развито.

В отечественной педагогике способы и методы педагогической поддержки плодотворно разрабатывались педагогами-новаторами (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.И. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов), которые в рамках педагогики сотрудничества обосновывали необходимость гуманных взаимоотношений между участниками педагогиче-

ского процесса. В их исследованиях гуманистическими установками, лежащими в основе педагогической поддержки, выступают:

- принятие личности ребенка, прямое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем, действенная помощь ребенку на основе принятия его таким, каков он есть на самом деле;

- эмпатийное понимание ребенка, что дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с ним, оказание ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима;

- открытое, доверительное общение, которое требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой; это дает возможность воспитанникам понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть.

О.С. Газман, Н.Б. Крылова выделяют следующие нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции воспитателя:

1. Любовь к ребенку и, как следствие, - безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать.

2. Приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение с ними говорить по-товарищески (без сюсюканья и без панибратства), умение слушать, слышать и услышать.

3. Уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений.

4. Ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов.

5. Признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право на «хочу» и «не хочу»).

6. Поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы.

7. Умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен.

8. Собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку.

В трудах Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина разработаны конкретные стратегии педагогической поддержки, или так называемые тактики. Кратко охарактеризуем каждую из них.

«Защита» необходима в том случае, если активность ребенка блокирована извне или оценена как неуспешная. При помощи этой тактики педагог защищает ребенка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие; смягчает негативные обстоятельства; развивает в нем способности избавляться от страха перед обстоятельствами. Помогая, педагог не должен позволять никому (и себе в том числе) что-либо делать за ребенка, если он может сделать это сам. Важно убедить его в том, что он может это сделать сам.

«Помощь» выстраивается как целенаправленная педагогическая деятельность, создающая в конкретной ситуации условия для успешной самореализации. Информационно-методическими основами этой тактики являются общение, умение слушать и принимать другого.

Тактики **«содействия»** и **«взаимодействия»** обычно рассматриваются в единстве. Переход к этим тактикам возможен только после того, как благодаря предыдущим такти-

кам, ребенок разблокировал свою активность и стал свободен для поиска и выбора. Реализуя тактику «содействия», педагог создает условия, при которых ребенок познает истинный смысл самоопределения как свободы и ответственности за свой собственный выбор. Именно эта тактика направлена на самоформирование у ребенка ответственного действия при условии понимания им, что всегда есть альтернатива этому действию.

Г.И. Симонова отмечает, что принципиальное отличие педагогической поддержки от других приемов педагогической деятельности заключается в том, что проблема обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого. В этом случае ребенок сам берет на себя ответственность за результаты своих действий, не перекладывая ее на педагога, воспитателей, других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности, то есть приобретает установку самому решать свою судьбу.

По мнению С.В. Кульневича преодоление препятствий составляет сущность педагогической поддержки. Препятствие – это обобщенное понятие, включающее помеху и трудность, задержку и затруднение, преграду и остановку, проблему и задачу, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемности. Препятствие – то, что отдаляет личность от достижения желаемого результата

В системе педагогической поддержки «ориентировать» означает: отвечать на вопросы, давать необходимую информацию и, тем самым, помогать в дальнейшем самодвижении. «Я» - препятствие обычно расположено в познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой структурах личности.

Препятствие-трудность: некоторая сложность в деятельности, отношениях, самосознании, с чем человек может справиться сам, так как имеет необходимые задатки, способности, качества, но при условии дополнительного напряже-

ния волевых, интеллектуальных, моральных сил. Трудность требует дополнительного труда от личности. Поддержка в преодолении трудностей основывается на оказании помощи в мотивации и самоорганизации.

Препятствие-проблема: переживаемая личностью недостаточность физического, психического, коммуникативного развития, знаний, опыта, способов деятельности для достижения необходимого результата. Ее невозможно устранить имеющимися у подростков средствами либо средства выбраны неверно. Для решения проблемы используются новые для индивида средства, способы, подходы к их выбору, привлечение других или отказ от принципиально не решаемых проблем.

Т.В. Анохина выделяет следующие этапы совместной деятельности педагога с ребенком в процессе педагогической поддержки:

1. Диагностический. Он предполагает обнаружение проблем ребенка, осознание им их значимости и желания их разрешить.

2. Поисковый. Совместный с ребенком поиск причин и способов решения.

3. Проектировочный. Построение договорных отношений между педагогом и ребенком с целью продвижения к решению проблемы.

4. Деятельностный. Взаимодополняющая деятельность педагога и ребенка, где в основном действует сам ребенок. То, что он не может сам, восполняется педагогом, психологом, врачом, социальным педагогом.

5. Рефлексивный. Анализ совместной деятельности по решению проблемы. Обсуждение полученных результатов, способов решения проблемы.

Педагогическое сопровождение предполагает два уровня сопровождения: педагогическая диагностика и активное педагогическое сопровождение., которые отражены в содержании следующих этапов , которых включает в себя:

Диагностический этап. Его целью является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Диагностический этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем вырабатывается логика проведения диагностического исследования. На этом этапе очень важно установить доверительный контакт со всеми участниками проблемной ситуации, помочь им вербализовать проблему, совместно оценить возможности ее решения.

Поисковый этап. Цель – сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

Консультативно-проективный (или договорной) этап. На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. На этом этапе важнее всего проявить внимание к любым способам решения проблемы, которые называет сам ребенок, не высказывая оценочных и критических суждений. Стимулирование такого рода активности – одна из важнейших задач правильно организованного процесса сопровождения.

После того, как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы как у ребенка, так и у педагога.

Деятельностный этап. Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации

первых пунктов плана, как педагогу, так и ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних специалистов – психологов, медицинских работников, юристов и т.д. Функции координатора на этом этапе принимает на себя специалист сопровождения.

Рефлексивный этап – период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении индивидуальной проблемы, или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющихся у детей и подростков

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя.- Кемерово.: ГОУ «КРИПО», 2002
- [2] Педагогическая поддержка ребенка в образовании.- [под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой] - М.: Академия, 2006
- [3] Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся - Киров: ВГГУ, 2005

THEORY OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

G.P. Ivanova, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: ivgp@mail.ru

This article discusses the basics of the theoretical problems accompanying teacher-of modern educational research, inter-link the concepts of "pedagogical support", "teacher-cal support", revealed various approaches scientists-tion to the definition of the concept of "pedagogical support" , its functions, contents of the main stages

Keywords: support, teacher co-Spending, pedagogical support, structure, function-tion, steps pedagogical support

УДК 376.37

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У
ДЕТЕЙ С ОНР**

Э.А.Каверова,

ЮФУ, Россия, Ростов-на-Дону,
e-mail: ella.kaverova@mail.ru

О.Г.Болдинова,

ЮФУ, Россия, Ростов-на-Дону,
e-mail: olgaboldinova@mail.ru

В данной статье рассмотрены дидактические игры как эффективное средство при коррекции звукопроизношения у детей с ОНР. Проанализированы исследования ряда авторов, занимающихся коррекцией речи. Выявлена и обоснована необходимость использовать дидактические игры в процессе коррекции речи у детей с ОНР, которые способствуют развитию речи у детей и повышению результативности коррекционно-логопедической работы. Дидактические игры необходимо реализовывать на занятиях при: постановке, автоматизации и дифференциации звуков, звукобуквенном анализе и синтезе, в развитии лексико-грамматического строя речи, обогащении словаря, развитии связной речи).

Ключевые слова: коррекция звукопроизношения, дети с ОНР, дидактические игры

Наиболее распространенным речевым нарушением, по исследованиям ЮНЕСКО в последние годы является общее недоразвитие речи (ОНР). Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР рассматривается в исследованиях: Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.А. Ястребовой и др. По их мнению, развитие звукопроизношения не соответствует возрастным показателям, у детей с ОНР проявляется: недостаточность мысли-

тельных операций, низкий уровень организации семантических полей, формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи.

Система коррекционной работы по коррекции звукопроизношения у детей с ОНР может строиться с опорой на: интеллектуальные, развивающие, игровые, инновационные методы и средства. Игровые средства обучения являются ведущими в дошкольном возрасте, не зависимо от нарушения, так как игра – ведущий вид деятельности дошкольников (А.Н.Леонтьев) [1]. Поэтому в логопедической работе эффективность коррекции звукопроизношения зависит от эффективности использования дидактических игр во всех видах деятельности.

По мнению А.Н.Леонтьева, дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, который свойствен нормально развивающимся детям. Для преодоления данной особенности необходимо проводить специальные коррекционные мероприятия, основанные на игровой деятельности, так как речь наиболее эффективно развивается в специально организованном процессе. Именно поэтому в дошкольном возрасте необходимо использовать обучающие дидактические игры. Исследования О.С. Орловой, М.Л. Скуратовской и других свидетельствуют о необходимости использования индивидуально-дифференцированного подхода при использовании дидактических игр в коррекции звукопроизношения.

На наш взгляд, игровые приемы должны максимально широко использоваться на всех этапах формирования правильного произнесения звуков: на подготовительном, постановочном (вызывания звука), автоматизации и дифференциации звука.

На подготовительном этапе, формируем артикуляционный аппарат к поставке звуков. Для этого используем дидактические игры по развитию артикуляционного аппарата, мелкой моторики и правильного дыхания. Для развития ар-

тикуляционных движений используются игровые упражнения Л.Л. Бетц, Н.В. Нищевой, Т.Б. Филичевой, С.П. Цукановой, Г.В. Чиркиной, и др., направленные на: развитие статики, динамики, подвижности языка, губ, нижней челюсти и мягкого неба. Эффективными являются артикуляционные игры: «Лопаточка», «Иголочка», «Часики», «Лошадка» и другие. По мнению Л.Т. Журба, Е.М. Мастюковой, Е.Н. Правдиной-Винарской, М.Б. Эйдиновой, и др., мелкая моторика включает упражнения на: улучшение мышечного тонуса, быстроты, силы, плавности и точности движений. Игры по развитию мелкой моторики у детей с ОНР эффективны: «Дождик», «Делай как я», «Дорога из прищепок», «Веселые ладошки» и др. Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Е.А. Дьякова, А.Н. Стрельникова предлагают вырабатывать правильное диафрагмальное дыхание, с использованием игр: «Кошка», «Насос», «Большой маятник», «Задувай свечу» и др.

Второй этап – постановочный, включает классические способы постановки звуков, но при использовании игровых заданий. Т.Б.Филичева и Г.В.Чиркина предлагают использовать 3 способа постановки звуков [2]. Первый способ включает подражание правильному звуку. Ребенок воспринимает артикуляционные фонемы, пользуясь при этом зрением, слухом, мышечными ощущениями и сознательно пытается воспроизвести правильные движения органов артикуляции. Мы использовали игровые приемы: «Насосом накачиваем колесо (с-с-с)», «Дует холодный ветер», «Сдувается шарик» и др.

Второй способ состоит в механическом воздействии на речевые органы при помощи шпателя или зонда. При этом способе используется некоторая исходная артикуляция, и на ее основе механическим путем речевые органы пассивно приводятся в требуемое положение или движение. Эффективные игры при этом способе являются: «Звенелочка», «Цоколочка», «Жужалочка», «Моторчик» и др.

Третий способ – смешанный. На данном этапе, для воспроизведения требуемой артикуляции с помощью словес-

ных пояснений и путем подражания механически воздействуем на речевые органы, чтобы помочь более точно и полно воспроизвести требуемую артикуляцию. Можно использовать игровые приемы И.В.Баскакиной, М.И.Лынской «Шипелочка», «Свистелочка», «Заведем моторчик», «Индюк» и др.

На этапе автоматизации вводятся включение поставленных звуков в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь ребенка. Сначала соединяем изолированно поставленный согласный с гласными: [а], [о], [у], [ы], [э] в прямые слоги (са, со, су, сы, сэ), в обратные (ас, ос, ус, ыс, эс) и со стечением согласных (ста, сто, слу, слы). На данном этапе реализовываются игровые приемы представленные Н.В. Нищевой, Л.А. Комаровой, О.В. Егоровой и других «Жук-пожарник», «Варежка», «Подскажи словечко», «Закончи предложение», «Один-много» и др.

На этапе дифференциации последовательно различаем смешиваемые звуки по моторным (двигательным) и акустическим (слуховым) признакам в игровых упражнениях по твердости и мягкости: «наоборот», «сигнальщики», «эхо» и др.; по звонкости и глухости: «Загрузим в грузовик картинку», «Соберем Соне сумку, а Зое рюкзак» и др.; ударности и безударности слогов: «Какой слог нужно добавить: ударный или безударный, чтобы получились слова?», «Прочитайте слова с ударением на первом слоге» и другие.

Поэтапность и систематичность использования обучающих дидактических игр способствует коррекции звукопроизношения у детей с ОНР.

Для дошкольников с ОНР можно использовать игры для развития артикуляции: «Чашечка», «Грибок», «Вкусное варенье» и др.; для развития правильного дыхания: «Снежинки летят», «Подул ветерок» и др.; для развития мелкой моторики дидактические игры: «Бусы», «Пальчиковый сухой бассейн», «Шнуровки» и др.; для автоматизации звуков: «Улитка», «Что делает Мила?», «Половинки» и др.; по диф-

ференциации звуков: «Лесные цветы», «На лесной полянке» и др.

Игровые упражнения, представленные всеми авторами, многофункциональны, их можно дополнять, изменять, комбинировать, систематизировать и классифицировать в зависимости от нарушенного звука.

Таким образом, на наш взгляд, использование дидактических игр способствует коррекции звукопроизношения у детей с ОНР и повышению результативности логопедической работы.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *А.Н.Леонтьев*. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Том I/ М.: Педагогика, 1983. С.392

[2] *Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина*. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие./- М.: Айрис-Пресс, 2008.

DIDACTIC GAMES AS AN EFFECTIVE MEAN OF CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION OF CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

E. A. Kovarova, Southern Federal University, Russia, Rostov-on-don, e-mail:ella.kaverova@mail.ru

O.G. Boldenova, Southern Federal University, Russia, Rostov-on-don, e-mail:olgaboldinova@mail.ru

This article describes the educational games as an effective tool in the correction of sound pronunciation in children with General underdevelopment of speech. The researches of a lot of authors worked with correction of speech were analyzed in this article. The necessity of using didactic games in the process of correction children's speech with General underdevelopment of speech was also proved and identified in the article. These games promote the development of children's speech and improve the results of correction-speech therapy. The didactic games must

be realized at classes during production, automation and differentiation of sounds, sound-letter analysis and synthesis, the development of lexico-grammatical structure of speech, enrichment of vocabulary, the development of coherent speech.

Keywords: correction of sound pronunciation, children with General underdevelopment of speech, didactic games

УДК 376.7

РОСТ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

К. Р. Калкеева,

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан,
e-mail: kalkeevatamara@mail.ru

В статье рассматриваются философские подходы к росту научного знания. Выдвигаются два подхода – кумулятивный и антикумулятивный. С точки зрения кумулятивного подхода это количественный рост знания, продвижение или скачок к новому знанию. С точки зрения антикумулятивизма рост знаний рассматривается в виде непрекращающейся борьбы и смены теорий, методов.

Ключевые слова: обобщение, систематизация, научное знание, рост научного знания, кумулятивный, антикумулятивный, поход, развитие научного знания, формирование научного знания.

Вопрос о возникновении, развитии и структуре научного знания всегда являлся актуальным. В данном ракурсе возникают закономерные вопросы: развивается ли историко-педагогическое знание интуитивно, хаотично на пути своего развития? Является ли научное знание как

продукт истории педагогики и образования Казахстана лишь «мертвой логической схемой»?

Анализ литературы показывает, различные трактовки понятий, связанные с проблемой систематизации знаний. В рамках нашего исследования нами было избрано следующее определение: «Систематизация знаний – объединение предметов или знаний о них путем установления порядка между частями целого на основе определенных закономерностей, принципов или правил»[1].

В историко-педагогической науке само развитие науки приводит к открытиям. Ученые разделили их на два вида - открытия внутри традиции, и открытия, создающие в перспективе новую традицию. Они требуют для своего усвоения нестандартное мышление, гениальность, свободный от предвзятых ум, возможности «перепрыгнуть» через традицию, сделать прорыв в научном знании. Такие открытия и закладывают новую традицию в науке и являются результатом предшествующего знания, которое приводит к новым обобщениям, делает предшествующее знание частным случаем нового знания. В данном случае необходим анализ и обобщение механизма открытия, условий открытия в науке, предшествующих открытию, теоретический аппарат, которым обладал ученый, методологию открытия и обобщения.

Относительно роста научного знания в философии выделено два подхода: кумулятивный и антикумулятивный.

Первый подход - кумулятивный (от лат. *cum*aula - увеличение, скопление). Здесь главное - количественный рост знания, продвижение или скачок к новому знанию. Рост научного знания, по определению ученых,- это процесс длительный, постепенный, непрерывный.

С точки зрения идеи развития научного знания в истории человечества - это идея накопления, создания «библиотеки», свода всеобщей мудрости. В этом значении роль кумулятивного подхода в развитии науки в такой системе

нельзя отрицать. В процессе кумуляции путем накопления фактов, теории, методов, учении создают научную методологию, научное знание. Задача историка педагогической науки – определить, кто, когда и как открыл или изобрел тот или иной педагогический факт, теорию, закон. Описать и объяснить каким образом это произошло, выявить особенности условия, возникшие при получении нового знания. К примеру, в конце XIX века великий казахский просветитель И. Алтынсарин написал учебники «Киргизская хрестоматия», «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку» для казахских детей. Характеризуются социальные и педагогические предпосылки написания этих учебников. Такое обобщение недостаточно, оно механическое.[2,64]

Многие философы и историки науки признают формирование науки нового типа - постнеклассической науки.

В.П. Кохановский выделяет следующие характерные особенности:

1) «Укрепление парадигмы целостности» т.е. необходимость глобального, всестороннего взгляда на мир, построение единой «картины мира». [3,407] В данном случае - человек находится внутри объекта, он часть общества природы, и выступает как часть, познающая целое.

2) «Изменение характера объекта исследования и усиление роли междисциплинарных комплексных подходов в его изучении». Сущность второй характеристики заключается в том, что чем глобальнее картина мира, тем глубже, объемнее должно быть обобщение, которое приведет к обобщению самых разных областей человеческой деятельности. Отсюда вытекает, что историко-педагогическое исследование должно быть нацелено на комплексные, междисциплинарные исследования и необходимо взаимодействие методов познания в разных областях науки.

3) «Понимание мира не только как саморазвивающейся целостности, но и как нестабильного, неустойчивого, неравновесного». [3,421]. Данную идею необходимо

рассматривать с позиции нового направления в науке - синергетики. В науке свое место занимает и нестабильный, хаотичный мир.

4) «Методологический плюрализм» - отрицание любой единой методологии в силу ее односторонности и ограниченности. Это положение раскрывает возможность использования многообразия методов, позволяющих рассматривать объект с разных позиций, формирующих многообразное представление о нем.

В нашем исследовании эта характеристика современной науки подсказывает нам идею о необходимости использования методов разных наук для формирования научного знания.

Возвращаясь к росту научного знания, рассмотрим, противоположный кумулятивизму подход, так называемый антикумулятивизм.

История науки, с точки зрения антикумулятивизма, изображается в виде непрекращающейся борьбы и смены теорий, методов. Между ними нет ни логической, ни даже содержательной преемственности». [3,417]

На наш взгляд возникает закономерный вопрос: как можно обобщать не связанные между собой теории? Каким образом теории сменяют друг друга?

Ответ на эти вопросы мы нашли в работе «Научные революции» Т. Куна. По его утверждению: «В любом случае, и кумулятивизм и антикумулятивизм - это две крайности; наука, очевидно, включает в себя и моменты накопления знаний, и моменты разрывов и прорывов».

В рамках нашего исследования видим, что положительные моменты есть как в традиции кумулятивизма, так и в антикумулятивизме. Построить новое знание только на основе фундамента знаний предшествующих поколений, наблюдений, экспериментов, теорий нельзя.

Таким образом, в педагогической науке происходит постоянная смена теорий на лучшие, более обобщенные, но

они имеют фундамент или основу научного знания. На первых порах, кажется, что это знание устаревает и перестает приносить практическую пользу. Даже в этом случае знание представляет историческую ценность. Никогда нельзя окончательно перечеркнуть знание. Оно должно перейти в область изучения истории и философии науки.

Систематизация и обобщение играют значимую роль, так как без них невозможна конструирование дисциплины.

Обобщение и систематизация проведенные на основе современной теории познания, позволили осмыслить различные стороны научной деятельности по проблемам педагогической науки в историческом аспекте. Выделить главные структурные элементы новых знаний и обобщить вклад ученых.

Важную роль в обучении истории педагогической науки играет усвоение ценностей исторического прошлого воспитания, обучения и образования, так как результатом является трансформация ее в настоящее, формирование основы мировоззрения.

Формирование историко-педагогических понятий - длительный процесс. С одними и теми же объектами приходится сталкиваться в различных местах курса и предмета. В системе знаний о фактах, явлениях, процессах понятия играют важную роль, так как они служат опорным моментом в познании и являются своеобразным итогом.

Обобщение научного знания приводит к усилению парадигмы целостности путем развития комплексных исследований историко-педагогического направления педагогической науки, а также дисциплинарных исследований.

Научно-практическая ценность обобщения и систематизация историко-педагогических исследований заключается в возможности использования полученных результатов в преподавании не только истории педагогики и образования Казахстана, но и дисциплин педагогического цикла. Любая теория имеет свою историческую основу, играет большую

роль в определении разработанности той иной проблемы и в перспективе его разработки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Перминова Л. М., Федоров Б. И. Некоторые вопросы развития современной дидактики // Педагогика. - 2000.- № 3.- 114 с.
- [2] Калкеева К.Р. Учебники И. Алтынсарина. - Жезказган, 2004.-124 с.
- [3] Кохановский В.П. Основы философии науки.- Р.-на-Д.: Феникс, 2004.- 608 с.

УДК 378.24

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ УЧЕБНО-ДЕЛОВЫХ ИГР

С.К.Карауылбаев,

Таразский государственный университет им.М.Х.Дулати,
г.Тараз, Республика Казахстан,
e-mail: saparkalymbet@mail.ru

Для компьютерной учебно-деловой игры характерны – компетентность учебно-игрового мира, визуализация знаний, диалог и интерактивность, открытость учебно-игровых модулей компьютерной программы. Сущность компьютерной учебно-деловой игры заключается в том, что обучение посредством деловых игр позволяет обучать в процессе деятельности, способствуя в значительной мере улучшению межпредметных связей, приближению теории к потребностям работодателей и производства. В компьютерных учебно-деловых играх доминирующим является учебно-профессиональная и информационно-аналитическая деятельности.

Ключевые слова: компьютерная учебно-деловая игра, межпредметные связи, профессиональная направленность обучения, диалог и интерактивность, открытость учебно-игровых модулей.

Цель компьютерных учебно-деловых игр – учебно-профессиональная: ознакомление с профессиональными ситуациями, с основами профессиональной деятельности, с программным обеспечением определенной специальности, выполнение профессиональных учебных задач. Сущность компьютерной учебно-деловой игры заключается в том, что обучение посредством деловых игр позволяет обучать в процессе деятельности, способствуя в значительной мере улучшению межпредметных связей, приближению теории к потребностям работодателей и производства. В компьютерных учебно-деловых играх доминирующим является учебно-профессиональная и информационно-аналитическая деятельности.

Для компьютерной учебно-деловой игры характерны – компетентность учебно-игрового мира, визуализация знаний, диалог и интерактивность, открытость учебно-игровых модулей компьютерной программы.

При анализе процесса обучения с применением визуальных дидактических объектов в качестве исходного предмета анализа служит сложное звено – неделимый элемент визуально-дидактического диалога. Такой подход учитывает проблему визуализации обучения с учетом внешних коммуникативных взаимосвязей, соединяющих визуальные элементы дидактического объекта с образными представлениями как преподавателя, так и обучающегося. Любая форма визуальной информации несёт в себе элементы проблемности, поскольку визуальный материал отражает «свёрнутую в изображении» мысль, создаёт проблемную ситуацию, активизирует познавательную деятельность. Таким образом, визуализация является одним из способов реализации принципа проблемности в компьютерном игровом обучении[1].

Следующая сущностная характеристика КУДИ связана с ее диалогичностью и интерактивностью. Термин «интерактивный» (interactive) в отношении компьютерных про-

грамм означает «диалоговый». Интерактивность программы – это ее способность вести «диалог» с пользователем, т.е. реагировать на вводимые пользователем запросы или команды. Особенностью человеко-машинного взаимодействия является принадлежность его к особому типу коммуникации, называемой интеракцией.

Ещё одна характеристика компьютерных учебно-деловых игр – это открытость учебно-игровых модулей компьютерных учебно-деловых игр, выполняющая две функции. Во-первых, идет постоянное улучшение отдельных блоков, содержания. Во-вторых, самостоятельная деятельность обучаемых будет способствовать улучшению качества обучаемости самих обучаемых. Компьютерные учебно-деловые игры ориентированы на обучаемых, и нацелена на обеспечение успехов усвоения за счет их собственной деятельности [2].

КУДИ, как и другие компьютерные обучающие системы обладают адаптивностью, например, позволяют осуществлять связь тестовых вопросов с теоретическими темами: при неправильном ответе на вопрос обучаемый может получить объяснение, в чем состоит его ошибка, или вернуться к изучению связанного теоретического материала, что позволяет повысить эффективность процесса обучения.

Предметная область моделируется с использованием программных средств специального назначения, учебно-профессиональные задачи охватывают все вопросы рассматриваемой дисциплины, установлены связи с экспертными базами данных [3].

При компьютерной визуализации абстракций моделирование образного мышления при репрезентации дидактических объектов в общем случае должно рассматриваться как конструирование диалога в образовательной ситуации взаимодействия «преподаватель – визуальный дидактический объект – обучающийся». Любая форма визуальной информации несёт в себе элементы проблемности, поскольку визуальный материал отражает «свёрнутую в изображении»

мысль, создаёт проблемную ситуацию, активизирует познавательную деятельность. Таким образом визуализация является одним из способов реализации принципа проблемности в компьютерном игровом обучении.

Таким образом, сущностные характеристики компьютерных учебно-деловых игр определяют педагогические возможности использования этих игр в учебном процессе вуза.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Катаев, А.В.* Программно-информационная поддержка процесса разработки обучающих компьютерных игр [Текст] : дис. ... канд. тех. наук : 05.13.01 / Катаев Александр Вадимович; – Волгоград, 2012. – 147 с.
- [2] [http://inetpsy.ru/tag/djeyn-makgonikal/Yusoff, Amri. A conceptual framework for serious games and its validation. http://eprints.soton.ac.uk/171663/1/Thesis_017b.pdf](http://inetpsy.ru/tag/djeyn-makgonikal/Yusoff,Amri.Aconceptualframeworkforseriousgamesanditsvalidation.http://eprints.soton.ac.uk/171663/1/Thesis_017b.pdf)
- [3] Long Gavin. A detailed investigation of the applicability and utility of simulation and gaming in the teaching of civil engineering students. http://etheses.nottingham.ac.uk/1216/1/full_thesis.pdf Olazar Idoia.

THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF COMPUTER TRAINING AND BUSINESS GAMES

Sapargali Karauylbayev, Taraz state university of M.Kh.Dulati,
Taraz, the Republic of Kazakhstan

Computer simulation exercise distinctive competence training game world, visualization of knowledge, dialogue and interactivity, openness to learning and play modules of the computer program. The essence of computer simulation exercise is that learning through business games enables you to train in the course of business, contributing significantly to the improvement of interdisciplinary connections, approximation theory to the needs of employers and industry. In computer training and business games is dominant training and informational-analytical activity.

Keywords: computer training business game, interdisciplinary connections, professional orientation training, dialogue and interactivity, openness to learning and play modules.

УДК 378

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕ-
СКОГО ПОДХОДА**

С.Б.Киржаев,

Калининградский пограничный институт Федеральной
службы безопасности Российской Федерации, Калининград,
Россия, e-mail: kirzhaeva@yandex.ru

А.С. Зёлко,

Высшая школа педагогики, Балтийский федеральный уни-
верситет им.И.Канта, Калининград, Россия,
e-mail: zelko@list.ru

В статье рассматривается вопрос об организации воспитательной работы в рамках гуманистического подхода, раскрываются целевые ориентации воспитательной работы и поддержки обучающихся, представляется схема проектирования воспитательной работы в высшей школе в рамках гуманистического подхода.

Ключевые слова: воспитательная работа, высшая школа.

Воспитание студенческой молодежи является неотъемлемой частью процесса образования и, следовательно, согласно закону РФ «Об образовании» профессиональной обязанностью каждого преподавателя и сотрудника вуза. Формирование в вузе студента как личности базируется на практической реализации в учебном заведении концепции воспитательной работы, которая предполагает реализацию единой воспитательной стратегии всеми вузовскими структурами.

Воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования у студентов высоких гражданских, морально-нравственных, психологических и физических качеств, привычек поведения и действий в соответствии с предъявляемыми обществом социальными и педагогическими требованиями.

Вопрос образования и воспитания личности в контексте гуманистического подхода выступает в данном случае как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс – как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

А.В. Мудрик рассматривает индивидуальную помощь человеку в воспитании как относительно самостоятельную проблему, требующую своего теоретического исследования, поисков методических решений и распространения их в практике воспитания.

Он выделяет три группы возрастных задач. В соответствии с данными группами можно до некоторой степени конкретизировать, в решении каких проблем обучающемуся может понадобиться индивидуальная или групповая помощь, которую ему могут оказать при реализации воспитательной деятельности:

- проблемы, возникающие в решении естественно-культурных задач (укрепление здоровья, развитие своих физических задатков; осознание относительности норм маскулинности-фемининности и соответственно минимизации переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам; усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой);

- проблемы, возникающие в решении социально-культурных задач (осознание и развитие своих способностей, умений, установок, ценностей; приобретение знаний, умений, которые необходимы человеку для удовлетворения собственных позитивных потребностей; овладение способами

взаимодействия с людьми, развитие или коррекция необходимых установок; понимание проблем семьи и социума, восприимчивостью к ним);

- проблемы, возникающие в процессе решения социально-психологических задач (самопознание и самопринятие; определение себя в актуальной жизни, самореализация и самоутверждение, определение своих перспектив; развитие понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим; адаптация к реальным условиям жизни; установление позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, особенно со значимыми лицами; предотвращение, минимизация, разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов» [2].

Когда молодой человек сталкивается с проблемой, его естественным внутренним побуждением становится желание от нее избавиться. Профессорско-преподавательский и учебно-вспомогательный состав сотрудников высшей школы использует это понятное состояние, чтобы помочь ему перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать и решить, используя для этого адекватные средства.

Если происходят сбои, например, ухудшается успеваемость, студенты не активны или игнорируют мероприятия воспитательного характера, то усилия сотрудников вуза направлены, как правило, на изменение факта, то есть идет работа со следствиями. Неудача во взаимодействии преподавателя и обучающегося может, например, быть связана с непониманием того, что причина проблемы лежит не в учебной деятельности как таковой, а в личностной сфере молодого человека. Здесь требуется иная деятельность, суть которой – поддержка студента в ситуации преодоления им его реальных проблем. Это возможно только за счет создания принципиально новой, гуманистической среды, призванной оптимизировать взаимодействия личности и социума, обеспечить их наиболее успешное развитие. При таком подходе созда-

ются условия для становления и развития личности как каждого сотрудника вуза, так и обучающихся. Она направлена на создание таких форм, содержания и методов, которые обеспечивают раскрытие индивидуальности студента, его интересов, личностных качеств.

К целевым ориентациям воспитательной работы и поддержки обучающихся, таким образом, относятся [3]:

- помощь студентам в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению студентов в образовании (обучении, воспитании, саморазвитии);
- выражение готовности помочь в любом трудном случае;
- проблемы, связанные с учебными трудностями;
- проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута;
- проблемы взаимоотношений с сокурсниками, преподавателями, родителями;
- развитие педагогической компетентности студентов.

Общая логика, на которой должна строиться схема проектирования воспитательной работы в высшей школе в рамках гуманистического подхода, может выглядеть следующим образом:

1. Выделение основополагающих ориентиров, зафиксированных в документах, регламентирующих воспитательную деятельность образовательной организации;
2. Проведение анализ условий и результатов предшествующей воспитательной деятельности;
3. Выделение на основе анализа приоритетных направлений и целевых установок в дальнейшей работе, которые составляют концепцию воспитательной деятельности образовательной организации;

4. Определение оптимального режима организации и содержания воспитательной деятельности образовательной организации;

5. Хронологизация воспитательной работы;

6. Указание содержания и форм деятельности образовательной организации по реализации целей и задач воспитания;

7. Определение способов управления воспитательной деятельностью.

Гуманизация в воспитательной деятельности высшей школы, таким образом, отражает следующие идеи:

– создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого участника педагогического процесса;

– сокращение сферы действия приказных методов управления (указаний, распоряжений, дисциплинарных взысканий) и максимальная реализация психолого-педагогических методов.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Зёлко А.С. Педагогическая поддержка студентов вузов при переходе на двухуровневую систему подготовки // дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08. Калининград, 2011. 192 с.

[2] Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

[3] Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 320 с.

**THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK
IN HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC
APPROACH**

S.B. Kirzhaev, Kaliningrad Boundary Institute of Federal Security Service of Russian Federation, Kaliningrad, Russia, e-mail:
Kirzhaeva@yandex.ru

A.S. Zelko, Higher School of Pedagogics, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, e-mail: zelko@list.ru

The article considers the question of the organization of educational work within a humanistic approach, reveals the target orientation of educational work and support to students, presents the scheme of the development of educational work in high school as part of the humanistic approach.

Keywords: educational work, high school.

УДК 376.7

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

**Г.Д. Кирюхина,
МОУ-СОШ № 62, Тула, Россия**

В статье раскрывается сущность, значение интерактивных методов обучения в основной школе. Подчеркивается их значение в контексте формирования универсальных учебных действий.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, универсальные учебные действия.

Сегодня невозможно решить задачи обучения школьников без создания условий для самостоятельного приобретения, осмысления ими полученных знаний. В этой связи основная задача учителя – не преподносить знания школьни-

кам, а создавать мотивацию, формировать комплекс умений учить самого себя.

Согласно новым образовательным стандартам (далее - ФГОС), у учащегося на уроке необходимо формировать не только предметные знания и умения, но и обеспечивать метапредметные результаты обучения.

Основой внедрения ФГОС является уход от триединой цели к двум новым целям: содержательной и деятельностной. Новые образовательные результаты можно обеспечить посредством формирования универсальных учебных действий (далее - УУД).

Среди технологий, методов и приёмов развития УУД в общеобразовательной школе особое место занимают учебные ситуации:

- *ситуация-проблема* – прототип реальной проблемы, которая требует оперативного решения (с помощью подобной ситуации можно вырабатывать умения по поиску оптимального решения);
- *ситуация-иллюстрация* – прототип реальной ситуации, которая включается в качестве факта в лекционный материал (визуальная образная ситуация, для нахождения более простого способа решения проблемы);
- *ситуация-оценка* – прототип реальной ситуации с готовым предполагаемым решением, которое следует оценивать, и предположить своё адекватное решение;
- *ситуация-тренинг* – прототип стандартной или другой ситуации (тренинг возможно проводить как по описанию ситуации, так и по её решению).

Наряду с учебными ситуациями возможно использовать личностные УУД, направленные на: личностное самоопределение; развитие Я-концепции; мотивацию; нравственно-этическое оценивание. Целесообразно применение коммуникативных УУД: учёт позиции партнёра; организация и осуществление сотрудничества; передача информации и ото-

бражение предметного содержания; тренинги коммуникативных навыков; ролевые и групповые игры. Не меньшее значение имеют познавательные УУД: задачи и проекты направленные на выстраивание стратегии поиска решения задач; сериацию, сравнение, оценивание; проведение эмпирического и теоретического исследования. Допустимо использовать регулятивные УУД: планирование; рефлексия; ориентация в ситуации; прогнозирование; оценивание; целеполагание; принятие решения; коррекция и самоконтроль. Для того, что бы работа по формированию УУД не шла в ущерб предметным задачам урока, необходимо разработать методику, позволяющую одновременно формировать как предметные, так и метапредметные компетенции обучающихся. Это возможно если работа по формированию УУД на уроках будет построена с использованием интерактивных методов обучения, в основе которых лежит механизм интеракции (в переводе с английского языка означает “взаимодействие, воздействие”). Важной особенностью интеракции является способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнёр по общению или группа и в соответствии с этим планировать собственные действия. Интерактивные методы обучения - это система правил взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающая педагогически эффективное познавательное общение.

К интерактивным методам обучения традиционно относят: учебные игры, мозговой штурм, игровое проектирование, самостоятельная работа, кластер, тренинги, коуч-практикумы [3].

В процессе игровой деятельности реализуется несколько функций: мотивационно-побудительная (мотивирует и стимулирует учебную и познавательную деятельность); обучающая (способствует приобретению знаний, формированию и развитию навыков); воспитательная (оказывает воздействие на личность обучаемого, расширяя кругозор, развивая мышление и творческую активность); ориентирующая

(учит ориентироваться в конкретной ситуации, отбирать необходимые средства для решения учебной задачи); компенсаторная (компенсирует отсутствие практики, приближает учебную деятельность к реальным ситуациям).

Мозговой штурм - действие, позволяющее собрать наибольшее число разнообразных идей. Данный метод хорошо выявляет множество путей решения проблемы, позволяет вовлечь всех учащихся в учебный процесс. Используя этот метод необходимо чётко изложить перед началом работы правила, быть кратким и поощрять молниеносные предложения, попросить учащихся предлагать любые варианты решения проблемы, комбинировать идеи.

Ещё одной интерактивной формой обучения является игровое проектирование, основой которого выступает развитие интеллектуальных умений и навыков. В процессе проектной деятельности у учащихся формируются умения конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве. Проект предполагает самостоятельную деятельность, выполненную индивидуально, группой за определённый период времени.

Кластер - способ систематизации учебного материала, который может проводиться после лекции, прочтения учебного текста, при подготовке к написанию доклада, реферата. Первоначальный этап: ученик выписывает на лист бумаги всё, что вспомнилось ему по поводу данной темы, что кажется важным. На следующих этапах осуществляется выделение оснований, по которым будет происходить систематизация и непосредственно систематизация.

В процессе интерактивного общения у учащихся формируются знания, творческие способности, развиваются речь, чувство ответственности за общее дело, систематизируются и корректируются представления об окружающем мире.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?// Под ред. А.В. Хуторской. - М: Издательство "Владос-Пресс", 2005.
- [2] Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М., 1998.
- [3] Сунгурова Н.Л. Возможности использования интерактивных методов обучения в высшей профессиональной школе (параграфы)// В коллективной монографии «Интерактивные методы обучения в высшем профессиональном образовании» /Под ред. Л.С. Подымовой. – М.: МОСА, 2010. - 151с.
- [4] Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской и др. - М.: Издательство Просвещение, 2010.

FORMING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS WITH THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS

G.D. Kiryukhina, honored teacher of the Russian Federation, the chemistry teacher, school № 62 Tula, Russia

The article reveals the essence, the value of interactive teaching methods in primary school. Emphasizes the their importance in the context of formation of universal educational actions.

Keywords: interactive teaching methods, universal learning actions.

УДК 37.01

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Е.М.Котова,

Военный Университет Министерства обороны Российской Федерации, Москва, Россия

В статье представлено обоснование путей повышения эффективности реализации знаково-контекстного обучения с позиций постнеклассического уровня развития дидактики высшей школы.

Ключевые слова: знаково-контекстный подход, квази-профессиональная деятельность, организационно-коммуникативные проекты, организационно-мыслительные проекты, имитационные игры, проблемно-деятельностное обучение.

Современное профессиональное образование не в полной мере решает проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации сотрудников. Поэтому в условиях непрерывного усложнения профессиональной деятельности существенно повышаются требования к уровню компетентности выпускников вузов, и, следовательно, к качеству их профессиональной подготовки.

Для достижения данных целей по формированию компетентного специалиста необходимо организовать такое обучение, которое обеспечит переход, трансформацию одного типа учебной деятельности (познавательного) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов.

Поиск педагогической теории, которая могла бы стать основой перехода от традиционной модели обучения в вузах к компетентностной, привел к теории контекстного обуче-

ния, разрабатываемой в научно-педагогической школе А.А.Вербицкого.

Содержание контекстного обучения реализуется в семиотической, имитационной и социальной обучающих моделях, в рамках трёх базовых формах деятельности: учебной (лекции, семинары), квазипрофессиональной (деловые игры) и учебно-профессиональной (НИРС, производственные практики, дипломные проекты) выпускника [1].

Вместе с тем, в проведённом нами исследовании были выявлены пути повышения эффективности реализации знаково-контекстного обучения с позиций постнеклассического уровня развития дидактики высшей школы.

Становление постнеклассического уровня дидактики высшей школы происходит на фоне смены образовательной парадигмы высшего образования. Существенной характеристикой познающего субъекта в рамках постнеклассического уровня развития дидактики высшей школы выступает способность обучающихся к рефлексии ценностных оснований профессиональной деятельности, а также их способность соотносить профессиональные цели и ценности с социальными целями и ценностями, представленными гуманистическими идеалами [4].

В современной высшей школе актуализируется необходимость развития у обучающихся опыта организации мыслепроцесса, коммуникации, проектирования моделей профессиональной деятельности и их реализации в условиях максимально приближённых к реальным. С этой целью образовательный процесс в высшей школе проектируется в виде открытой саморазвивающейся системы, инициирующей саморазвитие обучающихся.

Применение в нашем исследовании идей и положений проблемно-деятельностного подхода к обучению, показывает, что оно существенно повышает его эффективность на этапах адаптации, реадaptации и творчества обучающихся. [3].

Реализация идеи проектирования системы подготовки специалистов, обеспечивающей формирование у обучающихся потенциала саморазвития инициирует разработку организационно-мыслительных, организационно-коммуникативных и организационно-деятельностных проектов, в ходе реализации которых, актуализируются процессы смыслопорождения, формирования культуры эффективной коммуникации и проектирования моделей саморазвивающейся профессиональной деятельности.

Проведённое исследование показало, что развитие личности обучающегося в процессе профессиональной подготовки целесообразно рассматривать как «динамическую смысловую систему личности», которая представляется в виде некой структурной её самоорганизации, способствующей решению задач смысловой регуляции и смыслового детерминирования процесса формирования профессионализма в ходе обучения в вузе. Её создание обеспечивается средствами организационно-мыслительной игры.

Дидактическим ресурсом повышения эффективности профессиональной подготовки на квазипрофессиональном этапе знаково-контекстного обучения являются организационно-коммуникативные игры, в рамках которых происходит формирование и развитие основ взаимопонимания коммуникантами друг друга.

На учебно-профессиональном этапе дидактическим ресурсом повышения эффективности процесса реализации знаково-контекстного обучения является разработка организационно-деятельностных игр, в рамках которых проектируются и реализуются функциональные саморазвивающиеся модели профессиональной деятельности.

Исследование показало, что в организационно-коммуникативных и организационно-деятельностных играх, могут быть совмещены все процессы коллективного саморазвития и развития деятельности. Существующие организационно-коммуникативные и организационно-деятельностные

игры в различной мере используют все эти возможности. Как правило, чем жестче логика этих игр, тем быстрее происходит переход обучающихся от содержательных ассоциативных и предметно-образных контекстов ситуации в игре к её смысловым контекстам. Тем самым ускоряется процесс превращения игры в полигон мыслительной деятельности. Работа педагога и обучающихся на этом этапе, по сути своей, трансформируется в творческую поисково-исследовательскую деятельность.

Таким образом, с позиций постнеклассической методологии образование предстает открытой саморазвивающейся системой соответствующей императивам ускоряющегося развития профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. - М., 1991. – 207 с.
- [2] Гуляев В.Н. Воронов В.Н. Анализ существующих подходов к обучению в высшей школе// Мир образования – образование в мире. – 2012, № 2 (46)
- [3] Гуляев, В.Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гуляев Владимир Николаевич. – М., 2003. – 302 с.
- [4] Козлова Н.В., Головатенко Н.И. Компетентностный подход в высшем образовании как онтологическая проблема // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 301. С.174-176.

IMPLEMENTATION OF LANDMARK-CONTEXTUAL LEARNING FROM POSITIONS OF POSTNONCLASSICAL APPROACH

E.M.Kotova, Military academy, Moscow, Russia, e-mail: ekotova@bk.ru

This paper describes a study of ways to improve implementation of semantic-contextual learning from the

perspective of the level of development postnonclassical didactics of higher education.

Keywords: semantic-contextual approach, kvaziprofessionalnaya activities, organizational and communication projects, organizational and mental projects, simulation games, problem-activity studies.

УДК 376.744

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Д.К. Копкова,

Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия, e-mail:darya_kopkova@mail.ru

В данной статье представлено теоретическое осмысление педагогической деятельности по формированию социальных ценностей у детей-сирот. Так же представлено сравнение педагогических и психологических особенностей детей, живущих в семьях, и детей из интернатных учреждений и детских домов.

Ключевые слова: ценности, социальные ценности, учреждения интернатного типа, дети-сироты, воспитательный процесс, педагогическая деятельность, педагогический процесс.

Динамика развития различных сторон общества, таких как социальная, экономическая, духовная, научно-техническая, способствует разработке новых педагогических методов и технологий, которые были бы ориентированы на творческую индивидуальность личности, вариативность, а так же личностный потенциал педагога и ребёнка – как субъектов единого образовательного процесса.

Происходящие изменения и общественные преобразования содействуют изменению педагогических систем. Та-

кие изменения связаны, с гуманизацией и демократизацией процессов образования, освоением в практике личностно ориентированного подхода, поиском форм педагогической помощи и поддержки подростков в их самоопределении, поиске собственного пути развития.

Особую тревогу в современном обществе вызывает рассогласование целей развития российского общества и процессов, которые происходят в детской и молодёжной среде. Кризис ценностных ориентаций молодого поколения, отчуждение подрастающего поколения от проблем общества обуславливает возрастные проявления девиантного поведения, как вариант, преступности в молодёжной среде и актуализирует проблему мотивационного поведения подростков.

В настоящее время смена концепции воспитания вызывает изменения и в его содержании. Главной ценностью образования является личностное развитие человека. Перед обществом стоит задача воспитать ребёнка, как активную, самостоятельную, образованную личность, способную принимать ответственные решения в ситуациях выбора, готовую взять на себя ответственность за последствия своей деятельности.

Особо остро вопрос обстоит с воспитанниками интернатных учреждений, которые очень отличаются от детей, живущих в семье. Проблема социального становления таких детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки весьма актуальна для нашего времени.

Во многих научных статьях и работах (А.Г. Антонова-Турченко, Л. Волынец, Н.А. Иванова, Н. Комарова, Е.Н. Рыбинский и др.) поднимаются вопросы о требованиях по созданию условий социализации детей, лишенных родительской опеки, о путях и механизмах помощи тем людям, которые берут на себя ответственность за создание детского дома семейного типа [6].

Дети и подростки, лишённые родительской опеки, число которых постоянно увеличивается, этот момент явля-

ется общегосударственной проблемой. Проблема особенностей развития детей-сирот недостаточно проработана в педагогической науке, особенно в теоретическом плане: отсутствует специально разработанный инструментарий диагностики детей-сирот. Между тем обращение к данной проблеме особенно важно в связи с переходом на новую модель решения проблем сиротства – передачу детей в замещающие семьи. В настоящее время дети подросткового возраста составляют основной контингент воспитанников интернатов. Среди них – подростки, имеющие опыт жизни в семье и не имеющие такого опыта.

Проблема сиротства и детей, лишенных родительской опеки, всегда была актуальной, ее решение – одна из приоритетных направлений государственной социальной политики и психологии. Государственный комитет статистики сообщает, что количество детей-сирот и подростков, лишенных родительской опеки, с каждым годом неуклонно растет [7].

В специфических условиях воспитания, обучения и развития личности подростка, в детском учреждении интернатного типа, формируется особая внутренняя позиция. Данная позиция выражается в слабой ориентированности на будущее, связанности с актуальной конкретной жизнедеятельностью, снижением отношений к себе, несформированностью избирательности в отношении к взрослым, сверстникам и предметному миру, импульсивностью, неосознанностью и несамостоятельностью поведения, ситуативностью мышления и поведения.

По своему психическому развитию дети и подростки, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства - от младенчества до подросткового возраста. В подростковом возрасте особенности психического развития воспитанников детских домов и интернатов проявляются в пер-

вую очередь в системе их взаимоотношения с окружающими людьми. Они (отношения) связаны с устойчивыми и определёнными свойствами личности этих детей. Так, к 10–11 годам у подростков устанавливается отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребенка, формируется «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств, моральное изживенчество (привычка жить по указке), осложнения в становлении самосознания (переживание своей ущербности) и многое другое.

У детей-сирот, живущих в интернатных учреждениях, как правило, наблюдается не просто отставание или недоразвитие личностных образований, а интенсивное формирование некоторых принципиально иных механизмов, позволяющих индивиду приспособиться к жизни в особых условиях. Несоответствие этих механизмов социальным нормам, предъявляемым реальным обществом, и приводит к отклонениям в поведении детей и подростков сирот. Психические особенности, специфика интеллектуальной, эмоциональной, личностной сферы воспитанников детских домов имеет самое важное и существенное их отличие от детей, живущих в семье. Последнее заключается в том, что дети-сироты, являясь в основном «социальными», т.е. сиротами при живых родителях, не имеют положительного опыта общения в семье, их «домашний» опыт является скорее отрицательным, не имеют положительного опыта общения в обществе, так же у них не сформированы понятия о социальных нормах и идеалах. Здесь и встаёт вопрос о значимости формирования социальных ценностей у подростков-сирот.

Под социальными ценностями принято понимать общезначимые и общественно значимые ценности одновременно. Выделяя их, из мотивов, потребностей, установок, ориентаций, оценок и мнений некие распространенные и общественно значимые элементы, мы можем говорить о «социальных» ценностях тогда, когда они 1) поддерживаются

влиятельным множеством (большинством, элитой) общества и 2) имеют большое значение, с точки зрения сохранения и воспроизводства важных общественных отношений. В этом плане и личностные ценности могут приобретать или нести социальный характер, но только в тех пределах в каких они являются настолько широко распространенными, и настолько важными для множества разных людей, что бы оказать влияние на общественное состояние и развитие. Например, альтруизм или эгоизм, индивидуализм или коллективизм, духовность или меркантилизм, будучи по сути установками индивидуального поведения и деятельности, могут сформировать определённый блок социальных ценностей.

В оценке себя дети из семьи ориентированы больше на нравственные качества, тогда как дети из интернатных учреждений ценят себя в основном за успехи-неуспехи в учебной деятельности и поведения. Можно предположить, что это связано с сильной потребностью детей детского дома в признании со стороны взрослого, а быстрее всего этого можно добиться во «внешне заметной» деятельности – учебе, поведении, в то время как способность помогать кому-то, сопереживать, умение понять другого не всегда могут быть адекватно оценены взрослыми в детском доме. В семье же родители чаще ориентируют детей именно на проявление нравственных и социальных качеств.

Подростки детского дома характеризуются упрощенным, некритичным отношением к себе, их отличает меньшее приятие себя и неуверенность в себе. У многих воспитанников отмечается психологическая усталость. Это, по-видимому, связано с постоянной регламентацией их жизни, с тем, что они практически никогда не остаются одни, редко могут делать самостоятельный выбор или принимать значимые решения. Эта твердая регламентация поведения значительно ослабляет у воспитанников необходимость в самостоятельной организации своей жизни, работы, распределении времени (и не развивает этих навыков), что приводит к

недостаточному развитию эмоционально-волевых качеств и затрудняет их социальную адаптацию после выпуска из интерната.

Жизнь без семьи, в условиях длительной социальной изоляции, в ограниченном замкнутом коллективе наносит ущерб нравственному формированию личности ребенка. Нереализованная потребность в любви и признании, эмоциональная нестабильность положения ребенка открывает ему "право к правонарушению". Дети интуитивно понимают: полагаться можно только на себя, и поэтому утверждают себя всеми доступными средствами: нарушают морально-нравственные нормы, дерзят, превосходят над другими, грубят, лгут, ленятся и т. п.

Важен адекватный воспитательный процесс в учреждениях для детей сирот. Его функциями должны быть как коррекция существующих недостатков психологического развития, так и предотвращение формирования новых в условиях учреждений интернатного типа, формирование комфортного и соответствующего психологических потребностей ребенка среды вокруг нее, формирование отношения к жизни в целом: адекватной мотивации, модели общения с другими, образа семьи, формирования позитивных ценностей в том числе.

В содержание педагогического процесса следует включить как непосредственно воспитательные мероприятия, так и особенности общения работников учреждения с детьми. Педагогический аспект формирования ценностных ориентации воспитанников интернатных учреждений состоит в том, чтобы широкий спектр общечеловеческих ценностей (нормы морали, труд, идеи гуманизма, служения общественным интересам, человек, образование, ценности культуры и т.д.) сделать предметом осознания, освоения и реализации в виде ценностно-направленной деятельности воспитанника, характеризующей его как нравственную личность, полноценного гражданина, труженика, семьянина.

Формирование социальных ценностей в любом сообществе имеет сложную потребностную и мотивационную подоплеку, лежащую в области неосознанных стремлений и осознаваемых целей человека. Обладая большой побудительной силой, и те, и другие наталкиваются на разнообразные стереотипы сознания и социальные нормы, в результате чего деятельно реализуются в преобразованном (или согласованном) виде.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Приюты для несовершеннолетних: статус и особенности работы: материалы в помощь работникам приютов для несовершеннолетних. - М.: НПФ «Студцентр», 1998. - 152 с
- [2] Психологические аспекты коррекционной работы с детьми - сиротами в условиях интернатного учреждения: научно - методическое пособие / Под ред. Л.Д. Покроевой. Харьков: ХОНМИБО, 2008 . - 84 с.
- [3] Социальные и психологические потребности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях: знания, отношение, поведение, практика деятельности. Результаты исследования среди специалистов социальной сферы и детей-воспитанников интернатных учреждений. - М.: Компания Лик, 2006. - 63 с.
- [4] Дети государственной опеки: проблемы, развитие, поддержка: Учебное пособие в 2-х кн. - К.: Миллениум, 2005. - 286 с.
- [5] Судьба И. Развитие альтернативных форм социализации детей-сирот в контексте реформирования государственной системы опеки. - Региональный филиал НИСИ в г. Донецке. 2009. - 569 с.
- [6] Петрочко Ж.В. Реинтеграция детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, как приоритет социально-педагогического обеспечения их прав, 2010. - 369 с.
- [7] Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства: 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.

[8] Шипицина Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие СПб: Издательство СПУ. 2005. - 628с.

ON THE QUESTION OF SOCIAL VALUES ORPHANS

D. K. Kopkova, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, e-mail: darya_kopkova@mail.ru

This paper presents a theoretical understanding of pedagogical activity on the formation of social values in children orphans. Just a comparison of pedagogical and psychological characteristics of children living in families, and children from boarding schools and orphanages.

Keywords: values, social values, institutional care, orphans, the educational process, pedagogical activity, pedagogical process.

УДК 378.147.227

THE USE OF STRUCTURAL PATTERNS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ORAL COHERENT SPEECH

I. Korovayko,

Pavlodar state university named after S.Toraygirov, Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: korovayko@mail.ru

This article is about forming issues of students' oral coherent speech by the means of structural patterns and methodical basis of its using. The authors analyze conditions of arrangement students' work for the development of coherent speech in the educational process, show methods of forming coherent statements.

Keywords: coherent speech, coherent statements, types of coherent statements, narration, description, reasoning, graphic logical schemes support.

Educational and psychological research and educational practices indicate that difficulties in the English studding are due to the inability of students to build a coherent statement. Students know a certain vocabulary, they are able to construct sentences, but they have some difficulties in the studding of principles of coherent speech utterances of different types. Practice shows that students often are not able cope with academic tasks which require a coherent oral answer. Semantic links between sentences in their speech are week, and a structure is almost absent. Principles of construction of the message is not absorbed.

The purpose of this study is a search for effective ways of developing and improving the speech abilities of students in the process of learning a foreign language. To optimize the process of learning coherent speech of students, teacher should determine their preparedness for a variety of speech activity in a foreign language. Such preparedness includes:

- ability to construct a narration,
- ability to construct a description,
- ability to construct a discourse.

The subject of study and learning of coherent speech in the education system is a coherent statement. Modern linguistics operate the term "text". I. Galperin gave the most widespread definition of text [1]. In this definition, continuity and integrity stand out as the main characteristics of coherent speech. To understand the concept of connected speech, we should characterize its main types. Type of speech is determined by the nature of the speech object.

Narration is defined as the main means of logical and narrative messages. Narrative type of speech is dynamic. The sequence of actions can be expressed by the lexical meaning of different parts of speech, and may play a word order role. This type of speech is divided into such parts as: exposition, rising action, climax, falling action and resolution.

Description is defined as the image of the object. Its transfer features, activities and relationships to other objects. The de-

scription gives the features which are presented simultaneously or in development. Descriptive text has structure: introduction, the middle part, the ending.

Discussions have special logical relations between propositions and specific language structure, which depends not only on the basis of logical reasoning, but also on the semantic meaning of the output of the deduction (Vygotsky L. S.) [2]. The discussion consists of three parts: the thesis (narrative description of the object), arguments and conclusion. Syntactically discussion is a few sentences with causal or conditional bond.

Studying foreign Languages demands using all types of speech, however, students have not enough skills during the study in classroom. Creating quality speech utterances depends on speech practice.

To solve scientific and methodological objectives of the study we made tests for first year 480 students. We developed control tasks for practical preparation of statements. Analysis of statements showed that the freshmen have the correct representation of the types of speech, however, most of them are not aware of the role of the structural design of the utterance. In our opinion, failure in completing statements connected with the fact that students underestimate the role of composite construction of sentences. This means that freshmen do not know how to think beforehand saying in general.

During the teaching experiment, we set tasks:

1. Formation of skills to build coherent statements of all types (narrative, description and reasoning).
2. Experimental verification of the tricks to improving the skills of storytelling.

We experienced 240 students in experimental learning. We selected experimental material, which could solve creative tasks of all types of statements. To facilitate the task we offered them visual support in the form of pictures. This pictures show symbols, arrows which shift action from one episode to another.

Our observation shows that if a student made a story without visual support, his statements were of structurally disorganized. On the contrary, if he used visual schemas and diagrams his speech became more constructive and well organized.

We used logical and visual schemas in creation of all types of statements. To describe the object a student could use a scheme in the center of which was shown an object. Arrows moved from the object, which shows on properties and attributes of the object.

To make a discussion in a right order we used a scheme on which was written a phrase or a word that requires evidence. There were arrows pointing to the arguments from the evidence in a correct order.

Also we paid attention on speech ethics. We trained student to use such phrases as "I think", "I should say", "I dare say", "I must say", "I must confess" and verbal formulation of ideas in its order: "first" (firstly), "second" (secondly), "third" (thirdly).

Experiential learning showed our supposition of the necessity and feasibility of the schemes supports for the development of coherent foreign speech in study of foreign language.

Comparing coherent expression in experimental and control groups, we noticed a progress in the ability to implement conceptual purpose in the first group. In the control groups the progress of building compositional statements is noticeable in every student's speech. Their texts were more original and striking. If the control group simply listed features of the text then experimental group described the action isolated using different features. Sentences became more diverse and compound. In contrast to the control group, students of experimental groups made discourse, where the evidence based on the real stories, using examples and facts. The half of the students in the experimental groups made statements which is included 3 structural parts, while students in the control groups missed some parts.

Forming experiment showed if students use schemas, their speech become more accurate and rich. The first year students

build coherent statements of all types without teacher's control. Their speech is more logical, structural and compound.

By the end of training 43% of students (52 students out of 120) completed the task successfully in a building of a coherent expression in the experimental groups. 52% (62 students) completed the task with minimal mistakes, 5% (6 students) completed the tasking correctly. In the control groups nobody completed task successfully. 14%, (17 students) completed the task with some mistakes and 65%, (78 students) made significant mistakes, 21% (25 students) failed the task.

Thus, experiential learning has shown that our technique ensure higher level of students' coherent speech. According to our observations, oral responses become more meaningful, reasonable, and rich. Noticeably motivation in speech activity grows up. That is expressed in the self-studying and in the individual independent speech. Using diagrams and schemas simplifies the task of development of language skills, promotes the formation of readiness for various kinds of coherent speech.

REFERENCES

- [1] *Galperin I. R.* Text as a lingustical research. – Text as an object of linguistic research - 7-ed. - ("Linguistic heritage of the XX century") / Text kak obekt lingvisticheskogo issledovaniya - 7-e izd. - ("Lingvisticheskoe nasledie XX veka") (Russian) Hardcover – 2009.
- [2] *Vygotsky L. S.* Thinking and speech// Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.

THE USE OF STRUCTURAL PATTERNS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ORAL COHERENT SPEECH

Korovayko I., Pavlodar state university named after S.Toraygirov. Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: korovayko@mail.ru

This article is about forming issues of students' oral coherent speech by the means of structural patterns and methodical basis of its using. The authors analyze conditions of arrangement

students' work for the development of coherent speech in the educational process, show methods of forming coherent statements.

Keywords: coherent speech, coherent statements, types of coherent statements, narration, description, reasonings, graphic logical schemes support.

УДК 376.7

**СЕМЬЯ КАК ЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

С.К. Ксембаева,

Павлодарский государственный университет

им. С. Торайгырова, Павлодар, Казахстан,

e-mail: mikalasoni@mail.ru

Семья, ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества. Семья – это важнейшая ячейка общества, важнейший источник социального и экономического развития человечества. В семье формируются ценнейшие качества, позволяющие человеку прожить полноценную жизнь в социуме.

Ключевые слова: семья, молодежь, супружество, дети, человек, жена, муж, общество.

Семья - ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Жизнь семьи характеризуется материальными и духовными процессами. Через семью сменяются поколения людей, в ней человек рождается, через нее продолжается род. Семья,

ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества.

В народе давно сложились пословицы, в которых заключена мудрость предшествующих поколений, таких, например, как : «Друзей мы выбираем сами, а родственники нам достаются». Родственники существуют в нашей жизни, независимо от того, хотим ли мы этого или нет, образуя часть родственного клана. Если они вам нравятся, то вы относитесь к ним как к близким людям и общение доставляет удовольствие.

Часто мы знакомимся с ними, после того, как услышали о них чье-либо мнение, нередко нелестное. Иногда родители дают прямое указание детям, как вести себя с тем или иным членом семьи. Можно понять, что таким образом они приобретают одностороннее представление о своих родственниках. Ребенок видит их глазами родителей, и это мешает ему самому вырабатывать личное отношение к ним.

Отношения между родственниками строятся очень непросто, иногда они превращаются в настоящую войну, в других случаях родные просто избегают друг друга. Иногда люди не только не уважают индивидуальные особенности взрослых членов семьи, но и не учитывают, что каждый из них обладает своими положительными и отрицательными качествами.

Мужья и жены совершают такие же ошибки в отношении своих родителей, именуя их стариками. Такие ярлыки формируют ту атмосферу, которая царит в отношениях между родственниками. Конфликт поколений существует между родителями и прародителями, между родителями и детьми. Конфликт поколений - это тот круг проблем, по отношению, к которому еще не выработан единый взгляд, не достигнуто взаимопонимания.

Когда супруги смогут устанавливать со своими родителями равные отношения, и те, и другие почувствуют себя

полноценными людьми. В таких условиях может возникнуть атмосфера взаимопонимания, взаимоуважения. Все члены семьи смогут с уважением относиться к жизни друг друга, радоваться успехам, попытаются сообща преодолеть возникающие трудности.

У каждого члена семьи есть свои социальные роли. Когда муж и жена вместе, они играют друг с другом роли мужа и жены, когда они со своими детьми, они играют роль родителей и т.п. Но есть люди, которые играют всегда только одну роль: например, роль бабушки, а роли свекра, мужа и др. каким-то образом отходят на второй план. Иногда стариков называют только «бабушка» или «дедушка» забывая о том, что у них есть имя, значит, забывают о них как о личности, помня только их роль. В такой ситуации в семье не будет уважения и сотрудничества.

Бывают такие ситуации, когда члены семьи думают, что они хорошо знают друг друга, но на деле, оказываются совершенно чужими друг другу. То, что они принимают за проявление личности, на самом деле является ролевым поведением.

Чтобы избежать этого, члены семьи должны просто по-настоящему познакомиться друг с другом, видеть в каждом его индивидуальность. Необходимо время от времени как бы заново и вполне осознанно приглядываться друг к другу. Это очень непросто, потому что все убеждены в том, что людей, связанных с ними кровными или юридическими узами, они знают очень хорошо. Не очень-то принято делиться своими, по-настоящему глубокими переживаниями с теми, кого хорошо знаешь.

Члены семьи настолько сживаются с одной из своих ролей, что трудно понять, где роль, а где человек. Большинство проблем между старшими и младшими связано с тем, что старшие сживаются с ролью стариков. Они сами, и все окружающие забыли, что у них тоже есть сердце и душа, что

им по-прежнему необходима любовь и забота, что им тоже надо ощущать смысл жизни.

То, в чем мы видим смысл жизни, так же как и мечты, определяет наши повседневные поступки. Развитие личности продолжается до самой смерти. И если бы мы направляли свои усилия на то, чтобы всегда быть гармоничными, полноценными людьми, проблема возраста была бы решена.

У взрослых людей много проблем, если они сохраняют со своими собственными родителями «родительско-детские» отношения, их трудно менять. Между двумя поколениями должны возникать отношения равенства, при которых каждый член семьи уважает в первую очередь личность другого человека и может всегда прийти на помощь, если она потребуется. В этой ситуации будет легче воспитать собственных детей.

Многие слабые и больные люди нуждаются в поддержке своих детей. Как же два человека могут помочь друг другу или принять помощь и при этом чувствовать себя на равных. Бывает, что эти попытки заводят всех в обручную ловушку и кончаются вымогательствами: «он должен мне помочь, я такая слабая» и т.п.

Подобные отношения могут возникнуть между людьми, которые так и не обрели самостоятельность и в общении между собой стремятся руководить друг другом, а не сотрудничать.

Если посмотреть на современные семьи, можно увидеть сотни примеров шантажа и вымогательства, прикрываемых беспомощностью или готовностью помочь. Родители только тогда чувствуют себя комфортно, когда дети их ценят, о них заботятся, их любят, а не зажимают их своим вниманием в тиски. То же самое нужно и детям.

Конечно, временами людям действительно нужна помощь. Но гораздо чаще она превращается в простое средство манипуляции.

Перемены произойдут, но не так быстро как хочется. Не все могут одинаково хорошо относиться друг к другу. Но многие смогут жить и сотрудничать по-новому, если каждый почувствует, что никто не захочет заставить вас любить то, что вам не нравится. Кроме того, характер может время от времени меняться.

Все начинается в семье и, пожалуй, это еще в большей мере придает ей значимость. Семья может быть гарантией стабильности, благополучия, создать человеку условия для полноценной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Модель супружества для стабильного общества, Литтл А. Брюс, г. Уинстон-Сейлем, США
- [2] Секреты новой жизни. Кулаков М.М.
- [3] Программа "Достоинства семьи": признаки крепкой семьи Скотт Сандерс, г. Грейсон, США

THE FAMILY AS A SOCIAL PHENOMENON PSYCHOLOGY

Ksembaeva S., Pavlodar State University. S.Toraygyrov, Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: mikalasoni@mail.ru

The family, its form and function are directly dependent on public relations as a whole, as well as the level of cultural development of society. Family - is the result, and perhaps even to a greater extent - the creator of civilization. Family - a major source of social and economic development of society. It produces important social wealth - the man.

Keywords: Family, youth, matrimony, husband wife children individual, subject, people.

УДК 372.881.1

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т.В. Кузнецова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, e-mail: t.kuznetsova1212@yandex.ru

В статье рассмотрены вопросы совершенствования существующих методик изучения иностранных языков и описаны основные проблемы, существующие сегодня в этой области.

Ключевые слова: иностранный язык, методики преподавания, изучение, беспереводное восприятие языка.

В современном мире язык перестает быть привилегией, доступной только ограниченному кругу лиц. Язык становится все более доступным для изучения и использования, в том числе для изучения неспециалистами и школьниками. Такие языки как английский, испанский, французский и другие находят свое применение не только в узкой профессиональной сфере, но и в остальных сферах жизни человека. Практически все существующие в настоящее время методики преподавания иностранных языков основной упор делают на перевод и обучают основам перевода с иностранного языка на русский и реже с русского на иностранный. В то же самое время в современных условиях необходимо обучать студентов и специалистов беспереводному пониманию и восприятию текста на иностранном языке на уровне его носителя.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть существующие методы преподавания и, то каким образом их можно усовершенствовать с помощью данных психологических исследований, в частности успешности освоения языка. Вопрос о разработке новых методов преподавания иностранных язы-

ков рассматривался в работах психологов [2] и лингвистов [3] [4].

Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение, в программу средней школы и вуза – социальный заказ общества. Сейчас, как никогда, необходимо, чтобы люди владели иностранными языками. Поэтому сегодня, когда возросла потребность в изучении иностранных языков, когда международное общение приобрело массовый характер, цель обучения формулируется как «обучение общению на иностранном языке» [1]. Существующие методики преподавания в основном ориентированы на развитие чтения, перевод со словарем и однотипные, слабо адаптированные к жизни диалоги и тексты. В современных условиях такое преподавание неэффективно.

Грамотно оценивая существующие реалии обучать иностранным языкам необходимо с раннего возраста, а также активно внедрять коммуникативное обучение – организацию процесса обучения как модели процесса общения. Уроки иностранного языка тогда станут уроками обучения общению через общение. При этом ученики и студенты учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи, овладевают стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся быть речевыми партнерами [1].

Мы также полагаем, что для изучения иностранных языков лучше использовать учебники, составленные носителями языка для тех, кто изучает язык. Это происходит потому, что русскоговорящие авторы не всегда адекватно отражают существующие языковые реалии, хорошо знакомые носителям данного языка; не последнюю роль в обучении играет использование аутентичных и адаптированных текстов, с помощью которых процесс изучения иностранного языка существенно упрощается за счет того, что, воспринимая текст на иностранном языке, пусть даже адаптированный, обучаемый подсознательно запоминает лекси-

ческие средства и грамматические конструкции и начинает их активное использование в устной речи [3].

Учитывая индивидуальные психологические особенности восприятия иноязычных языковых реалий, программу преподавания иностранных языков необходимо выстраивать в соответствии с возрастом и уровнем подготовки слушателей данного языкового курса. Кроме того, следует учитывать, в какой сфере слушатели планируют дальнейшее использование иностранного языка, так как иностранные языки проникли практически во все сферы деятельности, как профессиональной, так и бытовой.

Также отметим, что английский язык в современных условиях приобрел статус международного языка общения и знание минимального набора слов и грамматических конструкций английского языка можно назвать культурной нормой, поэтому на сегодняшний день популярность набирают другие европейские языки, а также арабский и китайский. В связи с этим, слушатели, изучающие иностранный язык, могут столкнуться с проблемой смешения разных языков, языковых и культурных реалий, что также необходимо учитывать при построении курса, подборе учебной литературы и выборе методики преподавания, причем с такой проблемой могут столкнуться не только русскоговорящие слушатели курсов иностранного языка, но и иностранные граждане желающие изучить русский язык [4].

В настоящее время ведется активная работа по созданию и внедрению новых рекомендаций и учебно-методических комплексов по улучшению качества при изучении иностранных языков, которые в дальнейшем будут обогащены с помощью данных междисциплинарных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Абдрашитова Н.Т., Лисачева Л.В.* Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и культур в школе и вузе

// Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, ОГУ, 2006. С. 5-8

[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. Москва, РУДН, 2013. С. 150-154

[3] *Иванов. С. М.* Использование аутентичных текстов в обучении английскому языку // *Linguarum Terra*, 2007. Языковая личность и методика преподавания английского языка : сб. науч. тр. студентов и преподавателей фак. иностр. яз. / Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2008. С. 11-14.

[4] *Шаклеин В.М., Фисенко О.С.* Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания № 3. – Москва, РУДН, 2012. С. 125-127

CURRENT TRENDS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES METHODS DEVELOPMENT

T.V. Kuznetsova, Peoples' Friendship University of Russia, Russia, Moscow, e-mail: t.kuznetsova1212@yandex.ru

The article considers the issues of improving the existing methods of learning foreign languages and describes the main problems existing today in this area.

Keywords: foreign language, teaching methodology, learning, non-translation based language learning.

УДК 378

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ
СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРО-
ФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.В.Куканова,

ФГБНУ Института изучения проблем детства, семьи и воспитания РАО, Москва, Россия

Непрерывное профессиональное образование специалистов социальной сферы обусловлено современной ситуацией в нашем обществе, для которой характерно обновление всех социальных институтов. Социальная сфера на сегодняшний день является активно развивающейся отраслью профессиональной деятельности. В социальной сфере до сих пор сохраняется острая потребность в высококвалифицированных специалистах. Условием эффективной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы является получение дополнительного профессионального образования. В статье представлены особенности кадровой политики, которые требуют от специалистов, прежде всего социальной сферы, способности адаптироваться к стремительно меняющимся условиям профессиональной деятельности, преобразовывать базовые теоретические знания в практические умения. Следовательно, роль дополнительного профессионального образования состоит в повышении качества профессиональной деятельности.

Ключевые слова: специалисты социальной сферы, дополнительное профессиональное образование, рефлексивный субъект, сетевое взаимодействие

Проблема повышения качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы на сегодняшний день остается одной из наиболее актуальных в ДПО нашей страны. С одной стороны, это связано с расширением поля

социальных проблем, их осмыслением членами общества и государственной власти на качественно новом уровне. Трудная жизненная ситуация, в которой неоднократно в течение жизни оказывается практически каждый человек, рассматривается сегодняшними представителями гуманитарной теории и практики в качестве особого контекста бытия личности, обладающего определенными уникальными характеристиками.

Все большее количество людей, зачастую потенциально благополучных, оказываются неспособными помочь себе при попадании в сложные социальные условия.

С другой стороны, открытыми на протяжении последних двух десятилетий остаются вопросы осмысления сущности социальной практики, которая лежит в основе разработки содержания и организации дополнительного профессионального социального образования (ДПО). Новые требования, предъявляемые к специалисту социальной сферы со стороны государства и общества, во многом стимулируют пересмотр актуальных вопросов их подготовки. Неоднократно в трудах отечественных и зарубежных исследователей подчеркивается необходимость разработки нового подхода в ДПО.

Остановимся подробнее на сущности понятия «дополнительное профессиональное социальное образование». Необходимо отметить, что в последние годы содержание категории «социальное образование» значительно расширилось. Это связано, в первую очередь, с возникновением в 90-х годах XX века новых организаций социальной сферы, расширением спектра социальных профессий, следствием чего становится появление новых специальностей и направлений подготовки в вузах и ссузах страны. Значительное повышение научного интереса исследователей из разных областей гуманитарного знания к проблеме социального образования объясняется растущей сложностью, многообразием социокультурного развития, его темпами, возникновением новой

социальной культуры, требующей нетрадиционных форм и содержания социального образования.

Таким образом, в проблематике содержания и организации ДПсО в современной гуманитарной науке выделяются следующие направления: подготовка и переподготовка специалистов для сферы социальных исследований; обучение специалистов различного профиля социальным наукам; подготовка и переподготовка специалистов для организаций социальной сферы и управления.

В широком смысле ДПсО определяется как процесс и результат освоения основ социальной культуры, социальной компетентности, понимаемой в целом как умение жить в социуме.

Особенности ДПсО обнаруживаются в самом контексте деятельности специалистов: работа в системе «человек–человек», где на первый план выдвигаются отношения, умения их установить становится необходимым условием успешности социальной работы. В этой связи особые требования предъявляются к формированию у специалиста целостного представления о человеке – объекте социальной помощи.

Следствием этого становится осмысление целей, задач, ценностей, содержания и организации образования на новом уровне.

Анализ современной литературы по данной проблеме позволил нам обратить особое внимание на проблему «антропологизации» ДПсО. Исследованием данной проблемы занимались видные российские ученые: В.П. Зинченко, А.А. Попов, В.И. Слободчиков, Т.В. Фуряева, П.Г. Щедровицкий, Г.Б. Хасанова и др. Антропологизация социального профессионального образования, с точки зрения представителей данного подхода, в первую очередь, заключается в пересмотре сущности его цели: развитие человеческого потенциала в процессе образования.

Залогом повышения качества подготовки к профессиональной деятельности специалиста становится наличие особой позиции: он должен стать активным рефлексирующим субъектом. Все проблемы, с которыми сталкивается специалист, накладывают отпечаток на его личностный и профессиональный опыт, который, в первую очередь, необходимо рассматривать в качестве приобретаемого ресурса для дальнейшего профессионального развития. Таким образом, наличие «способности выстраивать рефлексивное отношение к собственным имеющимся качествам, ресурсам, а также способность создавать проект своего настоящего и будущего» – еще одно требование, предъявляемое к специалисту социальной сферы.

Актуальной в процессе подготовки специалиста социальной работы, как справедливо отмечает Т.В. Фурьева, становится «задача формирования практического профессионального мышления, которое позволяет не только решать профессиональные задачи, но и одновременно создавать условия порождения и существования субъектности будущего специалиста, преодолевать нормативные (возрастные и образовательные) и ненормативные (экзистенциально-личностные) кризисы» [2].

Остановимся подробнее на сущности понятия кризиса в процессе развития человека и профессионала. В.И. Слободчиков в своих исследованиях обращает внимание на нормативность образовательных кризисов, которые могут возникать в профессиональном, в том числе социальном, образовании. Здесь логично сделать вывод о необходимости организации особых условий внутри образовательного процесса подготовки специалистов социальной сферы, направленных на сопровождение кризиса профессионального развития.

Анализ современной практики высшего профессионального образования приводит к пониманию того, что необходим выход на социальную практику в те организации социальной сферы, которые являются местом осуществления

профессиональной деятельности слушателей-выпускников ДПО.

Образовательное пространство за пределами вуза должно обладать определенными характеристиками: это должно быть место, где происходит расширение профессионального опыта слушателей, новое содержательное и смысловое наполнение процесса подготовки специалиста.

В этой связи эффективным является использование разных моделей взаимодействия вуза и работодателя и, в частности, наиболее развитой формы партнерства вуза с профессиональным сообществом, получившей название «сетевой или кластерного объединения». «В сетевой форме профессионального образования происходит не только объединение всех имеющихся ресурсов и обеспечение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам (идеям, информации, знаниям, программам, технологиям обучения), но и создаются (порождаются) и самоорганизуются инициативные, авторские пространства совместной деятельности»[1]. Организация сетевого взаимодействия между вузом и организациями социальной сферы становится условием для повышения качества подготовки специалистов социальной сферы: наряду с получением знаний, умений и навыков внутри образовательного процесса вуза слушатель активно включается в профессиональную деятельность, получает возможность коммуникации с будущими коллегами. В рамках совместных проектов будущий специалист находит единомышленников и партнеров, получает опыт рефлексивного осознания своего профессионального потенциала и его дефицитов.

Базовыми принципами сетевой модели подготовки специалистов становятся «диалог участников, проектный характер совместной деятельности и взаимодополнительность разных образовательных практик» [1, с.119].

Следует отметить, что использование сетевой модели позволяет повышать качество не только подготовки слушателей, проходящих переподготовку, но и специалистов ор-

ганизаций социальной сферы, проходящих повышение квалификации, за счет расширения и углубления их профессионального опыта при работе в творческих группах по разработке и реализации проектов организации, организации ситуаций межведомственного взаимодействия при курирующей функции вуза.

В рамках нашей исследовательской работы на базе кафедр социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева, Костромского педуниверситета, Орловского государственного университета, Тульского государственного университета апробируется модель образовательного кластера в социальной сфере. Основными структурными компонентами данной модели являются «полисубъект в лице преподавателя, студента, работодателя; диалоговые образовательные технологии; профессионально ориентированные социальные проекты в рамках научно-внедренческих площадок как формы организации образовательных практик; новые образовательные места в пространстве профессионального сообщества» [2, с.113].

Таким образом, основной формой взаимодействия становится совместная деятельность участников научно-внедренческих площадок (НВП): руководства и специалистов учреждения (ий), преподавателей и слушателей ДПО вуза, включенных в совместную профессиональную деятельность в рамках работы по разработке и реализации проектов, позволяющих повышать качество социального образования.

В указанных вузах были определены и организованы следующие направления работы по сопровождению процесса ДПО слушателей: подготовка слушателей к выходу на практику в организации социальной сферы; включение и сопровождение в деятельность организации -исследовательской и производственной практик, сопровождение их самостоятельной работы; проведения экспериментальной работы и написания курсовых, выпускных квалификационных работ.

Перечисленные направления работы характеризуются последовательностью, системностью и комплексностью. Так, в рамках освоения дисциплины «Введение в профессию» слушатели знакомятся с различными уровнями реализации социальной работы, организациями социальной сферы, получают представление о том, с какими категориями граждан и их проблемами работает специалист, какие методы и технологии работы при этом используются. Необходимым, с нашей точки зрения, становится включение в образовательный процесс инновационных методов и форм обучения (экскурсии в организации, интерактивные активные методы обучения, рефлексивные беседы, дистанционные формы, веб-конференции, коучинг, технологии кейс-стади. Специальное внимание было уделено моделям взаимодействия дополнительного социально-педагогического образования на основе социального партнерства и социальной ответственности личности, образования (как социального института) и работодателей социальной сферы.

Таким образом, слушатель получает возможность осознания и рефлексии собственного личностного потенциала и дефицитов профессионального развития, что и позволяет ему далее сознательно подойти к построению индивидуального маршрута социального образования.

Обязательным при этом является принцип добровольности при привлечении слушателей, однако преподаватели обращают их внимание на то, что волонтерская деятельность позволяет получить двусторонний результат: помощь нуждающимся и профессионально-социальный опыт помогающему. На этом этапе со стороны преподавателей необходима особая деятельность по сопровождению слушателей. Наиболее эффективной становится форма индивидуального или группового консультирования. Наставник обсуждает общее эмоциональное состояние молодого человека; выясняет, в каких ситуациях тот испытывал сложности; объясняет, с чем это могло быть связано, как повысить эффективность

собственной деятельности и при этом избежать эффектов профессионального и эмоционального выгорания.

Следующий этап работы – включение слушателей в деятельность научно-внедренческой площадки в рамках обязательной практики. В процессе ДПО слушатель должен пройти несколько видов практики, отличающихся друг от друга целями, задачами и содержанием заданий: ознакомительную, учебно-исследовательскую, производственную и предвыпускную. Была выдвинута идея о необходимости организации ознакомительной и учебной практики в непрерывном виде, т. е. в течение всего периода обучения один день в неделю слушатель отправляется на базу практики, где и реализует поставленные перед ним задачи. Такое построение практики позволяет ему увидеть профессиональную деятельность в динамике, оценить и рефлексировать собственные результаты и достижения. Производственная практика имеет своей целью предоставление слушателям возможности комплексной реализации полученных знаний и профессиональных умений, приобретения ключевых профессиональных компетенций. В этой связи она должна быть достаточно длительной, не менее восьми недель, в форме «погружения», с отрывом от образовательного процесса.

Параллельно с обязательной практикой слушатель включается в самостоятельную научно-исследовательскую работу в рамках разработки и реализации курсовых и квалификационных проектов.

Наиболее значимыми, с нашей точки зрения, становятся следующие результаты организации ДПО слушателей: их включение в уникальное ценностно-смысловое пространство организаций социальной сферы; предоставление возможностей получения опыта взаимодействия с детьми и взрослыми в трудной жизненной ситуации; попадание в ситуации взаимообогащения социальным опытом между клиентами, слушателями и специалистами организаций; создание ситуаций рефлексии собственного личностного и про-

фессионального потенциала и дефицитов, готовности к социальной деятельности с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации; расширение пространства развития социального мышления слушателей.

Таким образом, результаты, полученные в ходе научно-исследовательской работы, проводимой на базе научно-внедренческих площадок, позволяют говорить о повышении качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы при использовании сетевой модели профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Слободчиков В.И.* Антропологический смысл кризисов перехода в развитии образования / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2008. – № 1. – С. 14.
- [2] *Фурьева Т.В.* Профессиональное социальное образование: антропологические смыслы /Т.В. Фурьева // Психология обучения. – 2010. –№ 10. – С.113–123

IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

E. V. Kukanova, Federal Institute for the study of children, families and education RAO, Moscow, Russia
Continuing professional education of specialists of social sphere due to current situation in our society, which is characterized by the updating of all social institutions. Social sphere today is a rapidly growing sector of professional activity. In the social sphere is still there remains an urgent need for highly qualified specialists. Condition of effective professional activity of specialists of social sphere is to obtain additional professional education. The article presents the features of personnel policies that require specialists, especially in the social sector, the ability to adapt to rapidly changing conditions of professional activity, to convert a basic theoretical knowledge into practical skills. Therefore, the

role of additional professional education is to improve the quality of professional work.

Keywords: social sphere specialists, additional professional education, reflectors entity, networking.

УДК 371.132

Н.И. ПИРОГОВ О КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И.Д. Лельчицкий,

Институт педагогического образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия, e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

Посредством проблемно-генетического анализа ведущих педагогических идей Н.И. Пирогова представлена интерпретация компетентности современного учителя.

Ключевые слова: компетентность учителя, миссия учителя, педагогическое мастерство, педагогическая направленность компетентности учителя.

Важнейшим элементом в структуре компетентности учителя Н.И. Пирогов считал *знание им современных достижений педагогической науки и практики* [5,с.190]. Это, по его мнению, являлось условием профессионального овладения учителем способами и методикой преподавания, поскольку он был убежден в том, что «главное для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил» [3,с.136]. Владение учителем в современном понимании педагогическими технологиями Н.И. Пирогов считал принципиальным признаком его профессиональной компетентности. Так, рассуждая о содержании предметного образования, Н.И. Пирогов подчеркивал, что у *хорошего педагога* все предметы окажутся полезными для развития умственных способностей учащихся [6,с.214].

Приведенная позиция Н.И. Пирогова позволяет сделать вывод о том, что еще в середине XIX века актуальной представлялась задача достижения педагогической направленности в личностно-профессиональном становлении и деятельности учителя. Необходимо указать на то, что в этом аспекте компетентности учителя Н.И. Пирогов особое внимание обращал на психологическую готовность учителя, а именно на его профессиональные умения обеспечивать *осознанное восприятие и усвоение учащимися* транслируемого им знания. Следовательно, Н.И. Пирогов компетентность учителя связывал в первую очередь с его психолого-педагогической и методической готовностью к организации и управлению учебно-познавательной деятельностью. Принципиальная роль в достижении желаемого профессионального состояния учителя принадлежала, по мнению Н.И. Пирогова, педагогике. Ее главной задачей автор концепции общечеловеческого образования считал обеспечение учителя методами и средствами профессионального изложения знаний [3, с.139].

В целом можно утверждать, что Н.И. Пирогов выдвигал и развивал идею педагогического мастерства как предельно близкую по смыслу проблеме компетентности учителя. Однако, как отмечал мыслитель, число учителей, обладающих этими качествами, было крайне незначительно. В сложившейся ситуации, считал видный деятель в области образования, нуждавшееся в подлинном воспитании молодое поколение оказывалось его лишенным [2, с.58]. Важно отметить предельно актуальной и для современной образовательной реальности проблему педагогической компетентности школьного учителя либо преподавателя системы профессиональной подготовки.

В русле проблемы важным представляется обращение Н.И. Пирогова к вопросу о предназначении учителя. Обращаясь к учителю, Н.И. Пирогов призывал его к осознанию и реализации возложенной на него уникальной и ответственной

ной миссии, суть которой, по мнению автора, заключалась в краткой, но предельно концентрированной формуле: «Сделать нас людьми» [2,с.65]. По сути, Н.И. Пирогов выдвигал к учителю требование, заключавшееся в наличии у него установки на *воплощение идеи формирования в любом ученике прежде всего человека*. Следовательно, уникальным элементом в структуре компетентности учителя рассматривалось его профессиональное самоопределение, заключавшееся в утверждении *растущего человека основным ценностно-педагогическим смыслом*. Отсюда обоснованным является вывод, что признание человека в пространстве педагогической действительности ценностью высшего порядка свидетельствует о гуманистическом векторе формирования компетентности учителя.

Вместе с тем, необходимо отметить, что Н.И. Пирогов указывал и на социальный аспект в миссии учителя. Так, Н.И. Пирогов подчеркивал принципиальную, в заявленном контексте, идею о том, что «все будущее жизни находится в руках школы, и, следовательно, ей принадлежит гегемония» [6,с.206]. Следовательно, в структуре компетентности учителя подчеркивалась его готовность являться медиатором между настоящим и будущим в постановке и решении гуманистических и социокультурных задач.

Принципиальный момент в вопросе о компетентности учителя, по мнению Н.И. Пирогова, состоял в *самой личности учителя, которому доверено осуществить общечеловеческое образование подрастающего поколения* [6,с.214]. В русле обоснования приоритета личностного начала в педагогической деятельности принципиальное значение в аспекте компетентности учителя приобрел следующий вопрос: «Кем должен быть учитель для учащихся?». По мнению Н.И. Пирогова, педагог должен воздействовать прежде всего *собственным примером, опирающимся на главное нравственное средство воспитания – убеждение* [4,с.308]. Отсюда возможен вывод о том, что мыслитель рассматривал учителя

как *пример-идеал*. Поэтому учителю необходимо отличаться готовностью к демонстрации учащимся *собственным поведением образцов выполнения установленных в социуме норм и правил*. В связи с этим Н.И. Пирогов подчеркивал принципиальную мысль о том, что выбор учителем *человека* в качестве ценностно-целевой доминанты образовательного пространства потребует от педагогов *осознанного признания необходимости собственного перевоспитания* [2, с. 64].

Н.И. Пирогов считал *творческие потенции учителя* единственно подлинной гарантией истинного прогресса в образовании. Свою точку зрения он аргументировал, например, имевшимся неудачным опытом реформирования образования посредством введения тех или иных новых правил, уставов и законов. В связи с этим Н.И. Пирогов совершенно обоснованно полагал, что все нововведения в сфере образования должны прежде всего направляться на то, чтобы «дать больший простор действию личности наставников», а не ограничиваться, как это традиционно имело место, только модернизацией школьных уставов [5, с.179]. Следовательно, важнейшим показателем компетентности Н.И. Пирогов считал готовность учителя к творческим самостоятельным действиям, что, несомненно, свидетельствовало о прогрессивном характере педагогических взглядов мыслителя.

В фокусе размышлений о компетентности мыслителя находилась и такая важная для достижения ожидаемых в процессе обучения результатов проблема, как *гуманистическая направленность взаимоотношений учителя с учениками*. Например, Н.И. Пирогов характеризовал вхождение взрослых в мир ребенка по преимуществу как насильственное вторжение, объясняя это стремлением взрослых искусственно ускорить процесс социализации ребенка с целью его возможно более раннего понимания и принятия взглядов и мнений взрослого мира. С тревогой Н.И. Пирогов пишет о том, что именно «мы спешим ему внушить наши взгляды, наши понятия, наши сведения, приобретенные вековыми

усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему» [1,с.116]. Это замечание Н.И. Пирогова позволяет высказать предположение об ожидаемом компоненте в структуре компетентности учителя, которому надлежало обладать способностью к идентификации с внутренним миром своего ученика, отождествлению с его состоянием, потребностями и ценностями.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пирогов Н.И. Быть и казаться //Избранные педагогические сочинения.–М., 1952.–С. 111-120.
- [2] Пирогов Н.И. Вопросы жизни //Избранные педагогические сочинения.–М., 1952.- С. 55-84.
- [3] Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий //Избранные педагогические сочинения.–М., 1952.–С. 132-139.
- [4] Пирогов Н.И. Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений //Избранные педагогические сочинения.–М., 1952.–С.303-319.
- [5] Пирогов Н.И. Чего мы желаем //Избранные педагогические сочинения.– М., 1952.–С. 160-200.
- [6] Пирогов Н.И. Школа и жизнь //Избранные педагогические сочинения. – М., 1952 –С. 201-214.

N.I. PIROGOV ABOUT THE TEACHER'S COMPETENCE

I.D. Lelchitsky, Institute of Pedagogical Education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: igorlel56@gmail.com

The interpretation of the modern teacher's competence via the problem-genetic analysis of the guiding pedagogical ideas of N.I. Pirogov is performed.

Key words: teacher's competence, teacher's mission, pedagogical skill, pedagogical direction of teacher's competence.

УДК 378.24

**ОБУЧЕНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ: ПСИХОЛОГО-
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**

Т.Г. Макусева,

Нижекамский технологический университет, Нижекамск, Россия, e-mail: makuseva2008@yandex.ru

В статье рассматриваются индивидуально-ориентированное обучение, отношение к нему в педагогической литературе, его дидактический и психологический аспекты. Основу индивидуально-ориентированного обучения, по нашему мнению, составляет индивидуальная самообразовательная деятельность обучающихся. Таким образом, дидактические основы индивидуально-ориентированного обучения составляет система взаимосвязанных форм, средств и приемов обучения на основе индивидуальной самообразовательной деятельности с заранее определенной конечной целью – достижение требуемого качества обучения по отдельной дисциплине.

Ключевые слова: индивидуально-ориентированное обучение, психологический аспект, дидактический аспект, самообразовательная деятельность.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил основные тенденции в образовании, среди которых переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы. Другими словами, как отмечает А.А. Вербицкий, намечена тенденция от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления» [1]. Еще одна тенденция, отмеченная им, соотносится с поиском психологидидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов

организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

По нашему мнению реализации перечисленных выше задач может соответствовать индивидуально-ориентированное обучение.

Понятие индивидуально-ориентированного обучения не является новым, однако отношение к такому обучению в педагогической литературе различно. Выделим только мнение нескольких исследователей к такому обучению. Модель, которая в зависимости от степени готовности учителя может быть реализована на трех уровнях: многосенсорное представление учебной информации; соответствие стилей обучения учителя стилю учения учащихся; развитие новых мыслительных стилей и стратегий [2]. Процесс формирования и развития профессионально-методических компетентностей с использованием модульно-рейтинговой технологии, представляющий собой методическую систему, включающую в себя: а) модель качества методической подготовки студентов по учебным дисциплинам; б) критерии и уровни готовности студентов к решению профессионально-методических задач; в) специальную систему заданий, направленную на индивидуально-ориентированное обучение будущих учителей; г) диагностические инструменты [3]. Систему, которая рассматривается как способ психолого-педагогического содействия личности, посредством ведущей возрастной учебной деятельности [4]. Взаимосвязанную деятельность учителя и учащегося, основанную на таких формах педагогического взаимодействия, как взаимоподдержка, сотрудничество, сотворчество, соучастие и т.п., и позволяющую подростку осознать свою значимость на уроке [5]. Систему, адаптирующую классно-урочную систему к возможностям и потребностям каждого обучающегося, направленную на разре-

шение основного противоречия практики обучения, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков каждым учащимся [6].

Отметим, что дидактическая подготовка, по существу, охватывает всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием и проведением учебного процесса. Но, при вкладывании в основу индивидуально-ориентированного обучения индивидуальное развитие обучающегося, его познавательное и личностное развитие, использование психологических принципов, приоритетными являются психологические основания. Поэтому, с позиции нашего исследования, можно вести речь о психолого-дидактических основах индивидуально-ориентированного обучения.

Мы согласны с мнением, что взаимосвязь психологических и дидактических идей является условием необходимым, но не достаточным. Для полной практической реализации психолого-педагогических концепций в образовательной практике необходимы соответствующие этим идеям технологии обучения.

Основу индивидуально-ориентированного обучения, по нашему мнению, составляет индивидуальная самообразовательная деятельность обучающихся. Таким образом, дидактические основы индивидуально-ориентированного обучения составляет система взаимосвязанных форм, средств и приемов обучения на основе индивидуальной самообразовательной деятельности с заранее определенной конечной целью – достижение требуемого качества обучения по отдельной дисциплине. В нашем случае индивидуальная самообразовательная деятельность обучающихся становится средством их дидактической подготовки, а содержательный аспект обучения складывается из целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, развиваемых в рамках конкретного учебного предмета.

При любой форме обучения, в частности и при индивидуально-ориентированном обучении, наиболее важными являются цели и содержание образования.

Цель индивидуально-ориентированного обучения в условиях вуза заключается в соединении обучения и самообразования, в создании наиболее благоприятных условий для развития требуемых знаний, умений и навыков путем погружения в индивидуальную самообразовательную деятельность, которое осуществляется с помощью введения в процесс обучения элементов экстерн-обучения [8].

Основными формами при индивидуально-ориентированном обучении остаются традиционный урок, лекции, практические и лабораторные занятия, консультации (индивидуальные и групповые). Погружение в индивидуальную самообразовательную деятельность диктует собственную специфику отбора средств обучения, организации деятельности обучаемых и обучающихся, выбора методов и приемов обучения, соответствующих поставленным целям и содержанию обучения, а также возрастным особенностям обучающихся. При этом индивидуально-ориентированное обучение позволяет реализовать субъект - субъектный подход в организации учебной деятельности; формировать активно-познавательную и мыслительную деятельность учащихся.

Использование «погружения как активного метода обучения с элементами релаксации, внушения и игры» [7], позволяет вести речь о существенной психологической стороне индивидуально-ориентированного обучения.

Говоря о психологических основах индивидуально-ориентированного обучения, отметим, что еще советская педагогика придерживалась взаимосвязи между совершенствованием деятельности и формированием личности обучающегося. Личность может формироваться только при условии включения обучающегося в самостоятельную, активную учебную деятельность, адекватную содержанию и целям

обучения и воспитания. Психологический принцип единства сознания и деятельности обоснован в фундаментальных исследованиях ведущих советских психологов, таких как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.С. Смирнов, Б.П. Тепляков, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.

Именно такое включение в активную учебную деятельность и обеспечивает погружение в нее.

Таким образом, психологодидактические основы индивидуально-ориентированного обучения обусловлены:

– дидактической составляющей, которая характеризуется конкретной целью обучения – достижение требуемого качества обучения по отдельному предмету;

– психологической составляющей, которая связана с погружением в самообразовательную деятельность, обеспечивающую эффективность обучения.

Само индивидуально-ориентированное обучение позволяет реализовать ряд психолого-дидактических задач:

– обеспечивает оптимальное сочетание с целостным учебно-воспитательным процессом;

– способствует формированию самостоятельности мышления;

– дает возможность сознательно управлять образовательным процессом в системе «учитель – ученик»;

– содействует готовности к преодолению трудностей (формирует усидчивость и волю).

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.

[2] *Ахметов, М.А.* Индивидуально ориентированное обучение химии в общеобразовательной школе: монография / М.А. Ахметов. – Ульяновск: УИ ПК ПРО, 2009. 260 с.

[3] *Залезная, Т.А.* Индивидуально-ориентированное обучение будущего учителя физики на основе модульно-рейтинговой

технологии : Дис. ... канд. пед. наук. / Т.А. Залезная. – 2006. 198 с.

[4] *Яруллов, А.А.* Индивидуально-ориентированная система обучения. Красноярск, 1998. 112с.

[5] *Калинина, С.Б.* Подготовка учителя к индивидуально-ориентированному обучению подростков с девиантным поведением. Псков, 2001. С. 10.

[6] *Тарасова, Е.И.* Индивидуально-ориентированная система подготовки будущего учителя технологии к обучению младших школьников. Брянск, 2004. С. 11.

[7] *Грановская Р. М., Крижанская Ю. С.* Влияние установки на восприятие информации в активных методах обучения // Методика и практика преподавания в техническом вузе: Научно-методический сб. / Под ред. Ю. С. Васильева. Л., 1983.

[8] *Макусева Т.Г.* Концептуальная модель проектирования педагогической системы обучения экстерном / Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – 2010. – №2 (12). – С. 49–59.

TRAINING AND SELF-EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC FEATURES

Mukusheva T. G., Nizhnekamsk technological University, Nizhnekamsk, Russia, e-mail: makuseva2008@yandex.ru

The article deals with individual-based learning, relation to him in pedagogical literature, didactic and psychological aspects. The basis of individual-based learning, in our opinion, the individual is selfeducational activity of students. Thus, teaching the basics of individually-based learning is a system of interrelated forms, means and methods of training based on individual self educational activities with predefined ultimate goal is the achievement of the required quality of learning for individual discipline.

Keywords: individual-based learning, the psychological aspect, technical Director of sustainability Institute-political aspect, self educational activity.

32.5

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Г.Ж.Менлибекова,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Астана, Казахстан, e-mail: gmen64@mail.ru

Д.О.Базарбаев,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Астана, Казахстан, e-mail: phdd84@mail.ru

Г.С.Каратаев,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева,
Астана, Казахстан, e-mail: galimzhan.87@mail.ru

В статье раскрывается сущность понятий "функциональная компетентность", "интегральное качество", рассматривается важность формирования функциональной компетентности специалиста в условиях форсированного индустриально-инновационного развития Казахстана. Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью разработки теоретических основ формирования функциональной компетентности как интегрального качества личности, ориентированной на самореализации человека как субъекта познания, деятельности, общения.

Ключевые слова: функциональная компетентность, интегральное качество, личность, формирование, субъект, познание, деятельность, общения.

В контексте вхождения Казахстана в мировое пространство актуализируется проблемы формирования функ-

циональной компетентности будущих специалистов к профессиональной деятельности, ориентированной на познание и преобразование объективной действительности. Принцип жизнедеятельности, сформулированный К.А. Абульхановой-Славской, конкретизирует применительно к личности более общий принцип единства сознания и деятельности. Соответственно тому, как сознание формируется и проявляется в деятельности, в жизнедеятельности формируются и проявляются в качестве ее субъективных регуляторов интегральные, «вершинные» структуры личности. Как отмечает К.А. Абульханова, "личность мыслит о социальной действительности в целом и одновременно очерчивает своим сознанием ту ее сферу, в которой она осуществляет себя, устанавливает связи с другими людьми, проходит этапы своего жизненного пути. Ее сознание обеспечивает определенность представления о действительности (в широком смысле слова), выявляет ее связи и противоречия, имеющие всеобщее значение и смысл для данной личности. Сам способ мышления социален в том отношении, что он детерминирован объективной позицией личности в этой действительности, а последняя является конкретно-исторической, социокультурной" [1]. Данные о психических функциях, процессах и свойствах человека необходимо техническим наукам. Во-первых, для того чтобы заранее определить, как будет работать человек с создаваемыми устройствами. Во-вторых, эти данные иногда могут служить основой технических решений при создании устройств, имитирующих некоторые характеристики психических процессов и функций" [2]. Как известно, что личность как сложная, открытая, динамическая система характеризуется многомерностью и иерархичностью. Б.Ф. Ломов выделяет три основные подсистемы: когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение; регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтро-

лю и к воздействию на поведение других людей; коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми [3]. Как подчеркивает Б.Ф.Ломов, "в процессе деятельности все органы чувств человека функционируют как единая система, обеспечивая отражение не только объекта управления, но так- же окружающей среды и состояний организма. В результате формируется целостное синтетическое отражение предмета, условий и средств деятельности. Человек-оператор не имеет возможности непосредственно наблюдать за управляемым объектом, он получает информацию об объекте через систему технических устройств и обычно в закодированном виде"[4, 738]. С целью совершенствования интегративно-личностного подхода в психологии Балл Г. А., Мединцев В. А. рассматривают личность как модус культуры и как интегративное качество лица и исходят из того, "что человеческая культура охватывает совокупность составляющих бытия людей, включённых в их деятельность и используемых ими как для сохранения её компонентов, так и для их обновления. В этой связи идёт речь о том, что культура обеспечивает репродуктивно-нормативную и диалогово-творческую функции человеческих индивидов, сообществ и человечества в целом" [5].

По Л.А.Коростылевой, самореализация – это интегральный показатель, характеризующий жизнедеятельность личности в целом. «Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя – это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени» [6]. По мнению С. И. Кудинова самореализация трактуется как

функциональная система. «Самореализация - это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих успешность самовыражения личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [7]. Функциональная компетентность личности специалиста заключается в использовании профессиональных знаний в управлении и принятии решений с учетом направленности подготовки, а также в обеспечении баланса между человеком и обществом. В контексте инновационной парадигмы образования функциональная компетентность как интегральное качество личности специалиста выступает как фактор профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абульханова К.А. Социальное мышление личности// В кн.: Современная психология: состояние и перспективы исследований. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. / Отв. ред.: К. А. Абульханова, М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев. Материалы (Часть 3) юбилейной научной конференции изданы при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), грант № 02–06–14006 г. Ч. 3: Социальные представления и мышление личности. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 88-103.
- [2] Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. - М., 1980.
- [3] Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. -М., 2013.
- [4] Ломов Б.Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода// Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. — 855 с.

- [5] Балл Г. А., Мединцев В. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица //Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
- [6] Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. -СПб, 2001. -398 с.
- [7] Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». -2008. -№ 1.- С. 28-37.

**FUNCTIONAL COMPETENCE AS AN INTEGRATED
PERSONALITY TRAITS OF A SPECIALIST**

G.Zh.Menlibekova, Eurasian National University. L.N.Gumilev,
Astana, Kazakhstan, e-mail: gmen64@mail.ru

D.O.Bazarbaev, Eurasian National University. L.N.Gumilev,
Astana, Kazakhstan, e-mail: phdd84@mail.ru

G.S.Karataev, Eurasian National University. L.N.Gumilev, As-
tana, Kazakhstan, e-mail: galimzhan.87@mail.ru

The article reveals the essence of the concepts of "functional competence", "integral quality", discusses the importance of the formation of the functional competence of the expert in the conditions of accelerated industrial and innovative development of Kazakhstan. The article addresses the need to develop the theoretical bases of formation of functional competence as an integral personality traits which are focused on the self-realization of an individual as the subject of cognition, performance and communication.

Key words: functional competence, integral quality, personality formation, the subject, cognition, activities of communication.

УДК 378.048.2

СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Л.А. Мзокова,

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, Россия, e-mail: liana230790@rambler.ru

В статье рассмотрены различные подходы на определение понятий «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Бурное развитие информационных технологий в последнее время привело к увеличению объема используемой информации во много раз, к ее быстрому обновлению и старению. В подобных обстоятельствах профессиональная эффективность зависит не от количества раз и на всегда сохраненной информации, а от умения быстро ориентироваться в потоках информации, от способности решать проблемы, находить новые знания и источники. Образ хорошего исполнителя сменяется на образ работника инициативного, ответственного, умеющего принимать решения, нестандартно и креативно мыслящего.

Необходимость обучения всем перечисленным качествам и является ответом современного образования на сложное и динамично развивающееся общество 21 века. Поэтому компетентностный подход, ориентированный не на увеличение объема знаний, информации в различных областях, а на самостоятельное решение проблем в незнакомых ситуациях наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования.

А. В. Хуторской отмечает, что компетентностный подход -это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем результатом образования становится не

сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [6, с. 55].

Сегодня компетентностный подход находит свое отражение в документах федерального уровня - в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральных государственных образовательных стандартах образования.

Основными понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению относительно содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Тем не менее большинство авторов связывают эти понятия с эффективным выполнением какого-либо действия.

В «Учебном словаре лингводидактических терминов» компетенция (от лат. *competere* быть способным к чему-либо) трактуется как «знающий, сведущий, квалифицированный, как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями. Компетенция является производной от компетентности и понимается как определенная сфера приложения знаний, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях» [5, с. 26].

Согласно Ирине Алексеевне Зимней, существует два варианта трактования соотношения понятий «компетенция» и «компетентность»: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Согласно первому варианту, представленному в Глоссарии терминов Европейского фонда образования компетенция определяется как [2]:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

3. Способность выполнять особые трудовые функции.

В том же источнике отмечается, что термин «компетентность» используется в тех же значениях. Этой позиции придерживаются большинство зарубежных исследователей этой проблемы, а также такие российские авторы как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков.

И.А. Зимняя склоняется к дифференциации этих понятий. Она опирается на Н.Хомского и Р. Уайта, которые еще в 60-ых годах прошлого века рассмотрели различия в понимании этих понятий.

Словарь Русского языка С.И. Ожегова [3] рассматривает эти термины таким образом «компетенция»:

1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен

2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав.
«компетентный»:

1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой либо области.

2. Обладающий компетенцией.

Словарь «Профессиональное образование» [1] дает следующее определение: компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) – мера соответствий знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Компетентность часто трактуется как производное, вторичное по отношению к компетенции понятие. По мнению Г. Селевко, это интегральное качество личности, проявляющееся в способности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [4, с. 218].

В.Д. Шадриков считает, что при всем многообразии подходов к определению понятий «компетенция» и «компе-

тентность» авторы не выходят за рамки устоявшихся определений. Компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем – либо, делать или решать что-либо.

Многообразие подходов к определению понятий «компетенция» и «компетентность» не дает их однозначного толкования. Но очевидным является тот факт, что компетентность как результат образования, предполагает набор определенных компетенций. Компетентность - обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, то есть это уже состоявшееся личностное качество человека. Компетентный человек обладает определенным набором компетенций, позволяющих ему обоснованно судить об определенной области деятельности и эффективно действовать в ней.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. НМЦ СПО, 1999. – 538с.
- [2] Глоссарий терминов рынка труда, обработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
- [3] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, Издательство: ИТИ Технологии, 2008 г. 944 с.
- [4] Синагатуллин И.М. Влияние глобализации на образование в России// Международный журнал реформирования образования. 2003. - №4. - С. 307-316.
- [5] Татур Ю. Г. Образовательная система в России / Ю. Г. Татур. - М.: Высшая школа, 1999.
- [6] Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Политика в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm>, 2002.

**THE NATURE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE
TERMS «COMPETENCY» AND «COMPETENCE»**

L.A. Mzokova, North-Ossetian state pedagogical Institute, Vladikavkaz, Russia, e-mail:liana230790@rambler.ru

The article considers different approaches to the definition of the terms «competency» and «competence».

Keywords: competence approach, competence, competency.

**ВЛИЯНИЯ ТИПА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НА
ШКОЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ УЧАЩИХСЯ**

Нугмонов Мансур,

Таджикский государственный педагогический университет
имени Садриддина Айни

Таджмехр Мина Ахмад

Таджикский государственный педагогический университет
имени Садриддина Айни

По мнению специалистов в области учебно-воспитательного процесса психологов и социологов, учитель сам по себе считается влиятельным фактором на учебный процесс. Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией. Расписание, дидактические инструменты, методы оценивания так же являются важными факторами, влияющими на процесс научения - изучения, но все же, они представляют меньшую важность по

сравнению с преподавателем, который придает значение всем этим факторам.

С точки зрения умственных способностей, интересов, черты характера, все люди разные. Среди различных аспектов человеческой личности, характеру предоставляет особое значение. Определив особенности человеческого характера, можно предугадать поведение человека согласно сложившейся ситуации. С другой стороны, целью учебно-воспитательного процесса является развитие образования учеников, которое находится под влиянием множества факторов. Самым важным из этих факторов является преподаватель и, следовательно, его личность. Можно заявить, что корреляция личности преподавателя и учебного процесса выражается таким образом, что ученик любит учиться или нет, стремится или нет и т.д. Метод выбора преподавателей, их квалификация, интересы и мотивы, степень образования, метод коммуникаций с учениками оказывают влияние на развитие и образование.

Научение и изучение фактически является сложным процессом, следовательно, для достижения поставленных целей и задач необходимо рассмотреть все компоненты, влияющие на эффективный и организованный процесс обучения. Все эти компоненты должны состоять из организационных и активных мероприятий, и быть направлены на поведение, мнения, способности, навыки и в целом на все учебные качества учащихся с целью достижения оптимального образовательного результата.

У всех нас есть заметные воспоминания о школе и поведении своих учителей, воспоминания о мелких и крупных затруднениях, плохих и хороших периодах школьной жизни, особенно в подростковом возрасте, влияющее на наш интеллект и поведение, которые являются частью нашего характера. Иными словами, речь учителя является показателем его педагогической культуры, средством самовыражения и самоутверждения его личности, а коммуникативное поведение

учителя оценивается в соответствии с тем, что и как он говорит, каковы его жесты, движения, выражение лица, какой подтекст имеют его слова, реакция учеников.

В настоящем докладе авторы рассматривают и раскрывают преобразования понятия и типы личности учителя на основе анализа теоретических работ К. Юнга, Г. Айзенга, С. Рубиншейна, А. Лазурского и А. Леонтьева. Авторы, путем анализа теории личности рассматривают аспекты, связанные с психологической характеристикой индивидов, и, в частности, педагогов, где изучались такие суперфакторы личности, как: экстраверсию - тип (E), нейротизм - тип (N) и психотизм - тип (P).

На основе теоретического анализа (по Айзенку), было обнаружено, что все три типа биполярны, и если на одном конце фактора E находится экстраверсия, то противоположный полюс занимает интроверсия. Точно так же фактор N включает в себя нейротизм на одном полюсе и стабильность - на другом, а фактор P содержит на одном полюсе психотизм, на другом - сильное «супер-Я». Биполярность факторов Айзенка не подразумевает принадлежность большинства людей к одному или другому полюсу. Распределение характеристик, относящихся к каждому типу, скорее, бимодальное, чем унимодальное.

Автор на основе анализа психолого-педагогической литературы определяет факторы, связанные с типом личности педагогов, и влияющих на академическую успеваемость учащихся. Атмосфера в школе, способности учеников к учебе, поведение учителей, метод обучения, метод оценивания, атмосфера в классе, - это всё является факторами, влияющими на возможность улучшения академической успеваемости. Для определения факторов, влияющих на образовательный прогресс, было проведено множество исследований.

На основе теоретического анализа и практического опыта, нами были идентифицированы ряд факторов, влияющих на академическую успеваемость учащихся, это:

(1) – состав семьи; (2) - средний доход на члена семьи; (3) - уровень образования родителей; (4) – темперамент; (5) - запас знаний; (6) – самооценка; (7) – уровень мотивации к учебе; (8) – психолого-педагогический фактор; (9) – дидактико-методическая система; (10) – уровень умственного развития детей; (11) – психологическая готовность к школьному обучению.

Психологической готовности учителей, авторы связывают с их психологической характеристики, с точки зрения экстраверсии (E), интроверсии (N) и психотизма (P), путем тестирование учителей (тест Айзенка).

Статистический анализ данных, полученные путем полевых исследований, связанных с исследуемой темой, являются таковыми: (1) – относительное рассмотрение и определение предполагаемой надежности теста; (2) – тестирование модели, с целью измерения уровня влияния (независимой переменной) переменной личности на академическую успешность; (3) – тестирование моделей, связанных с измерением среднего значения уровня влияния переменных личностных характеристик (с учетом демографических данных: возраст, опыт работы и образовательный уровень) на академическую успешность учащихся, с целью более четкого понимания взаимосвязи между личностных переменных и поиск наиболее эффективных переменных по отношению к академической успешности; (4) – влияние гендерного фактора на академическую успешность и переменные исследования; (5) – различие между педагогами мужчин и женщин и его влияние на исследуемые переменные.

Тест личности прошла группа учителей, выбранных в случайном порядке. Данная форма опроса определила показатель EPQ. Респондентам были предоставлены анкеты и пояснили, что нужно внимательно прочитать каждый вопрос и ответить либо «Да, либо «Нет». Также было сказано, что над вопросами не нужно долго думать и ставить первый ответ, который приходит на ум. Кроме того, они должны были от-

вечать честно, иначе результаты будут недействительны. Ответы были собраны и исследованы с помощью классификаций. Каждый учитель в анкете имел трехбалльный показатель невротизма, который отражает такие черты личности как, экстраверсия и эмоциональность.

Учитывались такие показатели как возраст, опыт работы и образование учителя, после чего анкеты были проанализированы и получены результаты. Вторая часть исследования представляла собой анализ успеваемости школьников. Школьники были выбраны случайным образом. Рассматривались группы школьников, обучающиеся в классе учителя, проходившего тестирование. Учитывались такие показатели как результаты экзаменов первого семестра, школьные документы. Также изучались оценки по математике. Результаты записываются в виде баллов и явились показателем успеваемости. Средний балл рассчитывался для каждого класса. Был выведен средний показатель успеваемости по математике для каждого класса, что оценило каждого учителя. Затем результат был преобразован в Z баллы - оценки по шкале, которые позволяют сравнивать успеваемость между различными классами. В таб. 1. представлены описательные характеристики данных.

Таб.1: Краткий обзор индексов дискриптивной характеристики личностных и демографических переменных, а также школьной успешности.

переменные:	M	Md	Mo	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis	D
Невротизм (N)	/3 10	9	6	4/7	2	21	0/35	-0/84	/28 1
Экстраверсия (E)	/3 12	13	1 5	/98 3	3	21	-0/25	-0/56	/08 1

Психоти- зация (P)	/31 3	3	3	/14 2	0	10	0/76	0/75	/50 1
Матема- тика Дос- тижение	/3 15	/9 15	1 5	/35 2	/40 7	/4 19	-0/98	0/88	/29 1
Возраст	/2 40	40	3 6	5/6	27	57	0/47	0/82	/13 1
Опыт ра- боты	/8 18	18	1 7	5/2	2	31	0/009	0/76	/90 0
Образова- ние	/1 15	15	1 4	1/2	14	18	0/54	0/47	/23 *3

Из таблицы 1 видно, что средний показатель оценок близок к норме. Асимметрия (-0/98) определяется как небольшое отклонение от нормы, так как среднее значение равно 2.

Описательных характеристики личностных переменных показывает, что средний показатель невротизации почти не имеет отклонений.

Стандарт (5/6) также показывает одинаковое распределение оценок у большинства переменных. Чем выше балл, тем меньше асимметрия.

В дополнение к основным показателям психоза переменных у большинства учителей баллы ниже среднего показателя, а это означает, что большинство не имеют психотических симптомов и отклонения от нормы. Также наблюдается почти нормальное распределение баллов по экстраверсии переменной, что приводит к отрицательным показателям асимметрии. Описательные показатели также отражают демографические переменные, которые не имеют отклонений от нормы.

Относительно оценки структурного уравнения в исследуемой модели были получены следующие результаты: (а) - измерение переменных на уровне интервала: как упоминалось ранее, сырые баллы по личностным переменным, измеренных на интервальной шкале, находились в диапазоне от 7/4 б. до 19/06 б. Для получения аналогичности оценок по академической успешности необходимо было соотнести общий балл к стандартному со средним значением стандартного отклонения в 1/0 б. Кроме того, демографические переменные (возраст, опыт работы и образовательный уровень) также измерялись по относительной шкале. (б) - низкий мультиколлинеарностью влияющих переменных: на основе теории Бери и Филдмана, если корреляция между экзогенными переменными является более 0/8, то это означает - мультиколлинеарность.. По этим данным заметно, для исследуемой модели установлен низкий уровень предполагаемой мультиколлинеарности. В матрице был зафиксирован только один высокий коэффициент корреляции, который составлял 0/93 (между двумя переменными это 1-возраст и опыт работы педагогов).

Таб.2: Коэффициент корреляции между личностными и демографическими переменными и академической успешности.

ряд	Личностная характ.	1	2	3	4	5	6	7
1	Интроверсия (N)	-						
2	Экстраверсия (E)	- 0/36 **	-					
3	Психоз (P)	0/25 *	/104 -0	-				

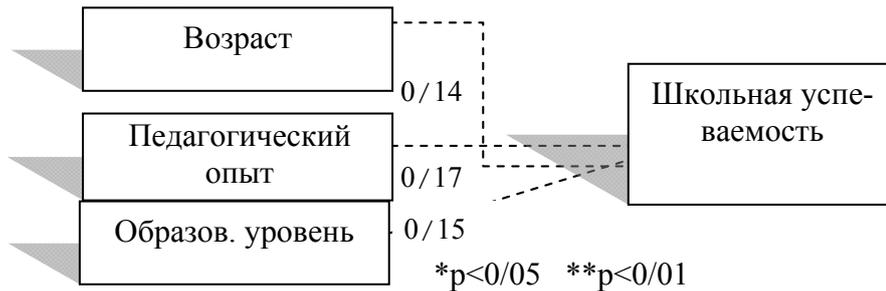
	Демографическая характерист.							
4	Возраст	0/15 -	0/14 0	0/13 -	- 0			
5	Опыт работы	/053 -0	/065 0	0/11 -	/93** 0	-		
6	Образов. степень	0/16 -	/179 0	/039 0	/21** -0	/24* -0		
7	Академическая успешность	/092 -0	/140 0	/22* -0	/054 0	/097 -0	/134 0	
*P<0/05 *P<*0/01								

По данным указанным в таб. 2 заметно, что среди личностных переменных педагогов, только Психоз (P) имеет отрицательную корреляцию с академической успешностью учащихся, где данный показатель составлял $P<0/05$, $r = -0/22$, а его степень являлась относительно низкой. Таким образом, можно сказать, что с повышением уровня Психоза (P) педагога понижается уровень академической успешности учащихся. Также по результатам была обнаружена положительная и значимая корреляция между переменной Психоз (P) и переменной Интроверсии (N), которая составляла $P<0/05$, $r = 0/25$, а между переменной Нейротизм (N) и переменной Экстраверсии (E) была зафиксирована отрицательная и значимая корреляция, которая составляла $P<0/01$, $r = -0/36$. Таким образом, не было обнаружено значимой корреляции между такими двумя переменными, как Психоз и Экстраверсия.

По этим данным были определены академической успешности учащихся на основе демографической характеристики педагогов. С целью индикации уровня корреляции между демографическими характеристиками (возраст, опыт работы и образовательная степень) респондентов, в качестве влияющих переменных на академическую успешность, кото-

рая является в качестве зависимой переменной, были определены статистические данные наряду с его индексами.

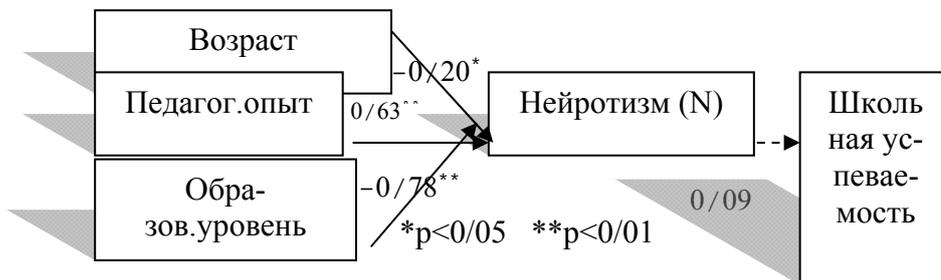
Рис.1: Схема и стандартизованные коэффициенты модели направления академической успешности на основе демографических переменных.



Индексы, рассчитанные по модели (см.рис.1) показывают, что модель не соответствует данным. Таким образом, квадраты равносильны нулю, а в практическом порядке для модели не были рассчитаны ни какие переменные личностных характеристик (GFI), скорректированный индекс (AGFI) и сравнительных индексов (CFI).

Модель посреднического значения переменной Нейротизм (N): В данной модели (см.рис.2) показано, что переменная нейротизм (N) находится между демографическими характеристиками педагогов и академической успешности учащихся.

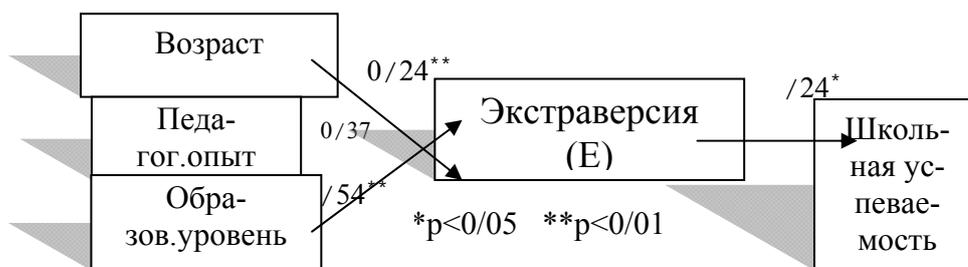
Рис.2: Схема и стандартизованные коэффициенты модели направления академической успешности на основе демографических переменных и переменной Нейротизм (N).



По рис. 2 заметно, что коэффициент направления переменной Нейротизм, по сравнению с другими демографическими переменными, имеет статистическое значение. На этой основе, коэффициент корреляции между переменной Нейротизма и возрастом педагогов составлял $r = -0,20$, а со образовательной степенью равносителен $r = -0,78$. Иными словами, чем выше возраст педагогов, тем ниже уровень вероятности личностной характеристики Нейротизма респондентов. Тем не менее была получена положительная корреляция между опытом работы и нейротизма педагогов, которая составляла $r = 0,63$.

Посредническая роль переменной экстраверсия (E): На рис. 3 показано, что данная переменная, а точнее переменная экстраверсия личностной характеристики педагогов, находится между академической успешностью учащихся и демографической характеристикой педагогов.

Рис.3: Схема и стандартизованные коэффициенты модели направления академической успешности на основе демографических переменных и переменной экстраверсия (E).

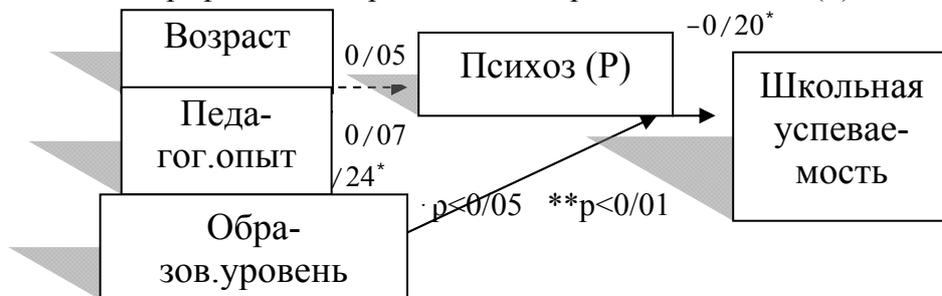


По рис.3 заметно, что коэффициент направления переменной демографических характеристик (возраст и образовательная степень), по сравнению с переменной экстраверсия, имеет статистическое значение. На этой основе, коэффициент корреляции между переменной экстраверсией и возрас-

том педагогов составлял $r = 0/24$, а со образовательной степенью равносильно $r = 0/54$ и являлся положительным. Иными словами, чем выше возраст педагогов, тем ниже уровень вероятности личностной характеристики экстраверсии респондентов (педагогов). Тем не менее не было обнаружено статистической корреляции между опытом работы и экстраверсией педагогов, которая составляла $r = 0/37$. С того, что данный коэффициент довольно высокий, однако, по причине переменной возраста существует высокий уровень корреляции, и фактически, дисперсия, которая формируется посредством переменной возраста, практически аналогична дисперсии переменной опыта работы. Таким образом, в модели уровень влияния данной переменной сокращается.

Посредническая роль переменной психоз (P): На рис. 4 показано, что данная переменная, а точнее переменная психоза личностной характеристики педагогов находится между академической успешностью учащихся и демографической характеристикой педагогов.

Рис.4: Схема и стандартизованные коэффициенты модели направления академической успешности на основе демографических переменных и переменной психоз (P).



Заметно, что коэффициент направления переменной демографических характеристик (возраст и опыт работы), по сравнению с переменной психоз, не имеет статистического значения (прерывистые линии). На этой основе, коэффициент корреляции между переменной психоз и возрастом педагогов составлял $r = 0/05$, а с опытом работы равносильно $r =$

0/07. А корреляция между образовательной степенью и переменной психоз (P) является значимой и отрицательной, которая составляет $r = -0,27$. Это означает, что чем выше образовательная степень педагогов, тем ниже уровень переменной психоза личностной характеристики педагогов.

Перед выполнением корреляционного анализа и построения матрицы нужно обозначить переменные. Для построения корреляционной матрицы необходимо нормальное распределение переменных и наличие линейных связей между ними. Через асимметрии и удлинение параметры характеризовались средние величины от амплитуды +1 до -1. Для определения уровня надёжности использовался критерий (математический) Кольмогорова-Смирнова. Таким образом, корреляционная матрица была составлена из коэффициентов, используемых в расчетах по модели Лисрел. Анализ прямых отношений между учителем и учениками для характеристики успеваемости учащихся не годился. Потому что необходимо глубокое исследование с анализом черт личности учителя (таких показателей как экстраверсия, невроз, психоз). Это нужно учитывать помимо уровня образования и демографических переменных. Учитывались демографические данные учителя (возраст, опыт работы, уровень образования). Результаты исследования показали, что данная модель можно применять, так как процент ошибки очень низкий.

Каждая отдельная личность учителя рассматривалась в качестве посредника между демографическими переменными и показателем успеваемости учеников. Анализ показал, что экстраверсия и психоз у учителя могут прогрессировать. Результаты показали, что для того, чтобы увеличить успеваемость нужно больше женщин учителей.

Наконец, мы можем заключить, что данных о личности учителя недостаточно для того, чтобы предсказать успеваемость учащихся. Но в качестве посредника между демографическими характеристиками учителя и характеристика-

ми успеваемости учащихся эти данные смогут более объективно предсказать и объяснить успеваемость.

По результатам исследования стало также ясно, что гендерные признаки влияют на успеваемость, так в классах, где преподаватели женщины успеваемость выше, чем в классах, где учителя мужчины.

УДК 371.24

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ням Нгок Тан,

Институт Тханг Лонг, Вьетнам,
e-mail: nntan73@yandex.ru

Формирование и развитие познавательной самостоятельности обучающихся - это одна из педагогических проблем, которая находится в центре внимания исследователей и сохраняет свою актуальность вне зависимости от конкретно - исторических условий. Успешность самообразования, как любой деятельности, зависит от готовности к ней. Одним из сложных свойств личности является готовность к самостоятельной познавательной деятельности. В статье рассматривается самообразование с позиций деятельностного подхода, выделяются виды самообразовательной деятельности, ее структура, потребности которые ее вызывают, мотивы, которыми обусловлены цели, а также возможности ее интенсификации и активизации.

Ключевые слова: самостоятельная познавательность, самообразование, структура, виды самообразования, принципы, педагогические условия.

Самообразование - это одна из эффективных форм повышения квалификации, которая дает возможность проявить

человеку свои творческие способности, нестандартность мышления и профессиональное мастерство.

Исследуя многообразность определений самообразования, можно выделить несколько существенных признаков: приобретение знаний и самостоятельный поиск, познавательный интерес, продолжение развития.

Принципами самообразования считаются целенаправленность, всеобщность, непрерывность, единство профессиональной и общей культуры, интегративность, индивидуализацию, доступность, опережающий характер, взаимосвязь и преемственность, компенсаторность, вариативность, перманентность перехода от низших ступеней к высшим [1].

Структуру самообразования составляют следующие компоненты: потребности и мотивы; цели; средства достижения; учебные действия; контроль; оценка; результат. Развитие самообразования происходит через расширение и обновление содержания его компонентов [1].

Успешность самообразования, как любой деятельности, зависит от готовности к ней. Одним из сложных свойств личности является готовность к самостоятельной познавательной деятельности - в ее структуре можно выделить такие компоненты: наличие осознанной потребности в самодеятельности, ее мотивы, уровень целеполагания, наличие исходной базы умений и профессиональных знаний, сформированность самообразовательных навыков, отношение к источникам - к средствам организации самообразования, самостоятельность в организации этого вида деятельности. Учитывая значение деятельности субъекта в самообразовании личности, проведем анализ феномена «самообразование» с позиций деятельностного подхода.

Рассматривая самообразование с позиций деятельностного подхода, выделим виды самообразовательной деятельности, ее структуры, потребности которые ее вызывают, мотивами, которыми обусловлены цели, а также возможности ее интенсификации и активизации [1].

По многим из этих вопросов исследователи самообразования достаточно единодушны. В качестве целей ученые называют как обобщенные конструкты как, например, «повышение уровня своей образованности и воспитанности, культурной и социальной развитости» (Ю. Г. Опарин), «совершенствование образования» (А. К. Громцева), более детальные: «пополнение и совершенствование своих знаний и умений» (А. К. Бушля, Л. С. Колесник), или «овладения студентами системой знаний, практического опыта, технологическими умениями поиска информации» (В. В. Митюшкин).

А. В. Петровский подчеркивает, что дополнительной к основному занятию человека является самообразовательная деятельность, связанная и обусловленная им. Человек осознает недостаточность имеющихся у него знаний для решения возникшей учебно-познавательной или практической задачи и прибегает к той или иной форме пополнения знаний. Речь идет не об эпизодическом поиске ответа на какой-то случайно возникший вопрос, а о систематической активной учебно-познавательной деятельности и постоянном самообразовании.

Самообразование выступает формой организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения в вузе. Совершенствование учебных действий студентов по самообразованию включает: самостоятельное выделение цели; поиск и хранение необходимой информации, в том числе с помощью компьютерных средств; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

Средствами самостоятельной работы студентов выступают интерактивные средства, коммуникативные технологии, проектные, информационно-коммуникационные среды обучения, работа в малых группах, наглядное моделирование [2].

Для понимания характера соотношения между познавательной самостоятельностью и самообразованием необходимо учитывать основные подходы к определению соответствующих понятий в педагогике. Различаясь в деталях, они сходятся в том, что это либо средства достижения конкретных целей, либо специфические виды деятельности.

О. В. Еремеева определяет, что суть самообразования состоит в том, что личность является субъектом своей деятельности по достижению внутренне усвоенных ею целей, составляемых основной мотив самообразовательной деятельности [75, с.146]. Поэтому мы считаем, что отличие самообразования от познавательной самостоятельности в этом коренное. Отличия умений самообразования и умений познавательной самостоятельности предлагается в следующем: 1) овладение умениями самообразования должно происходить по личному желанию студента-гуманитария за пределами учебного материала; 2) самообразование подразумевает расширение знаний, а не их воспроизведение; 3) значимое отличие познавательной самостоятельности от самообразования состоит в том, что познавательная самостоятельность побуждается, управляется внешними и внутренними факторами - прежде всего нацеленностью на объект познания (математику и гуманитарные знания), а самообразование - внутренними мотивами, выходящими за рамки учебных и нацеленностью на субъект познания, на развитие личностных качеств и опыта. Развитие познавательной самостоятельности возможно через вовлечение студентов-гуманитариев в активную самостоятельную познавательную деятельность. При этом познавательная самостоятельность выступает как условие и механизм для формирования самообразовательной деятельности. Возможности для перехода к самообразованию возникают в процессе организации познавательной самостоятельности, которая преследует двуединую цель: формирование познавательной самостоятельности как черты личности и развитие специальных способностей, умений, приоб-

ретение дополнительных знаний и навыков.

Возможен также переход побуждений к проведению самообразовательной деятельности в потребность самообразования, то есть в источник самостоятельной познавательной деятельности. Важными условиями такого перехода являются длительность стимулирования, его системность и интенсивность.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Санина Е. И., Помелова М. С., Ням Н. Т.* Оптимизация самообразования средствами коммуникативных и информационных технологий [Под общей редакцией Саниной Е. И.] [Текст]/ Е. И. Санина, М. С. Помелова, Ням Н. Т. - М.: РУДН, 2012. - 164с.

[2] *Сунгурова, Н. Л.* Вариативность виртуальной самопрезентации личности студентов-участников сетевого учебного взаимодействия [Текст]/ Н. Л. Сунгурова // Актуальные проблемы психологического знания. - 2012, №3(24). - С.27-37.

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE AS A CONDITION OF SELF-IDENTITY

Num Ngoc Tan, Institute of Thang Long, Vietnam. e-mail:
nntan73@yandex.ru

The formation and development of cognitive independence of students is one of the pedagogical problems, which is located in the centre of attention of researchers and remains valid regardless of the specific historical conditions. The success of self-education, as in any activity depends on readiness for it. One of the complex properties of the person is the willingness to independent cognitive activity. The article examines the self-education from the standpoint of the activity approach, are the kinds of self-educational activity, its structure, the needs are, the motives that caused the goal, as well as the possibility of intensification and revitalization.

Keywords: self-cognition, self-education, structure, types of self-education, principles, pedagogical conditions.

УДК 37.013.75

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

М.С.Остаев,

Северо-Осетинский Педагогический Институт,
Владикавказ, РСО-Алания, Россия,
e-mail: murik15rus@yandex.ru

В статье раскрывается роль физического воспитания в современной школе. Также рассматриваются методы развития компетенций в системе профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, современная школа, профессиональные компетенции учителей физического воспитания.

Изменившаяся общественно-политическая обстановка в стране обострила проблему состояния здоровья населения. В последнее время, наряду с другими проблемами, особенно актуальным является физическое воспитание детей. Соответственно, сегодня перед обществом, а особенно перед школой стоит очень важная задача – не только подготовить ребенка к самостоятельной жизни, воспитать его нравственно и физически, но и способствовать формированию у него осознанной потребности в здоровье, что является залогом будущего благополучия и успешности в жизни. Это одно из приоритетных направлений, внедряемых ФГОС нового поколения.

В современной школе физическая культура является базовой областью образования. Это обусловлено тем, что она закладывает основы физического и духовного здоровья, на базе которого возможно действительно разностороннее развитие личности. В этом проявляется воспитательная, образовательная и общекультурная ценность физической культуры. Она не только формирует у обучающихся грамотное отно-

шение к себе и своему здоровью, но и содействует воспитанию новых волевых и моральных качеств, что немаловажно.

Изменения в системе образования ведут к разработке новой концепции физического воспитания. Для этого необходимо, помимо комплекса педагогических, медико-биологических, психологических и социологических исследований в области физической культуры, чётко определить и узаконить роль и место физкультуры в образовательном процессе, его взаимосвязь и взаимодействие с другими учебными дисциплинами, сохраняя при этом целостность процесса обучения, при котором каждый предмет вносит свой вклад в гармоническое развитие личности ребёнка [5].

Учитывая роль физического воспитания в современном образовании, становится актуальной потребность подготовки высококвалифицированных специалистов в этой сфере. Для повышения качества подготовки физкультурных кадров необходимо проводить качественный отбор абитуриентов, поступающих в педагогические ВУЗы. Студенты физкультурных специальностей должны обладать таким набором личностных характеристик, которые позволяют быстрее достичь педагогического мастерства. А именно, квалифицированный педагог в сфере физической культуры, должен иметь уравновешенную и подвижную нервную систему, быть эмоционально стабилен, обладать такими качествами, как социальная смелость и активность, практичность, добросовестность, быть ориентированным на социальное одобрение окружающих [1].

Еще одним из механизмов совершенствования системы подготовки физкультурных кадров является предварительная довузовская подготовка будущих учителей. В этом аспекте перспективным видится открытие педагогических профильных классов в школах или лицеях.

Особое внимание в совершенствовании качества подготовки учителей физической культуры следует уделить повышению практико-ориентированности образовательного

процесса, привязке процесса обучения в ВУЗе к реальным условиям педагогической деятельности в школах. С этой целью в системе подготовки учителей физического воспитания необходимо предусмотреть изменение форматов и сроков учебных и педагогических практик, способствующих формированию особых умений и профессиональных компетенций в специально моделируемых ситуациях педагогического процесса [2].

Принятие подобных мер должно привести к повышению качества профессиональной подготовки студентов, обучающихся на факультете физического воспитания, что будет выражаться в высоком уровне сформированности профессиональных и общекультурных компетенций, а также в эффективном трудоустройстве выпускников. Следует отметить, что не будет лишней работа по формированию профессиональной мотивации на этапе довузовского обучения.

Таким образом, можно констатировать, что на данном этапе развития педагогического образования вполне возможно совершенствование системы подготовки учителей физической культуры в педагогических ВУЗах. Важными инструментами решения данной задачи могут стать разработка и реализация программ развития педагогического образования в каждом конкретном ВУЗе с учетом его особенностей и возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] А.Г. Поливаев, Особенности формирования профессионально-педагогических умений студентов на основе учета индивидуально-психологических особенностей личности // Педагогическое образование и наука. 2012.
- [2] Г.И. Лазарев, Ориентированное на практику обучение – ответ на требования внешней среды // Высшее образование в России. 2012.
- [3] Т.П. Жуйкова, Профессиональная педагогическая направленность в формировании личности будущего учителя // Наука и бизнес. 2013.

[4] А.В Шапарь, Перетяцько В.В. Роль и место физической культуры в образовательном процессе // Физическая культура в школе. - 2011.

[5] К.А. Оглоблин, Инновационная система повышения качества подготовки педагогов по физической культуре // Ученые записки. 2008.

**ACTUAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF PHYSICAL EDUCATION**

M.S.Ostaev, North Ossetian State Pedagogical Institute,
Russia, RNO-Alania, Vladikavkaz, e-mail: murik15rus@yandex.ru

The article reveals the role of physical education in the modern school. It also covers methods of developing competences in the system of professional training of future teachers of physical education.

Key words: physical education, modern school, professional competence of teachers of physical education.

УДК 372.48

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

А.В.Паламарчук,

Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия

А.И.Кустов,

Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия

И.А. Мигель,

ВУНЦ ВВС ВВА им. профессора Н.Е.Жуковского и
Ю.А.Гагарина, Воронеж, Россия
vuaik@mail.ru

Рассматриваются основные направления трансформации образовательного процесса в ВУЗе. Показана перспективность развития современного обучения на основе дистанционных технологий. Представлены результаты разработок элементов дистанционного обучения и его алгоритм. Сформулированы шаги для повышения эффективности дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: методологический подход к образовательному процессу; дистанционное обучение; психологическая парадигма; алгоритм обучения.

В последние годы методологический подход к образовательному процессу в ВУЗе активно трансформируется. Данный факт связан, прежде всего, с требованиями рынка, для функционирования которого специалистам необходимо быстрое получение качественного образования в конкретных областях, часто локальных. В частности, *одну из групп* требований составляют требования владения в достаточной степени технологиями современных «гаджетов». *Вторая группа* требований связана с необходимостью экспрессного выбора наиболее перспективных средств трансформации образова-

тельного процесса и с их дальнейшей оптимизацией. *Третья группа* требований рынка связана с использованием всего арсенала современных информационных технологий в образовании [1]. Как показал ряд экспериментов [2], к ним относятся, прежде всего, различные типы электронных образовательных ресурсов. И, наконец, наиболее важными являются требования к образовательному процессу, связанные с появлением новых направлений деятельности. Прежде всего, это *методы дистанционного обучения*. Причем, это направление содержит в себе все группы требований, предъявляемых к современному образованию. Поэтому, при всех негативных сторонах, проявляющихся при внедрении, оно является одним из наиболее перспективных. Сегодня следует не столько выяснять и обосновывать его слабые стороны, сколько на основе анализа улучшать функциональные возможности [3]. Следует отметить, что на современном этапе дистанционное образование позволяет успешно решать целый ряд проблем, связанных с повышением самостоятельности студентов и магистрантов, с ростом уровня их профессиональных качеств, с формированием навыков постановки проблемы, её анализа и нахождением приемлемых решений.

В последние три года на кафедре технологических и естественнонаучных дисциплин ВГПУ для ряда дисциплин разработаны *элементы* дистанционного обучения, прежде всего используемые для форм заочного образования. К ним относятся лекционные курсы («Модели мира», «Теоретические основы педагогических измерений» и др.), лабораторные практикумы, построенные на применении информационных технологий («Информационные технологии в технологическом образовании» и др.). Ряд тем представлен в виде электронных образовательных ресурсов (*ЭОР*) и тестовых программ [4]. Внедрение этих элементов в образовательный процесс, в том числе и для магистрантов программы «Профессиональное образование», демонстрирует существенное повышение его эффективности. В частности, при правильном

выстраивании *алгоритма обучения* (когда на первом этапе определяется направление исследований и выбираются базовые методы их проведения; на втором этапе происходит обмен информацией по анализу литературных данных и выстраивается структура экспериментов; на третьем этапе вводятся в понимание результатов и их обоснование элементы ЭОР, а также применяются тестовые технологии) дистанционная форма является более экономной по трудоемкости, весьма мобильной по формам освоения и существенно более вариативной. Все эти преимущества дополняются возможностями обучения через научно-исследовательскую работу, путем обмена информацией о проведенных исследованиях, их результатах и перспективах. Полученные данные представляются в виде совместных публикаций в научных изданиях или в форме докладов на научных конференциях.

Чтобы сделать дистанционное обучение одним из наиболее перспективных направлений развития современного образовательного процесса в вузе, на наш взгляд, необходимо в ближайшее время осуществить следующие шаги:

- повысить роль *проектного и комплексного обучения* при внедрении новых стандартов образования;
- разработать ряд *современных технологий* эффективного и экспрессного освоения новейших курсов;
- повысить степень использования авторских разработок в области информационных технологий;
- сформулировать *психологическую парадигмы* формирования путей развития современной образовательной системы в дистанционной форме.

Последний шаг, на наш взгляд, заслуживает особого внимания, так как наиболее перспективен с точки зрения продвижения современного образования на качественно новую ступень познания.

ЛИТЕРАТУРА:

[1] Кустов А.И., Меркулов С.А., Щербинин И.А. Разработка элементов инновационных учебно-методических комплексов

с применением ИТ / Тезисы докладов V Регион. науч.- практ. конфер. “Информационные технологии в образовательном процессе педагогического ВУЗа и школы”. -Воронеж: 2011.-144 с (с.49-52).

[2] Глазунов И.Г., Мигель И.А., Кустов А.И., и др. Разработка и внедрение информационных инновационных технологий в образовательный процесс // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы университетского образования.», Тольятти, апр. 2010, т. 2, 263 с. (с. 190-192).

[3] Морозова М.В. Повышение уровня информационной культуры личности в системе дистанционного образования // Сб. научных трудов Межд. науч.-практ.конф. «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире» [Текст]: Москва, РУДН, М.: 2013. – 375 с. (с.328-331).

[4] Ахмадов М.М. Проблемы и перспективы применения электронных образовательных ресурсов // Сб. научных трудов Международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире» [Текст]: РУДН, М.: 2013. – 375 с. (с.307-311).

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

A.V. Palamarchuk, Voronezh state pedagogical University

A.I.Kustov, Voronezh state pedagogical University

I.A. Migel, Military training and research center the air force,
military air Academy

Discusses the main directions of transformation of the educational process at the University. The prospects of development of modern education based on remote sensing technology. Presents the results of the development of elements of distance learning and its algorithm. Formulated steps to improve the effectiveness of distance learning.

Keywords: methodological approach to the educational process; distance learning; psychological paradigm; the learning algorithm.

УДК 372.881.1

**ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В
ШКОЛАХ РОССИИ**

Д.С. Рехнюк,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: diana.rekhniuk@gmail.com

В статье кратко описываются изменения, происходящие в области преподавания иностранного языка в школах, и говорится о необходимости использования мультимедийных технологий на уроках французского языка. Рассматриваются достоинства и недостатки данного метода преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, школьное образование, презентация, грамматика, лексика

За последние годы мы наблюдаем существенные изменения в преподавании иностранного языка в России, которые объясняются необходимостью обеспечить новые образовательные потребности в мире. Одно из главных положений в освоении иностранным языком - это формирование информационной культуры обучающихся. Чтобы стать настоящим профессионалом, учителю уже недостаточно будет иметь диплом об окончании педагогического вуза ввиду появления абсолютно новых тенденций в политической, экономической и общественной жизни страны. Вследствие этого возникает необходимость совершенствования своих знаний путем расширения кругозора и самообразования. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют обеспечить передачу знаний и доступ к различной учебной информации иногда гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения.

Новые мультимедийные технологии способны дать высокий эффект при овладении иностранным языком, если

они подкрепляются передовыми методическими приемами. Например, использование компьютерной техники на уроках французского языка можно разделить на 2 группы: когда учащиеся пользуются CD-программами на уроках и когда учитель сам разрабатывает программы с дальнейшим их применением на уроках при объяснении материала. Данный способ использования компьютера позволяет проводить занятия с детьми как в индивидуальной, так и в групповой форме. Овладение языком через игру – один из основных принципов обучения особенно среди младших школьников. Мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой французского языка, которая весьма не проста для изучения, особенно на начальном этапе, также учат понимать разговорную речь на слух и способствуют правильной орфографии. Используя мультимедийные технологии, учащиеся слушают иностранную речь, адаптируя ее в соответствии со своим уровнем. Среди наиболее широко известных программ на CD – рекомендованный Министерством образования РФ компакт-диск «Золотой французский – 2000». Программа рассчитана на индивидуальную работу учащегося по фонетике и грамматике.

Несмотря на значительное внедрение компьютерных технологий, во многих школах все же остается спорным вопрос о привлечении компьютера на занятиях, так как помимо явных преимуществ имеются также определенные недостатки. Наличие в классе проектора и интерактивной доски фокусирует внимание всех учащихся и снижает уровень вреда воздействия компьютера на детей. Мультимедийные презентации особенно эффективны среди младших школьников, у которых еще не достаточно развито абстрактное мышление: увиденные на экране красочные картинки, анимированные образы, схемы способствуют лучшему восприятию и усвоению нового материала. При использовании мультимедийных технологий перед учителем стоит ряд задач: при разработке презентаций учитывать возрастные особенности и потенци-

альные возможности аудитории, продумать структуру и содержание текста демонстрируемого материала, применить анимационные и звуковые эффекты, используя мультимедийные возможности компьютера.

С точки зрения изучения лексического состава французского языка технология непосредственного использования презентаций включает в себя несколько этапов: подготовительный, в котором формулируются цели и задачи для учащихся; демонстрационный, в котором происходит разъяснение нового материала и последемонстрационный, который охватывает вопросно-ответные упражнения и повторение грамматических единиц.

Что касается формирования грамматических навыков, то оно проводится в соответствии с тремя этапами: ознакомления, тренировки и применения. В мультимедийных презентациях используются слайд-фильмы или видеофрагменты, которые позволяют ситуативно представить особенности употребления того или иного явления, присутствует иноязычный контекст путем демонстрации ссылок на реальные события, факты, реалии французского языка.

Из опыта работы с презентациями во время урока можно сделать вывод, что использование данной технологии ведет к увеличению скорости и качества усвоения материала, а также способствует максимальной концентрации внимания учащихся. Исходя из работы с компьютером, как в ходе занятия, так и во внеурочное время, стоит отметить, что мультимедийные технологии в целом способствуют ускорению учебного процесса, также росту интереса учащихся к французскому языку и усвоению материала. Они также позволяют индивидуализировать учебный процесс с целью достижения больших успехов учащихся и дают возможность избежать субъективной оценки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бухаркина М.Ю. Intel Обучение для будущего. Учебное пособие. – М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2007.
- [2] Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка. /Иностранные языки в школе №8, 2007.
- [3] Кочергина И.Г Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку. / Иностранные языки в школе №3, 2009.

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN FRENCH LANGUAGE TEACHING IN RUSSIAN SCHOOLS

D.S. Rekhniuk, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, e-mail: diana.rekhniuk@gmail.com

The paper briefly presents the description of the changes in foreign language school teaching. The paper also stresses the necessity of multimedia technologies' usage during French lessons and describes advantages and disadvantages of the following method of teaching French language.

Key words: multimedia technologies, secondary education, presentation, grammar, vocabulary.

УДК: 371.24

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.И. Санина,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: esanmet@yandex.ru

Информационная образовательная среда – это системно-организованная совокупность информационных ресурсов, средств передачи данных, организационно-методического и аппаратно-программного обеспечения, направленная на

удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера. Для построения информационной образовательной среды, необходимым условием является рассмотрение информационно-образовательной среды, с одной стороны, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной познавательной деятельности учащихся с применением новых информационных технологий, а, с другой стороны, как части традиционной системы образования. Важной особенностью единой информационной образовательной среды, является возможность студентов и преподавателей обращаться к обучающим мультимедийным ресурсам, а так же к структурированным учебно-методическим материалам в любое время и с любого устройства с доступом в интернет.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, электронный ресурс, задачи, функции и особенности ИОС.

В связи с информатизацией всех процессов, происходящих в обществе, происходят изменения в системе среднего и высшего образования в России. Создается так называемая единая информационно-образовательная среда. Понятие «среда» отражает взаимосвязь условий, которые обеспечивают обучение и развитие студента. Педагогическая среда – это специально создаваемая система условий организации жизнедеятельности, в соответствии с педагогическими целями [1]. Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых, как в нашей стране, так и за рубежом. В применении к практике обучения и воспитания вопросы конструирования образовательной среды рассмотрены в ряде работ А.Г.Абросимова, И.Г.Захарова, Л.Н.Кечиева, Ю.С.Песоцкого, И. В.Роберт, О.И.Соколовой и др.

И.В.Роберт, А.А.Кузнецов информационной образовательной средой называют совокупность условий, которые

обеспечивают единые подходы к осуществлению информационной деятельности и информационного взаимодействия, а также обеспечивающие информационное взаимодействие между студентами и интерактивными средствами. В этом случае студенты получают доступ к информационным образовательным ресурсам, которые представляют собой сборник теоретических материалов, интерактивных апплетов, презентаций и пр., а также получают возможность получить ответы на вопросы, общаться с другими студентами, обсуждая поставленные задачи [2]. Информационная образовательная среда – это программно-телекоммуникационная среда, реализующая качественное информационное обеспечение студентов, преподавателей, родителей, администрацию учебного заведения и общественность едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением [2].

Таким образом, информационная образовательная среда – это системно-организованная совокупность информационных ресурсов, средств передачи данных, организационно-методического и аппаратно-программного обеспечения, направленная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера [3].

Единая информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает: комплекс электронных образовательных ресурсов; совокупность технологических средств, информационные и коммуникационные технологии, обеспечивающие работоспособность данной среды; системы контроля и оценивания знаний студентов; системы коммуникаций между пользователями среды; облачные сервисы, обеспечивающие взаимосвязь основных компонентов среды между собой и всей среды с обучающимися. Целью создания информационно-образовательной среды является перевод на новый технологический уровень всех информационных процессов, проходящих в образовательном учреждении, для чего

необходимо интегрировать ИКТ в педагогическую деятельность.

К особенностям единой информационной среды можно отнести: наличие единой базы данных; однократный ввод данных с возможностью их последующего редактирования; многопользовательский режим; использование данных; разграничение прав доступа к данным; использование одних и тех же данных в различных приложениях и процессах; возможность обмена данными между различными прикладными программами без выполнения операций экспорта-импорта.

Основными функциями единой информационной среды являются: обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения; повышение мотивации к учению студентов; обеспечение наглядности представления теоретического материала; обучение современным способам обработки информации; формирование самостоятельной деятельности в получении знаний. Все перечисленные функции являются условиями достижения нового качества образования.

В ходе внедрения единой информационной среды решаются следующие задачи: - обеспечение многообразия организационно-учебных и внеучебных форм освоения программы; создание условий для продуктивной творческой деятельности учащегося – совместно с учениками ставятся творческие задачи, что способствует возникновению у обучающихся собственных замыслов; создается пространство для социальных практик студентов и приобщения их к общественно значимым делам;

- обеспечение в электронной форме следующих видов деятельности: планирование образовательного процесса; размещение и сохранение электронных ресурсов, в том числе работ обучающихся; фиксирование этапов, компонентов и результатов освоения основной образовательной программы;

- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционно посредством сети Интернет;

- использование полученных результатов обучения, для анализа и корректировки в решении задач управления образовательной деятельностью; контроль доступа участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет [2].

Важной особенностью единой информационной образовательной среды, является возможность студентов и преподавателей обращаться к обучающим мультимедийным ресурсам, а так же к структурированным учебно-методическим материалам в любое время и с любого устройства с доступом в интернет. Это обеспечивает непрерывную связь с преподавателем, получение консультации в онлайн или офлайн режимах и получения индивидуальной «навигации» в процессе выполнения поставленной задачи. Для построения информационной образовательной среды, необходимым условием является рассмотрение информационно-образовательной среды, с одной стороны, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной познавательной деятельности учащихся с применением новых информационных технологий, а, с другой стороны, как части традиционной системы образования [3].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Роберт, И. В., Лавина, Т. А.* Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. [Текст] / И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – Москва. Издательство: «ИИО РАО», 2009. – 96 с.
- [2] *Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании. [Текст] / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцов. // Учебно-методическое пособие (под ред. Роберт И. В.). – М.: Дрофа, 2008. – 320 с.
- [3] *Санина Е.И., Г.А. Алексанян.* Создание информационной среды для организации самостоятельной деятельности студентов СПО. [Текст] / Вестник РУДН серия «Педагогика и психология» - Москва, 2014, №3.С 98-102.

FEATURES OF STUDENT LEARNING IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sanina E. I., Peoples' Friendship University of Russia, Moscow,
e-mail: esanmet@yandex.ru

Informational educational environment is systematically-organized set of information resources, communication, organizational, methodological, and hardware and software aimed at meeting the needs of users for information services and resources of an educational nature. For building the information educational environment, a necessary condition is the consideration of information-educational environment, on the one hand, as an independent system, aimed at the development of active learning of students with the use of new information technologies, and, on the other hand, as part of the traditional education system. An important feature of unified educational information environment, is the ability of students and teachers to access educational multimedia resources, as well as to structured teaching materials at any time and from any device with Internet access.

Keywords: information-educational environment, electronic resource, tasks, functions and features of IEE.

ИННОВАЦИИ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

И.В. Сахнова,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия, iv.sakhnova@mpgu.edu

Статья освещает причины малоэффективности инновационной деятельности в сфере профессионального музыкального образования, связывает их с качественным уровнем профессионального самосознания педагогического состава.

Ключевые слова: Инновации, музыкальное образование, профессиональное самосознание.

Признаком переломных моментов в жизни общества является не только смена его социально-экономических устоев, но и изменение его культурных парадигм. Этапы культурно-исторического развития определённым образом характеризуют содержание общественной жизни, накладывают отпечаток на все его сегменты, при этом более уязвимым в данном контексте представляется институт образования.

Не нуждается в дополнительных доказательствах и тот факт, что для современной России, «ворвавшейся» на стыке эпох в мировое информационное пространство, обременительными становятся не только в целом морально устаревшие формы организации и управления образованием, но и само содержание его. Безусловно, не всё существовавшее ранее требует безоговорочной отмены и изменения: самые эффективные новации опираются на лучшие и жизнестойкие достижения прошлого — целесообразность всегда выступала единственным критерием эволюции. Однако ежедневные достижения мирового научно-технического прогресса не оставляют шансов явлениям застоя и консерватизму.

Науки о человеке развиваются стремительно, меняется и сам человек: от поколения к поколению происходит перестройка типа сознания, типа мышления, в целом все психические процессы и свойства претерпевают, возможно незаметные обывателю, но качественные изменения. Именно поэтому, в первую очередь, необходимо и постоянное обновление содержания образовательных методов и технологий: для эффективного обучения и воспитания ребёнка, рождённого на исходе второго – начале третьего тысячелетия, постигающего азы общественного бытия через спектральную множественность информационных систем современного социума, необходим иной подход и иное содержание образовательного процесса, нежели для детей эпохи заката со-

циализма. Данное положение актуально для всех отраслей педагогической теории и практики, в том числе и таких исторически консервативных, как образование в сфере искусства, в частности – музыкальное образование (профессиональное музыкальное и музыкально-педагогическое). Безусловно, отечественная музыкальная педагогика являлась и, в определённой мере, продолжает сохранять лидирующие позиции на мировом рынке образовательных услуг. Однако сознательная ортодоксальность подобного рода установок на превосходство создаёт дополнительные условия для естественной деградации и самораспада. Это касается не только традиционно сложившейся системы музыкального образования, но и, в первую очередь, её содержательной стороны.

Система, десятилетиями ориентированная в силу исторической традиционности на неизменные исключительно эмпирические методики и технологии передачи знаний, умений и навыков, неминуемо стремилась к функциональной неэффективности. Угнетённое положение всего цикла психолого-педагогических дисциплин и блока методолого-методической подготовки снижало уровень профессиональной готовности выпускника именно к педагогической работе и не повышало, собственно говоря, уровень исполнительской, так как сужало профессиональное сознание в целом, не создавало дополнительных возможностей саморазвития и дальнейшего профессионального роста.

Сегодня внедрение в образовательный процесс сферы музыкального образования инновационных методик и технологий, изменение структуры и содержания в целом – неминуемы, обусловлены ходом общественно-исторического развития, общественного сознания, изменениями антропологических характеристик участников образовательного процесса и некоторыми другими условиями. И если в рамках общего и дополнительного музыкального образования инновации не рискуют оказаться формальными в силу полного изменения данного сегмента образовательных услуг в соответствии с

реформой законодательной базы, то новациям сферы профессионального музыкального образования предстоит пройти сложный период слома *традиционных стереотипов*.

Как показывает анализ практики [1], в данном контексте ведущим фактором, активного сопротивления всему инновационному является некая косность *профессионального музыкально-педагогического самосознания* профессорско-преподавательского состава, отчасти недостаточная техническая оснащённость образовательного процесса, уровень социальной незащищённости преподавателей и студентов. Но и в существующих условиях переходного периода изменение стереотипов и ломка отживших традиций возможна и целесообразна.

Как ни парадоксально, но приходится признавать, что и сегодня, в эпоху охвативших все сферы образования перемен, профессиональное музыкальное и музыкально-педагогическое образование, как определяющее качеством подготовки современных выпускников всю сферу музыкального образования в стране на многие десятилетия, практически не изменилась, и по организационным и содержательным параметрам строго следует образцам, в лучшем случае, полувековой давности: та же классно-урочная система с преобладанием индивидуальных форм обучения, малая вариативность дисциплин, стандартное содержание дисциплин при формально инновационных названиях курсов и т.п. [1]. Активизация инновационной деятельности «сверху», вызывает в профессорско-преподавательской среде, в большинстве своём, негодование и недовольство административной политикой. Так например, 85% профессорско-преподавательского состава музыкального факультета Московского педагогического государственного университета недовольны структурно-содержательными изменениями деятельности факультета и университета в целом, при этом 90% студентов оценивают инновации как положительные [1].

Анализ ситуации [1], а также наблюдение за ходом инновационной деятельности на отдельно взятом факультете на протяжении семи лет позволили сделать вывод о том, что основной причиной малой эффективности данного процесса является не административные недоработки и ошибки долгосрочного планирования, а именно качественный уровень профессиональной самоосознанности профессорско-преподавательского состава: традиционная для культуры и искусства направленность модели профессиональной подготовки на музыкально-исполнительскую деятельность (при этом как ни парадоксально даже в сфере именно музыкально-педагогического образования) и как следствие — профессиональная неготовность выпускников — будущих музыкантов-педагогов к ведению педагогической деятельности; следование традиционной для сферы музыкального искусства и образования, тяготеющей к авторитарности, модели профессионального поведения — личностно-ориентированные технологии имеют место быть исключительно в ходе отбора методов и приёмов развития музыкальных способностей обучающихся и никак не задействованы в процессе их личностного развития, процесса, который в свою очередь имеет на практике в целом подчинённое значения, вне зависимости от декларируемого принципа единства художественного и технического в музыкальном образовании; недостаточная научная фундаментальность и соответствие современному уровню развития науки методик и технологий, формирующих базис профессионального мастерства — превалирование исключительно традиционных для десятилетий практической деятельности эмпирических методов обучения, и в целом малая научная подготовленность, в частности даже в области педагогики и психологии; малая личностная активность, отсутствие направленности личности на профессиональное музыкально-педагогическое самосовершенствование т.п.

Необходимо отметить, что данная проблема требует дальнейшего специального исследования и не может ограни-

чиваться рамками данной работы, позволяющей наметить пути решения насущной и достаточно актуальной для современной практики музыкального образования проблемы — взаимосвязи инновационной деятельности и профессионального самосознания педагога-музыканта.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Сахнова И.В.* Комплексное исследование проблем профессиональной подготовки студентов и выпускников музыкального факультета по направлениям 050100.62 — Педагогическое образование, профиль — Дополнительное (музыкальное) образование в области эстрадно-джазового искусства и 050600.62 — Художественное образование образование, профиль — Музыкальное искусство. — М.: МПГУ, 2014.— 42 с.

INNOVATIONS THE FIELD OF PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE TEACHER-MUSICIAN

Sakhnova I.V.

The article deals with the causes of ineffectiveness of innovation in the field of professional music education, connects them with the quality level of the professional identity of the teaching staff.

Keywords: Innovation, music education, professional identity.

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Слепенкова,

Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина, Россия, e-mail: easlepenkova@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость формирования исследовательской компетентности бакалавров уже на первом этапе их профессионального образования. На основании обобщения своего многолетнего опыта применения педагогических исследовательских проектов со старшеклассниками в системе педагогического образования и научного общества учащихся автор показывает возможность организации такой работы с первокурсниками в рамках изучения курса педагогики. Анализируются первые результаты организации педагогических исследовательских мини-проектов в обучении студентов первого курса и определяются условия, обеспечивающие эффективность такой образовательной технологии.

Ключевые слова: исследовательская компетентность бакалавров образования, исследовательский мини-проект, комплексный исследовательский педагогический проект, базовый курс педагогики.

Актуальность проблемы формирования исследовательской компетентности будущих педагогов в настоящее время не вызывает сомнений. Её определяют ряд факторов: повышение роли исследовательского компонента в профессиональной деятельности специалистов высшей квалификации, постепенное утверждение «исследовательской парадигмы» высшего профессионального образования, увеличение исследовательских видов деятельности в школьных образовательных технологиях, широкий размах инновационного

экспериментаторского движения в педагогической практике и ряд других.

Подчеркнём, что задача формирования исследовательской компетентности специалиста с высшим образованием осознаётся в рамках Болонского процесса, направленного на интеграцию систем высшего профессионального образования европейских стран, в числе приоритетных. В документах последних лет внимание к ней повышается. Так, Бухарестской декларации 2012 года этому направлению профессиональной подготовки уделено большое внимание. В итоговом документе определено и важнейшее условие достижения поставленной цели – обеспечение более тесной связи между научными исследованиями, преподаванием и обучением на всех уровнях [1].

Эта идея чётко прослеживается в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального педагогического образования. Уже на уровне бакалавриата в нём предусматривается в числе общекультурных компетенций способность применять методы теоретического и экспериментального исследования (ОК-4) [2]. На магистерском уровне эта деятельность значительно усложняется. Подчеркнём, что для педагогической практики наибольшее значение имеет готовность самостоятельно организовать педагогическое исследование в целях совершенствования педагогического процесса.

Под исследовательской компетентностью педагогов-практиков мы понимаем интегративное профессионально значимое качество, характеризующее их готовность и способность к организации педагогического исследования в целях совершенствования педагогического процесса, а также способность организовать учебную исследовательскую деятельность школьников. Преподаватели всех учебных дисциплин в вузе должны формировать исследовательскую компетентность будущих педагогов, в том числе и преподаватели педагогических дисциплин. В ходе изучения педагогических

дисциплин необходимо постоянно включать элементы исследовательской деятельности и исследовательские проекты как комплексные исследовательские задания. Безусловно, наибольшие возможности для этого предоставляют магистерские образовательные программы.

Однако, по нашему мнению, в общей системе высшего профессионального образования явно недооцениваются возможности учебного процесса для формирования исследовательской компетентности студентов уже на первом этапе их обучения. Базовый курс педагогики начинает изучаться на первом курсе и нередко опережает курс философии, где студенты усваивают некоторые методологические понятия. Безусловно, студентам – вчерашним школьникам довольно сложно усвоить понятие о методологии педагогики и овладеть методами педагогического исследования.

Тем не менее, наш многолетний опыт организации педагогической исследовательской деятельности со старшеклассниками в рамках научного общества учащихся (НОУ) позволяет сделать вывод о возможности организации педагогических исследовательских проектов уже на пропедевтическом уровне педагогического образования. Этот эксперимент получил признание в конкурсе грантов Министерства образования РФ 2002 года [3]. Заметим, что выполнению комплексных исследовательских проектов школьников предшествовала длительная подготовительная работа. В течение полугодия старшеклассники усваивали элементарные знания о педагогической науке, логике и методах педагогического исследования, а также выполняли небольшие исследовательские задания, направленные на апробацию отдельных методов исследования: наблюдения, беседы, анкетирования и др. Таким образом, формировались некоторые универсальные исследовательские умения, которые совершенствовались затем в ходе выполнения итогового комплексного проекта.

Этот опыт был перенесён с некоторыми модификациями в технологию изучения педагогики на уровне бака-

лавриата в Нижегородском педагогическом университете им. К. Минина (профиль обучения студентов – психология и педагогика дошкольного образования). В содержании дисциплины была несколько расширена тема «Педагогика как наука». В течение двух лекций были даны знания о методологии педагогического исследования, методах теоретического и эмпирического уровня, требованиях к их применению, методах педагогической диагностики как упрощенных модификациях методов научного педагогического исследования. К практическому занятию студенты получили задание выполнить исследовательский мини-проект, предполагающий апробацию одного метода исследования. Перед студентами ставилась задача апробировать метод исследования в соответствии с поставленной целью, обработать полученные данные, сформулировать обобщающие выводы и подготовить презентацию проекта. Тематика заданий отражала профиль специализации и соответствовала идее контекстного образования, обоснованной А.А. Вербицким, согласно которой усвоение студентом теоретических знаний накладывается на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности [4]. Приведём несколько примеров заданий: «Определить темперамент детей в ходе наблюдения за их поведением»; «В ходе наблюдения изучить динамику познавательной активности детей на занятии в ДОУ и объяснить её причины»; «Изучить и проанализировать причины, вызывающие конфликтность в поведении ребёнка»; «С помощью методики «Кинетический рисунок семьи» определить психологическую комфортность ребёнка» и т.п.

Абсолютное большинство студентов справились с предложенными заданиями. Лучшие проекты были расширены и легли в основу научных докладов на студенческую научную конференцию. По нашим наблюдениям, выполнение таких исследовательских мини-проектов доступно студентам первого курса, оно вызывает интерес, позволяет сформировать первые навыки организации исследовательской дея-

тельности, повысить мотивацию к изучению педагогики как науки и учебной дисциплины.

Анализ нашего опыта и опыта коллег в этом направлении позволяет сделать некоторые выводы об условиях, определяющих эффективность организации педагогических исследовательских проектов в профессиональном образовании бакалавров образования [5]. В числе наиболее важных условий мы выделяем следующие:

- обеспечение тесной связи содержания исследовательских проектов с содержанием будущей профессиональной деятельности, направленность их на решение типичных профессиональных задач;

- организация подготовительного этапа, где студенты усваивают базовые теоретические знания о логике и методах научного педагогического исследования;

- соблюдение в ходе выполнения проекта в общих чертах логики научного исследования;

- самостоятельное оформление результатов исследовательского проекта, формулировка обобщающих выводов и их публичная презентация.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Документы Болонского процесса, принятые в рамках Конференции министров образования и III Болонского политического форума (г. Бухарест, Румыния, 26-27 апреля 2012 года). – М.: [б.и.], 2012. С. 4.

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Статья 5.1. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nnsru.ru/standars//2010/050100%20Педагогическое%20образование%20бак.rtf>.

[3]. Слепенкова Е.А. Технология организации исследовательских педагогических заданий (проектов) для старшеклассников и учащихся педагогических колледжей // Фундаменталь-

ные исследования в области гуманитарных наук: Конкурс грантов 2002 года: сборник рефератов избранных работ. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2005. С. 181-184.

[4] *Вербицкий А.А.* Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. 2014. № 9. С.8

[5] Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: монография / под ред. В.В. Николиной, О.А. Сафоновой. – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. С. 133-145, 148-154.

**ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL RESEARCH
PROJECT IN THE FIRST PHASE OF THE TRAINING
BACHELOR OF EDUCATION**

Slepenkova E.A., Nizhegorodskiy state pedagogical university of
K. Minin, Russia, e-mail: easlepenkova@yadex.ru

The article explains the necessity of forming the research competence of bachelors in the first stage of their professional education. Based on the synthesis of her many-years experience in the application of pedagogical research projects with high school students in the system of pedagogical education and scientific society of students the author demonstrates the possibility of organizing the work with freshmen in the study of the course of pedagogy. The author analyzes the first results of the organization of pedagogical research mini-projects in the teaching of first-year students and defines the conditions providing the effectiveness of such educational technology.

Key words: research competence of bachelors of education, research mini-project, comprehensive research pedagogical project, basic course of pedagogy.

УДК 378

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.С. Слепухина,

Военный университет МО РФ, Москва, Россия,

e-mail: avernat@mail.ru

В статье представлено обоснование необходимости развития познавательной деятельности на основе проблемно-деятельностного подхода к обучению, соответствующего постнеклассическому уровню развития дидактики. В процессе обучения, осуществляемого с позиций данного подхода, у обучающихся формируется опыт самоактуализации развития познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательная деятельность, постнеклассический уровень развития дидактики, потенциал саморазвития, проблемно-деятельностное обучение.

В актуальных сегодня категориях «профессионализм», «компетентность» всегда латентно присутствует феномен развития познавательной деятельности, которая, являясь системообразующим компонентом процесса обучения, выступает в дальнейшем необходимым условием профессионального становления и саморазвития специалистов в ситуации, когда мир стремительно меняется, уменьшая возможность предсказания профессиональной деятельности на весь период карьеры.

Выполняя первоначально ориентировочную функцию в процессе познания человеком окружающего мира, в пространстве профессиональной деятельности познавательная деятельность как системный феномен становится ключевым механизмом в поддержании функциональной устойчивости специалиста и развитии его профессионализма.

В процессе познания, в том числе освоения профессиональной деятельности, происходит усвоение знаний,

опыта деятельности, аккумулирующихся в динамических стереотипах и выполняющих положительную функцию в системе саморегуляции деятельности человека. Однако непрерывное усложнение реальной действительности детерминирует их преодоление, в ходе развития познавательной деятельности они «ломаются» новообразованиями, которые в дальнейшем трансформируются в новые динамические стереотипы, переводя систему познавательной деятельности на иной уровень саморегуляции. Таким образом, недостаточность ресурсов саморегуляции системы (познавательной деятельности субъекта) при определенном воздействии провоцирует переход на уровень саморазвития, который впоследствии становится качественно преобразованным уровнем саморегуляции.

Следовательно, специалисту, функционально адекватному императивам развития профессиональной среды, необходимо обладать способностью к саморазвитию познавательной деятельности и иметь «иммунитет» к сформированным стереотипам, что обуславливается своевременным самоизменением субъектом парадигмальных оснований собственного познавательного опыта.

В связи с этим проблема формирования способности к саморазвитию познавательной деятельности является одним из важнейших вопросов дидактики в условиях «набирающего обороты» компетентностного подхода, предполагающим подготовку специалиста, самостоятельного и способного к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию.

Это обуславливает необходимость проектирования и реализации в вузах педагогических технологий, обеспечивающих уровень развития познавательной деятельности обучающихся, адекватный требованиям постоянно усложняющейся профессиональной реальности.

Богатейший арсенал отечественной и зарубежной педагогической теории и практики позволяет выбрать опти-

мальный технологический способ проектирования развития познавательной деятельности в процессе обучения.

При анализе существующих педагогических подходов к развитию познавательной деятельности представляется целесообразным в качестве методологического инструмента опираться на философско-мировоззренческий метаподход В.С. Степина [2], качественно дифференцирующего уровни научного знания на классический, неклассический, постнеклассический. Проведенное и предыдущие исследования показали, что методологическая дифференциация на классический, неклассический и постнеклассический уровни присуща и педагогическому знанию.

В формирующих подходах и технологиях, соответствующих классическому уровню развития дидактики (ассоциативно-рефлекторная теория, бихевиоризм, теория поэтапного формирования умственных действий) основными целями выступают приращение объема знаний, образцов деятельности, готовых смыслов и их воспроизведение в типовых профессиональных ситуациях (*классический уровень развития познавательной деятельности*).

Развитие познавательной деятельности на неклассическом уровне дидактики (проблемное обучение, теория учебных задач, знаково-контекстное обучение, личностно-ориентированное обучение) предполагает обретение обучающимися опыта разрешения нестандартных задач, ситуаций, формирование у них способности к продуктивной познавательной деятельности в условиях проблем, спроектированных и актуализируемых педагогом. (*неклассический уровень развития познавательной деятельности*).

В рамках проблемно-деятельностного подхода к обучению, коррелирующего с постнеклассическим уровнем развития научных и прикладных основ дидактики высшей школы решается педагогическая задача формирования у обучающихся способности к самоактуализации процесса развития познавательной деятельности и своевременной реконст-

рукции парадигмальных оснований своего прежнего опыта познавательной деятельности, позволяющей продуктивно действовать специалисту в условиях непрерывного усложнения профессиональной среды. У обучающихся формируется способность управлять развитием познавательной деятельности (*постнеклассический уровень развития познавательной деятельности*) и противостоять естественной склонности довольствоваться познавательными стереотипами поведения в учебных и профессиональных ситуациях.

Проектирование технологии развития познавательной деятельности на основе проблемно-деятельностного подхода воспроизводит логику генезиса саморазвития познавательной деятельности в процессе обучения, где интериоризация опыта самоактуализации развития обучающимися собственной познавательной деятельности при проживании совокупности организационно-мыслительных, организационно-коммуникативных, и организационно-деятельностных этапов способствует формированию и постоянному наращиванию потенциала ее саморазвития [2, с. 157].

Педагогическая модель генезиса развития познавательной деятельности обучающимися, представленная с позиций проблемно-деятельностного подхода к обучению в виде саморазвертывающейся системной совокупности нелинейных, качественно несводимых друг к другу, но взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга, этапов в педагогическом игровом пространстве, становится тождественной идеальной модели саморазвёртывания процесса развития познавательной деятельности обучающихся, осуществляемого в реальных профессиональных условиях. Интериоризированный обучающимися опыт самоактуализации развития познавательной деятельности в ходе самопроблематизации прежнего опыта ее функционирования впоследствии экстериоризируется в реальных условиях профессиональной деятельности. Это позволяет выпускнику поддерживать уровень

своей компетентности в соответствии с императивами непрерывно развивающейся профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Гуляев В.Н. Дидактика высшей военной школы: постнеклассический этап развития // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 3. – С. 10-19.

[2] Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. 2003. № 8. С. 5–17.

POST-NONCLASSICAL LEVEL OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY

N.S. Slepukhina, Military university of the Ministry of Defense
of the Russian Federation, Russia, Moscow, e-mail: aver-
nat@mail.ru

Justification of need of development of cognitive activity on the basis of the problem-activity approach to training corresponding to a post-nonclassical level of didactics development is presented in article. In the course of the training which is carried out from positions of this approach at the trained experience of self-updating of development of cognitive activity is formed.

Keywords: cognitive activity, post-nonclassical level of didactics development, self-development potential, problem-activity training.

УДК 37.013

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ НРАВСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ**

М.Ю. Стецевич,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: sunzonne@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические основы проблемы педагогического сопровождения в современных педагогических исследованиях, раскрываются различные подходы ученых к определению сущности понятия «педагогическая поддержка», ее функций, содержания основных этапов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, освоение, нравственные ценности, структура, этапы педагогического сопровождения.

Ситуация, сложившаяся в современном российском обществе связанная с ростом дифференциации доходов семьи, ухудшением социальной защищенности значительной части населения, утрата семейных традиций способствует ослаблению воспитательной функции семьи как первичного института социализации. Анализ реальной практики также свидетельствует о том, что для деятельности образовательных учреждений приоритетным являются не вопросы воспитания, а интеллектуализация учебного процесса, развитие качеств личности обучающихся, ориентированных на будущий профессиональный успех. Сложившаяся система осуществления преемственности в освоении нравственных ценностей школьниками различных возрастных групп показывает, что существует заметный разрыв в содержательном и процессуальном компонентах рассматриваемого процесса, трудности в определении содержания, выбора методов, форм, технологий, соответствующих уровню и перспективам их нравственного развития.

Успешность учителя в педагогическом сопровождении учащихся определяется в поддержке, помощи, а также в том, чтобы показать самостоятельность субъекта в принятии решений.

Следуя логике нашего исследования, обратимся к рассмотрению понятия «педагогическое сопровождение» и анализу задач, решаемых в ходе данного процесса.

Л.Г. Тарита «педагогическое сопровождение» рассматривал как методологию общенаучного уровня, так и метод практической деятельности. «Сочетание свободы выбора и ответственности за него лежит в основе современных взглядов на логику развития личности и системы в образовательном процессе, однако провозглашение права личности на выбор еще порождается реальной свободой выбора» [6]. По мнению О.С. Газмана понятие «педагогическое сопровождение» тесно взаимосвязано с понятием педагогической поддержки «предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения интересов, целей, возможностей и преодоления препятствий...» [2]. Он утверждал, что сопровождать – это значит следовать рядом, вместе; сопровождение – это то, что сопровождает какое-нибудь явление. Из этого следует, что педагогическое сопровождение несет в себе отражение гуманизации образования, так как оно обращено на внутреннюю сферу (поведение, отношение, развитие, нравственность) как явление.

С точки зрения Л.Г. Субботиной педагогическое сопровождение — это единый и непрерывный процесс изучения личности, ее развитие; организация таких условий во всех сферах деятельности, которые способствуют самореализации; адаптация в обществе на всех этапах обучения, осуществляемая всеми субъектами образовательного и воспитательного процесса в ситуации взаимодействия [5].

Предметом педагогического сопровождения является процесс индивидуализации, то есть усвоение личностью нравственных норм, ценностей, правил поведения и строится

оно на совместном определении интересов ребенка, его возможностей и желаний.

Теперь обратимся к вопросу содержания компонентов структуры педагогического сопровождения. Нам близок подход В.А. Айрапетовой, который в своем исследовании рассматривал педагогическое сопровождение как этапы управленческой организации деятельности учащихся:

- мотивационно-смыслоцелевой (диагностика для установления мотивации и смысла освоения нравственных ценностей);
- операционно-содержательный (определяются формы, виды взаимодействия для каждого акта приобщения);
- аналитико-оценочный (организация нравственной деятельности для приобщения к нравственным ценностям) [1].

Анализ научной литературы свидетельствует об идентичности этапов педагогического сопровождения и поддержки, содержание которых состоит:

Диагностического этапа, целью которого является установление доверительного отношения между педагогом и сопровождаемым. С помощью диагностического материала устанавливается суть проблемы. Проговаривая проблему с учеником педагог попытается совместно оценить возможность ее решения.

Поискового этапа, который заключается в сборе информации о способах решения проблемы, а также доведения информации до всех участников которых коснулась данная ситуация.

Консультативно-проективного этапа. На данном этапе происходят обсуждение и консультация с другими специалистами (социально-психологическая, социально-педагогическая службы) о возможностях решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений. Распределение обязанностей по реализации плана раз-

решения проблемы, уточнение сроков исполнения и определение последовательности действий.

Деятельностного этапа. Благодаря этому этапу обеспечивается достижение желаемого результата. В этом процессе оказывается помощь специалиста по сопровождению в реализации плана участников проблемной ситуации. Здесь могут быть подключены другие специалисты (психолог, социальный педагог, медицинский работник, социальный работник). Специалист по сопровождению выступает в роли координатора.

Рефлексивного этапа. Состоит в анализе и осмыслении результатов проделанной работы службы сопровождения. Этот этап может быть, как заключительный в деятельности сопровождающего и решении проблемы, либо началом в проектировании методов для дальнейшей корректировки действий.

В рамках нашего исследования педагогическое сопровождение мы определяем, как целостный процесс субъект-субъектных отношений в качестве партнерского взаимодействия, в помощи становления и развития личности учащегося.

Что касается процесса освоения школьниками нравственных ценностей, то его мы рассматриваем как взаимодействие педагога и ученика по оказанию помощи и поддержки в разрешении духовно-нравственных и личностных проблем школьника, а также педагогическое обеспечение преемственности его нравственного развития.

В процессе сопровождения освоения школьниками нравственных ценностей, сопровождаемый создает условия для творческого, самостоятельного познания мира, его отношений с окружающими, а также совершенствование их личностно значимых качеств. Общение мы также рассматриваем как процесс взаимодействия, и оно служит в качестве освоения социокультурных ценностей, самореализации как твор-

ческой и уникальной индивидуальности в ходе социального взаимодействия с другими людьми [3].

На основе анализа психологической литературы, педагог является субъектом общения и организатором нравственного развития других субъектов. Это говорит о том, что педагогическое сопровождение осуществляется педагогом, то есть организатором и инициатором общения. Эффективность педагогического сопровождения в освоении школьниками нравственных ценностей главным образом зависит от самого сопровождающего, от его ценностной ориентации, а также его духовного мира. Ценностные ориентации педагога проявляются в соблюдении им принципа мер в общении с учениками в разнообразных сферах деятельности, в умении выбрать верный и индивидуальный подход к ребенку. Умение педагога регулировать свое поведение, проявление такта в общении в том числе видеть и слышать ученика, все это является успешность педагогического сопровождения. Педагог является хранителем норм и традиций, помощником в становлении и развитии личности ученика.

В процессе освоения школьниками нравственных ценностей педагогическое сопровождение мы рассматриваем как систему педагогической деятельности, направленную на создание таких условий, которые бы способствовали нравственному развитию личности.

С помощью анализа этапов педагогического сопровождения, представленный выше, мы можем выделить два этапа применительно к процессу освоения школьниками нравственных ценностей.

1 этап – педагогическая диагностика.

2 этап – проектирование и реализация маршрута сопровождения школьников, основываясь на уровнях освоения нравственных ценностей.

Содержание первого этапа заключается в сборе информации для процесса сопровождения, который состоит из: владение диагностическими методами, которые позволяют

определить уровень освоения нравственных ценностей знание критериев, уровней и показателей освоения нравственных ценностей знание проблем нравственного развития школьников и личностных особенностей школьников.

В процессе педагогического сопровождения освоения школьниками нравственных ценностей проектирование и создание маршрута, мы рассматриваем как путь к получению положительного результата, в котором задействован педагог и ученик.

Начиная с планирования построения маршрута, педагог прорабатывает подходы к возможным ситуациям индивидуального взаимодействия, выбирая материал для диагностики, пути установки контакта с учениками, разработке маршрута исходя их жизненного опыта. Чтобы реализовать индивидуальный подход, необходимо учитывать некоторые требования:

- овладение учителями педагогическим тактом;
- системный и последовательный поход в реализации индивидуального похода;
- опора на положительные достигнутые результаты, проявление уважения к личности;
- создание условий для проявления индивидуальности, саморазвития.

Таким образом педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса и нуждается в дальнейшем исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Айрапетова В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: автореф. дис.... кан.

пед. наук / Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. - Санкт-Петербург, 2005. - 18 с.

[2] Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – № 3. – С. 58-63

[3] Дробницкий О.Г. Моральная философия. Избр.тр. – М: Гардарики, 2002 – 520 с.

[4] Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций Е.В. Руденский // Новосиб. гос. акад. экономики и управления. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 224 с.

[5] Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Г. Субботина. - Кемерово, 2002. - 22 с.

[6] Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: дис... канд. пед. Наук / Л.Г. Тарита. - СПб., 2000. – 145с.

MENTORING OF MORAL DEVELOPMENT IN PRE-TEENS AND TEENS.

Stetsevich M. Y., Peoples' Friendship University of Russia; e-mail sunzonne@mail.ru

The article covers theoretical essentials of mentoring in modern pedagogical research; it also describes various approaches of scientists to identifying the concept of “mentorship”, its role and main steps.

Key words: mentorship, development, moral values, structure, steps of mentoring

ШКОЛА КАК МЕСТО СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА – ОБЛИК ШКОЛЬНОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ И КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ

Славомира Садовска,

Университет Гданьски, Гданьск, Польша

Предлагаемые читателю размышления прямо ссылаются на все те голоса, которым характерна тенденция следить школьную повседневность, а посредством они относятся к лозунгам интеграции, инклюзии, моделей общего образования, образцов мышления о сосуществовании с людьми с психическими и физическими ограничениями. В статье проводится обзор исследований и я надеюсь, что авторские интерпретации позволят лучше осветить происходящие каждый день, в школьном мире, практики формирования субъекта и дадут предпосылки к углубленной рефлексии о практике создания образовательного сообщества. Уже в заглавии я подчеркиваю, что внимание уделяется культуре школы, которую можно понимать как „систему принципов, норм, поведения, потребностей и ожиданий, подвергающихся изменениям из-за событий, условий, нормативно-правовых вопросов, дидактических и воспитательских решений, которые по сути создают внутреннюю бытовую действительность, которая опирается на коммуникационные коды, устанавливающие идентичность индивидов и учреждения, т.е. школы” (B. Dobrowolska, 2011, с. 128). Указывается также на то, что школа является чем-то в виде объекта, через который члены школьного сообщества видят себя и окружающую среду (K. Ostaszewski, 2014, с. 15).

О повседневной жизни школы можно много узнать в действии, а не из каталогов, списков и таксономии, как подчеркивает антрополог Рох Сулима (M. Dudzikowa, M. Czereraniak-Walczak, 2010, с. 15). Это замечание, если его перенести в область методологии, направляет наше внимание к исследованию школьной повседневности путем раскрытия

не явных образцов школьной культуры, формулированных *explicite*, но образцов скрытых, которые можно идентифицировать через анализ и интерпретацию поведения участников школьной жизни. Этот способ мышления инспирирован американскими исследованиями из 80 годов, которые были посвящены скрытой программе школьного обучения. Упрощая, явная, открытая культура – это ритуалы, убеждения, ценности, наконец образцы поведения и способы мышления людей, которые декларируются „официально”. Именно о них обычно говорят внутренние школьные документы, которые содержат миссию и видение школы, плакаты с информацией о наборе, Интернет-сайты. Скрытая культура - это те же элементы, но не называемые напрямую, не одобренные и не пропагандируемые, часто противоречивые в отношении к ценностям, декларированным официально. Это ценности и убеждения, которые проявляются не в словах, но в поведении (por. D. Szczecińska, 2010). Д. Ключ-Станьска (2010, с. 306) подчеркивает, что разрыв между поведением а регулирующей нормой может быть итогом недостатков выполнения нормы, но может тоже быть результатом реального функционирования этих норм и их обоснования, чем те, высказанные *explicite*. Одновременно она указывает на то, что истоки изменения культуры школы находятся внутри ее, а „одобрение факта, что реализуется другая картина школы чем, та, которая описанная в официальных документах, торжественных и юбилейных речах или официальных документах, действует как деморализующий и деструктивный фактор, превращает видимость в санкционированный на институциональном уровне элемент, даже желаемый элемент и устраняет возможность изменения статус кво, потому, что <<ведь все хорошо>>” (D. Klus-Stańska, 2010, с. 306). Я еще только замечу, что в управлении компаниями, оппозиция неявных элементов культуры и осознанной культуры, воспринимается как „пятая колонна”, которая разрушает фирму изнутри. Настоящим вызовом для каждого директора компании

является попытка понять так явное, как и скрытое измерение фирменной культуры.

Об угрозах для общественного характера школьного сообщества в перспективе реконструкции образцов школьной повседневности

Раскрывая мир школьной повседневности и интересную нам систему культуры школы, мы прежде всего ищем педагогию. З. Кветински (2007) подчеркивает, что изучая педагогию, мы занимаемся исследованием широкого экономического и политического контекста, впутываемся в анализы и интерпретации гегемонии и идеологии. „Педагогика никогда не является невинной. Это медиум, которое несет свое собственное послание” – подчёркивает Й. Брунер (M. Dudzikowa, 2010, с. 208). Эту рефлексию дополняют слова Д. Ключ-Станьской, которые она высказала в контексте презентации "школьных моментов", которые состоялись из маленьких наблюдений, собранных во время уроков в польских и британских школах, а также из фрагментов высказываний учителей, комментирующих дидактический процесс: „В зависимости от модели, в котором реализуется образование, разными будут способы ответа учеников, принадлежащих разным школьным культурам, на ключевые для их личности и идентичности вопросы: Кто я? Какой я? Для кого я важен? Кого интересует то, что я знаю и умею? Чье знание считается? Кто другие люди? Надо с ними сотрудничать или конкурировать? (...)” (D. Klus-Stańska, 2010, с. 324). Нельзя оторваться от анализ и выводов Автора, когда с точки зрения специальной педагогики мы думаем об опознании специфики школы как места формирования образовательного сообщества. Приводя „школьные моменты”, которые я достала из пространства результатов качественных исследований, реализованных студентами специальной педагогики Гданьского университета под моим руководством, я поясню доминирующие образцы школьной культуры в перспективе создания образовательного сообщества, указывая одновременно на те, которые

которые раскрывают не явные, но ритуализированные схемы, и те, которых строгость приводит к своеобразному „отсутствию рациональности” поведения.

В начале я отнесусь к исследованию значений, придаваемых школьной работе и опыту в группе 40 учителей гданьских гимназий, в том числе представителей директорских коллективов, которое исследование проводил П. Станьчик (2012). Суть работы учителей, как указывает Станьчик, совпадают со смыслом, который они ей придают, она состоит в сосредоточении на ученике и „помощи” ему (29/40). Смысл работы учителей сводится к подчинению внешней регуляции (программы, „бумажная работа”) и реконструкциям учительской деонтологии (40/40). „Обязанность” как основное измерение работы учителей, находит свою причину в заработном выполнении работы и приводит к неосознанной работе языка, во фразеологических обращениях с использованием оборотов „надо” и „мне надо”. На осознанном уровне использования языка, принудительная работа является основной причиной неудовлетворения, так же как работа с „учеником с проблемами” (итого 40/40). Из "обязанности", которая становится центральной категорией, следует не только смысл работы учителя, но и смысл работы школы в целом, который можно свести к созданию условий, предоставляющих возможность социальной адаптации учеников, что состоит из: гомологии школы и работы (40/40), картины генерирования общественной структуры (38/40) и передачи ценностей (40/40). В конечном итоге смысл работы учителей сводится к приведению предмета их работы, т.е. ученика к адаптации через занятие места в общественной структуре (P. Stańczyk 2012, с. 170-179). Исследователь замечает, что смысл школьного опыта учеников вписан в смысл, который содается учителями. „Плохая школа” не имеет смысла потому, что блокирует шанс получить „хорошую работу” и „хорошую жизнь”, приговаривает к „плохой работе” и „плохой жизни” (P. Stańczyk 2012, с. 164).

Добавляя определенный элемент к этим анализам, проведенным гданьскими педагогами и одновременно „приближаясь” к школе как к пространству, в котором учатся также ученики с ограничениями, я замечу, что ожидания „здоровых” учеников, связанные с учебой в интеграционных классах, содержат отношения, на которые указывают исследователи, занимающиеся процессом формулирования субъекта в дискурсивной практике. Высказывания учеников из исследований К. Блушковской (2012) указывают на то, что обучение в интеграционном классе четко осмыслено возможностями успеха, условия которого создает класс/школа, что, как помним, связано с мышлением, что те, кто достиг успеха в школе приговорены к успеху в категориях „хорошей работы” и „хорошей жизни”. Оттуда можно извлекать, что это осмысление вписано в культуру школы. В докладах исследуемых это звучало например в словах: „потому, что в интеграционные классы старались записывать людей с самыми хорошими результатами”, „я попал на людей, таких, реально людей на уровне” (К. Błuszkowska 2012, с. 80). Ученики, выражая удовлетворение учебой в интеграционном классе, ссылаются на определенные свойства создания интеграционных классов в школе: меньше количество учеников, чем в обычных классах, набор учеников с учётом результатов обучения.

К схеме значения опыта интеграционной школы/класса, можно еще добавить другие диагнозы „духовной структуры”, которая рождается, или создается, в отношении к дискурсивным практикам школы. Я ссылаюсь на высказывания „здоровых” учеников, учащихся в интеграционных классах, которые четко вписываются в дискуссию о пространственном восприятии учеников в школьном классе, а также о ментальных и общественных последствиях этих решений (por. Z. Gajdzica, 2011; C. Sadowska, 2006). „Это всегда так, что в конце зала есть уголок для интегрированных и там они с другим учителем, у них была своя доска на боко-

вой стене и, например, эти две-три парты стояли боком к классу, и у них там был свой урок, своими темпами, а спереди нормально”(К. Włuszkowska 2012, с. 114); „они сидели обычно спереди из-за видения, и когда она [учительница] между ними ходила, тогда я не видела доски” (К. Włuszkowska 2012, с. 86). Нетрудно заметить, что вышеуказанный образец может существенно закреплять мышление в категориях МЫ-ОНИ.

„Здоровые” выпускники интеграционных классов, рассказывая о своем опыте, раскрывают не только типичные образцы организационных мер, но прежде все образцы мер дидактических и воспитательных. Перед анализом, я сделаю общее замечание. „Глубоко интернализированным образцом, являющимся отправной точкой мышления о образовательном процессе в польской школе является дефиниция знания, которая содержит элементы образцов учителя, ученика и коммуникации во время уроков. Согласно этой дефиниции, знание – это определённая программой обучения совокупность информации, которая передаётся учителем с целью ее усвоения. У основ этой <<автоматической>> культурной идентификации находится целая сеть образцов (...) – (...) образец ребенка и детства, созданный путем ответа на вопросы: Кем является ребенок? Какие у него возможности? Можно ли ему доверять? Какая ценность у его понимания мира? Чему служит опыт детства? И еще шире: Каким образом развивается человек? Откуда берется знание в нашем уме? Как человек учится быть с другими? Какие последствия для идентичности имеет власть над мышлением?” (D. Klus-Stańska, 2010, с. 322). Д. Ключ-Станьска доказывает, что в польской культуре школы принимается, что знание, которое обуславливает интеллектуальное развитие и понимание мира происходит прежде всего из передачи. Эта констатация соответствует результатам исследования гданьским гимназистов, которые показывают, что идентичность ученика, которую он приобретает в ходе посещения школы, связана с центральной

категорией, т.е. „быть оцениваемым”. Смысл приобретения знания заключается в перспективе оценки, а особенно внешних экзаменов (P. Stańczyk, 2012, с. 162). Я хочу заметить, что „приобретения знания”, связано с категорией „быть оцениваемым”, находит свои основы в главном правовом акте, устанавливающим фундамент образовательных программ – в программной основе. И. Копачинска (2013, с. 225) замечает: „Очень хорошо видна привязанность к педагогике индивидуальных эффектов, с которыми ученик должен справиться один, потому, что он индивидуально будет подвергнут психотехническим тестам, экзаменам и измерению эффектов. (...) Стереотипное понимание знаний и умений как умения воспроизводить или декларировать приобретенную информацию (ведь не знание), выражено в используемых глаголах: <<знает>>, <<воссоздает по памяти>>, <<называет>>”. Автор подвергает критике эти формулировки, она замечает, что идея сообщества, как существенный элемент образовательной культуры, блокируется таким образом. Подчеркивает, что экспериментальной площадкой для общественного опыта есть школьная ситуация, в которой класс, как команда вместе стремится к поставленным целям.

Последствия глубокой интернализации знания и ее передачи заметны в дидактических решениях и сказываются на обсуждаемом здесь создании образовательного сообщества. Ученики интеграционных классов подчеркивают четкий раздел действий учеников „здоровый” и с ограничениями, что связано также с разделом ролей учителей и выражается в цитате: „это были два отдельных класса, если бы между этими частями зала была стена, это было бы вполне незаметно, просто здесь были бы занятия с одним учителем для одних, а там занятия с другим учителем для других” (К. Блушковска, 2012, с. 115). Образец передачи знания, при сопутствующих ему двух путях образования, не имеет ничего общего с общественной интеграцией людей с психическими и физическими ограничениями, в контексте взаимозависимости задач и со-

трудничества. Я напомним, что новейшие исследования Й. Бомбки (2012), сосредоточены на поисках способов использования взаимозависимости задач во время групповой работы с точки зрения интеграции, подтверждают решительно обоснованность такого рода образовательных проектов. В этом контексте я замечу, что исследуемые К. Блушковской (2012) выпускники интеграционных классов показывают, что надежды, которые они связывали с поступлением в эти классы, касающиеся сообщества действий и близких отношений с коллегами из класса, истекли вскоре после поступления. „Это не соответствовало ни идеям, ни моим взглядам” – говорит одна из исследуемых девушек (К. Błuszkowska 2012 с. 83).

Интерпретацию школьной повседневности можно также провести ссылаясь на итоги собственного исследования языковой картины учеников с ограничениями, которая складывается в речи учителей (С. Sadowska 2005). Эти исследования позволяют утверждать, что образцы учительский мер созданы на основе образца ребенка с ограничениями. Результаты исследований показывают, что в мышлении учителей об учениках, очень характерный раздел на учеников „здоровых” и учеников с ограничениями. Анализ высказываний позволяет заметить, что ключевым словом в мышлении о учениках с ограничениями является существительное „трудности”, пополняемое рядом определений. В словаре учителя ученик с ограничениями является также „беспомощным”, „зависимым от других”, а даже „полностью зависимым от помощи третьих лиц”. В семантических структурах, показывающих свойственное учителям видение людей с ограничениями, отражается более общее понимание организации мира, обязывающих в нем иерархий и одобряемых этой языковой общественностью ценности. Программы, „вписанные в высказывания учителей касаются опеки, помощи, поддержки, особенной заботы, зато очень редко упоминают сотрудничество или восприятие детей с ограничениями, как и дру-

гих” (por. C. Sadowska, 2005, с. 102-115). В контексте исследования П. Станьчика (2010) можно сказать, что суть работы учителей, согласно их собственному осмыслению, опирается на сосредоточении на ученике и „помощи” ему. Этот способ восприятия работы закрепляет категория „трудности” определенной группы учеников. Образец сосредоточения на ребенке поддерживается полностью программной основой, где написано, что „заданием школы является реализация программы обучения, сосредоточенного на ребенке, его индивидуальном темпе развития и возможностях учения” (I. Koraszewska, 2013, с. 229). Образец помощи в школах, в которых учатся ученики с ограничениями, заметно проникает в образовательные практики, вписан не только в действия учителей, но также в ожидания, которые они ставят перед „здоровыми” учениками. Обязывающий „здоровых” учеников принцип дежурства, который состоит в помощи своим сверстникам с ограничениями, как указывают сами ученики, является выражением этого подхода (por. K. Błuszkowska, 2012).

Представленные практики в интеграционной школе указывают на разные элементы скрытой культурной системы школы, к которой относятся: ценности, языки, цели. Эту картину пополняют в воспитательской практике школы, итоги исследования К. Магрян (2012), направленные на открытие значений, придаваемых своему поведению и поведению других учителей в области создания образовательного сообщества и преодоления оппозиции в мышлении учеников, выражающейся разделением на категории: МЫ и ОНИ. Исследуемые учителя указывают, что заданием школы является формирование толерантной позиции, ответственность за это они приписывают воспитателям классов, поскольку это записано в воспитательской программе. Учителя во время исследования часто говорили, что сам факт существования интеграционных классов в школе влияет на формирование толерантности среди учеников, на то, что ученики знакомятся с

ситуацией учеников с ограничениями. Я хочу подчеркнуть, что создание основ и компетенции к лучшей коммуникации и сотрудничеству с людьми с ограничениями, не имеет ничего общего с распространенным мышлением, что если устроить человека с ограничениями в среде „здоровых” людей, то автоматически контакты между этими группами усилятся, повысится общественное одобрение для людей с ограничениями. Эффективные способы противодействия стереотипам и предубеждениям на много сложнее чем те, о которых говорят учителя и презентует научная среда (por. C. Sadowska, 2005, с. 125-137). Исследуемые учителя из интеграционных школ высказывают мнение, что включение в программу обучения проблемы людей с ограничениями - это обязанность создателей программной основы и авторов учебников. Ответственность других является характерной чертой способа мышления и поведения учителя. Личные меры учителей сводятся к случайным разговорам, которые должны обратить внимание учеников на людей с ограничениями, которые подчеркивают социальную норму „помощи”. Обосновывая свою позицию, учителя ссылаются на схему опыта школы, которую я обсуждала выше, на основе исследования П. Станьчика. Для этой схемы центральной категорией является оценка. Поэтому они говорят: „учитель делает отчет по тестам и их результатам и не фокусируется на том, чтобы поговорить с учениками, на воспитательских уроках часто проводятся польский язык или математика” (K. Magrian 2012, с. 76). На это влияет несомненно тот факт, что управление школой устремлено к повышению ее конкурентоспособности (рейтинги школ) и документации работы школы путем публичной презентации ее итогов как результатов тестирования учеников, т.е. индивидуальных достижений учителя в выполнении программных требований. Такое положение, как подчеркивает И. Копачинска (2013, с. 239), не позволяет создавать в школе климат сотрудничества и образовательного сообщества.

Может удивить тот факт, что реконструкция повседневной школьной жизни в интеграционных школах не отличается по сути от образцов действия, которые представляет одна из учительниц в общедоступной школе, создав идеи сотрудничества с учителем-воспитанником в интеграционном классе: „учитель поддерживал бы меня в воспитательской работе, особенно в интеграции учеников с ограничениями, с другими учениками. Вместе мы бы готовили мероприятия и вели воспитательские занятия ради достижения этой цели”(N. Gmerek, 2009, с. 70). Я только добавлю, что это была единственная идея, которая пришла в голову учительнице из общедоступной школы. Я хочу заметить, что наивность ее предложения никак не уступает наивности, которую мы видим на основе реконструкции повседневной школьной жизни в интеграционных школах/классах.

Исследования однозначно показывают, что „официальные” декларации, которые звучат в миссии школы, воспитательских программах, на Интернет-сайтах школ, создают видимое пространство. То, что даже учителя их часто не знают, показывает, что они выполняют лишь рекламную роль. Может быть, что цели сформулированные в документах школы - это лишь средство притягивания родителей? Этим вопросом свой анализ завершает Н. Беднарска (2013, с. 372), в котором раскрывает видимость документов, связанных со статусом и миссией детского сада. Я только добавлю, что точно так, как хорошее обучение понимается как поэтапная реализация программы обучения, так и хорошее воспитание понимается как поэтапная реализация воспитательских программ в школах. Программа по воспитанию не говорит о том, какие ценности ученик должен усвоить, какими общественными качествами должен обладать, она говорит, когда он должен принимать участие в мероприятиях, организованных с школе, которые воспринимаются как реализация воспитательской программы.

Вместо подведения итогов – в сторону дальнейших исследований

Исследования, к которому я отношусь, показывают лишь отрывок из школьной действительности. Я специально не хочу ставить точки над и, рассчитывая на открытие пространства для дискуссии, на то, что, что она будет инспирацией для того, чтобы школьной повседневности присматриваться с вниманием, чтобы понять ее структуру так на открытом, как и скрытом уровне. Перспективу повседневности я воспринимаю как важную теоретическую модель в анализе явлений, которые имеют место в школьном пространстве. На привлекательность этой модели уже 10 лет назад указывал Л. Витковски (2003), призывая, чтобы повседневность стала предметом вопросов и исследования также в области педагогики, а не только философии. К сегодняшнему дню уже появилось достаточно ответов на этого призыв, также в плане повседневности ученика с ограничениями (por. С. Krzyschała, 2010; Z. Gajdzica, 2010).

Диагнозы, на которые я ссылаюсь, показывают проникновение экономических, политических и культурных процессов и их влияние на культуру школы. Несомненно, современность - это время перемен. Это заставляет нас более внимательно следить за социальной, политической и культурной роли образования. В этих рамках особое значение приобретает концепция формирования реконструктивной компетенции ученика (A. Męczkowska 2002). Это концепция состоит в следующих положениях: качество общества создается активностью индивидов, субъектность общества зависит с одной стороны от общественных фактов, а с другой от потенциала его отдельных членов, условием для эволюционного выхода общества а рамки этноцентрической идентичности является солидарность, понимаемая как постоянное стремление к расширению категории „мы”, восприятия „других, как своих”; реконструктивная компетенция создает по-

тенциал ученика для участия в общественном мире, которому он принадлежит.

Г. Шумски (2010, с. 35-36) пишет, что в Англии были разработаны инструменты, на основе теории учащейся организации, поддерживающие школы в превращении в инклюзивные учреждения. Таким инструментом является Индекс инклюзии (Index for Inclusion), который был переведен на большинство европейских языков, в том числе языков стран центральной и восточной Европы. Но Польша является здесь бесславным исключением. Создатели Индекса полагают, что о подготовке учреждения к инклюзии решают три измерения ее функционирования: культура, структура и практика. В каждом из этих трех измерений авторы Индекса различают три сферы, которые делятся на от 5 до 11 показателей. Отдельным показателям приписаны вопросы. Ответ на эти вопросы позволяет членам школьного сообщества оценить, в какой степени она является инклюзивной и предпринять соответствующие меры для совершенствования. Инклюзивная культура воспринимается как основа для создания учреждения, а по сути, общественной связи, которая выражается в готовности взаимного сотрудничества и помощи.

В конце моих рассуждений я хочу вернуться к рефлексии Д. Клюс-Станьской (2010, с. 325) о том, что изменение школьной культуры становится тем сложнее, чем составляющие ее образцы глубже интернализированы, т.е. более скрытые и недоступные рефлексии. Оpozнание школой собственной культуры, идентификация ее значения и, в последствии, запуск критической рефлексии – это не простое задание. Барьеры изменения школьной культуры находятся внутри ее. Они маскируются очевидностью, не могут стать предметом ни рефлексии ни отрицания альтернативными практиками. Я еще раз повторю: эту рефлексию могут запустить лишь научные среды путем раскрытия сути и последствий событий, проходящих в школьной повседневности, опи-

сания и интерпретации того, что для ученика составляет „день как каждый день”.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Bąbka J., Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2012.
- [2] Bednarska N., Tak to się wszystko zaczyna... O misji przedszkola, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, OW „Impuls”, Kraków 2013.
- [3] Błuszkowska K., Doświadczenia edukacyjne pełnosprawnych absolwentów klas integracyjnych, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Sławomiry Sadowskiej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- [4] Dobrowolska B., Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów [w:] J. Nikitorowicz, A. Sadowski, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), Pogranicze. Studia Społeczne, tom XVII, część II, Wyd. Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2011.
- [5] Dudzikowa M., Wprowadzenie do serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, OW „Impuls”, Kraków 2013.
- [6] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, tom 5, GWP, Gdańsk 2010.
- [7] Dudzikowa M., Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, tom 5, GWP, Gdańsk 2010.
- [8] Gajdzica Z., Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-

Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, tom 5, GWP, Gdańsk 2010.

[9] Gajdzica Z., Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych, OW Impuls, Kraków 2011.

[10] Gmerek N., Poglądy i wyobrażenia nauczycieli szkoły ogólnodostępnej na temat kształcenia integracyjnego, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Jolanty Rzeźnickiej-Krupy, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.

[11] Gołubiew-Konieczna M., Program wychowawczy szkoły narzędziem wspierania integracji w placówce oświatowej, [B:] W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.

[12] Klus-Stańska D., Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły, [B:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, tom 5, GWP, Gdańsk 2010.

[13] Kopaczyńska I., Podstawa programowa dla klas I-III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych, [B:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, OW „Impuls”, Kraków 2013.

[14] Krzychała C., Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności, [B:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, tom 5, GWP, Gdańsk 2010.

[15] Kwieciński Z., Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne, Wyd. DSW, Wrocław 2007.

[16] Magrian K., Nauczycielskie koncepcje edukacji o niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Sławomiry Sadowskiej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

- [17] Męczkowska A., Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia, OW „Impuls”, Kraków 2002.
- [18] Ostaszewski K., Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów, „Edukacja” 2014, nr 1.
- [19] Sadowska C., Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- [20] Sadowska C., W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji i rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Potencjalne możliwości środowiskowe związane z typem szkoły, [B:] C. Sadowska (red.), Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.
- [21] Speck O., Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki, GWP, Gdańsk 2005.
- [22] Stańczyk P., Praca, [B:] M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Dyskursywna Konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury, Wyd. UG, Gdańsk 2012.
- [23] Szumski G., współpraca Firkowska-Mankiewicz A., Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- [24] Witkowski L., Przekleństwo codzienności, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, Numer Specjalny 2003.

ШКОЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ „ГЕНДЕРИЗАЦИИ”

Войцех Сегень,

Университет Гданьск, Гданьск, Польша

Вместе с открытием польской школы на влияние западных университетов, четко поменялся список горячих проблем, обсуждаемых педагогами. Одной из таких новых тем, которая часто появляется в современных педагогических работах, является приобретение пола (гендеризация). Этот процесс означает совокупность практик, ведущий к приписыванию человеку определенного пола.

В педагогических разработках внимание обращается на то, что разнородный характер воспитания часто становится основой для мнения об асексуальности обучения и воспитания в польской школе, в которой якобы нету половых элементов. Это структурная слепота на различия, вытекающие из гендеризации школьного пространства касается также учителей, которые, по мнению проф. Люцины Коптевич, воспринимаются как асексуальные индивиды. Однако реинтерпретация школьной действительности в половых категориях показывает весьма другую картину. Поле образования, чтобы дальше использовать термины введение проф. Коптевич, погружено в гендерных аспекта и это прежде всего погружение в женском измерении. Из анализа высказываний учительниц, проведенных автором, вытекает их авто-картина, как женщин, приобретающих перед учениками роль матроны. Главные профессиональные предрасположения, которые делают женщин способными к выполнению роли учителя, связаны в этом случае с их „природной” опекунской функцией. Таким образом построенное образовательное микрополе исключает мужчин, как не обладающих нужной „эмоциональной” квалификацией, это опять связано с „натуральным” пороком мужчин. В итоге мы получаем ситуацию исключения мужчин из образовательного поля, поставление их в позиции Хужего другого (субальтерн). Эта метка и устранение оборо-

чивается, когда только меняется положение мужчин в образовательном процессе. Когда мужчина не позиционируется в контексте непосредственных образовательных и опекунских влияний, а в контексте организации системы образования, как занимающих управленческую должность (менеджер), имеет место „андроцентрическое” перемещение. Тогда позиция исключенного подвергается новому определению как позиция с особым предрасположением. Быть менеджером образования – это место соответствующее мужчине, потому, что она связано с властью. Это значит, что дискурс о мужчинах как о Хуже другом, это дискурс исключаящий специфическим образом, т.е. „вверх”, повышающих их позицию”[1, с.34].

Феминизация профессии учителя - это лишь один из аспектов гендеризации школы. Коптевич проводит также обзор механизмов создания различия, которые проходят в школьном классе [2, с. 80-91]. Эти механизмы можно назвать индоктринацией или манипуляцией. Можно их также назвать воспитанием. С одной стороны у нас есть отношение учитель-ученик, которое имеет место каждый день в школьном классе. Дифференцированное отношение к ученикам разных полов, может быть реализовано на уровне пространственной организации уроков, т.е. способа занимания места мальчиками и девушками. Учителя думают, что девушки, занимая места в первых парта, проявляют более положительное отношение к школе чем мальчики, которых отрицательное поведение в школе воспринимается как норма, не обязательно подвергающаяся негативной оценке. Плохое поведение мальчиков исправляется с помощью девушек. Часто плохо ведущего себя мальчика учителя сажают с девушкой, что должно исправить так его поведение, как и результаты обучения.

Похожие практики, которые дифференцируют с учетом пола, относятся к трансляции учитель-ученик. Часто приводится разная длина обращения к обоим полам, в пользу

мальчиков. Особенного внимания заслуживает специфическая оценка поведения учеников. Можно даже говорить о догматизме в оценке поведения девочек, которые нарушают норму, делая то, „чего девушке нельзя”. Когда нарушается типично женская норма „неподвижности” или „тишины”, такое поведение девочек наказываются тавтологическим образом, как не приличные, потому, что они не уместные девушкам. Наказываемые мальчики обычно получают шанс выслушать логические аргументы, которые обосновывают отрицательную оценку их поведения. Все выглядит похоже, когда речь идет об коммуникатах, оценивающих работу учеников на уроке. Мальчики получают информацию, которая касается сути поставленного задания, оценка их работы является конкретной, обоснованной логически. Девочки чаще всего слышат оценку формы их работы, т.е. вещи второстепенной, как например эстетика почерка. Л. Коптевич ссылается на исследование К. Конажевского, посвященное дифференциальным практикам в пространстве польской школы [3]. Из этого исследования вытекает, что перед учениками разных полов ставятся другие задачи. Мальчики получают проблемные задания, девочки делают упражнения. Вместе с другими дифференциальными практиками, это приводит к четкому эффекту, заметному в каждом профилированном лицее. В математическо-физических классах доминируют мальчики, а в классах с гуманитарным профилем - девочки. В итоге, у нас образовался образовательный „половой регретium mobile”: учителя, опираясь на общепринятых общественных стандартах вводят дискриминирующие практики, создавая различные условия работы. Это приводит к развитию другой компетенции у мальчиков, а другой у девочек. В следующих этапах образования ученики обоих полов начинают воплощать общественные стандарты, которые раньше были матрицей для таким образом проведенной гендеризации.

На краю педагогических рассуждений, остаются образцы отношения вне главного классового поля, например директивы, направленные к мальчикам, чтобы они помогли нести дидактические пособия, и к девушкам, чтобы подлить водой цветы в классе. Кажется, что именно эти микросхемы составляют полный эффект, т.е. воспроизведение полового порядка, образцового для общества [1, с.88].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Kopciwicz L., *Nauczycielskie ponizanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- [2] Kopciwicz L., *Rodzaj i wczesna edukacja – przemoc symboliczna, manipulacja, indoktrynacja?*, w: „Problemy wczesnej edukacji” nr 1,2 (5,6) 2007, s. 80 – 91.
- [3] Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej*, Warszawa 1991.

УДК [378.147:376.64]:004

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

Т.С.Слаббекова,

Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева,
Астана, Казахстан,

М.П.Асылбекова,

Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева,
Астана, Казахстан,

e-mail: *marziya_asyzbekova@mail.ru*

В статье рассматриваются актуальные направления подготовки социальных педагогов в вузе. В настоящее время психолого-педагогическая наука и практика нуждаются в более глубоком и детальном исследовании подготовки будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-сиротами.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная подготовка, работа с детьми-сиротами.

Идея формирования новой генерации людей с инновационным, творческим типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой; высококвалифицированных профессионалов с этической ответственностью к миру говорится во всех нормативных документах РК касающихся профессиональной подготовки конкурентноспособных кадров [1].

Сферой профессиональной деятельности социальных педагогов является процесс социализации и личностного развития детей и учащихся молодежи в общеобразовательных организациях образования (общественные организации, детские клубы, студии и.т.д.), учреждениях связанные с проблемами воспитания и развития подрастающего поколения в общественной среде (центры коррекции и реабилитации, спецшколы, детские приемники, колонии).

Социальный педагог выполняет следующие виды профессиональной деятельности: социально-педагогическая, учебно-воспитательная, культурно-просветительская, организационно-методическая, рекламно-пропагандистская, научно-исследовательская, аниматорская, а функциями профессиональной деятельности является организационная, прогностическая, предупредительно-профильная, охранно-защитная, социально-терапевтическая.

Проблемам профессиональной подготовки кадров в области социальной педагогики на различных этапах и уровнях профессионального образования посвящены труды О.В. Вороновой (Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа. Самара, 2005), М.Е. Колтовской (Подготовка социальных педагогов в педагогическом колледже к защите прав детей Москва, 2005); П.А.Шацков (Подготовка будущих

социальных педагогов к профилактике и коррекции девиантного поведения детей-сирот.); С.Ю. Пашенко (Подготовка социальных педагогов к организации образовательно-досуговой деятельности учащейся молодежи. Киев, 2000); Т.А. Манцурова (Формирование профессиональной ответственности социального педагога в вузе. Нижний Новгород, 2007); А.В.Леонтьева (Подготовка будущих социальных педагогов к деятельности по оптимизации детско-родительских отношений. Майкоп, 2007); В.Н.Ефименко (Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей. Ярославль, 2007); А.Л.Александрова (Подготовка социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения Самара, 2007); Е.В.Ромашина (Формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-инвалидами, Майкоп, 2007); Р.У.Ариффулина (Профессиональная подготовка социальных педагогов к работе с детьми девиантного поведения, Нижний Новгород, 2007) и т.д.

В трудах Казахстанских ученых Л.Г.Акжаркенова, М.П. Асылбекова, Ш.Закарянова, З.А.Зубайраева, Ж.И. Намазбаева, А.К.Сатова, М.Ж.Смайлова и др. рассмотрены проблемы социализации детей, воспитывающихся в детских домах, совершенствования образования в специализированных образовательных учреждениях. Однако в научной сфере мало исследовано проблемы профессиональной подготовки специалистов в работе с детьми-сиротами в ВУЗе.

В связи с этим, в целях реализации основных направлений в своем послании народу Казахстана «Путь Казахстана - 2050: Одна цель, одно пожелание, одно будущее» и национальном проекте «Интеллектуальная нация – 2020» Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отмечает кризис в социальном, физиологическом и

психическом развитии детей воспитывающихся в детских домах [2,3].

Характеристика данного явления: незнание своего родного языка, истории, культуры и традиции; повышение разного рода религиозных взглядов; рост курения, наркомании, пьянства, суицида, жестокости, краж и насилия среди подростков; неумение приспосабливаться к социальной среде и др. Дети-сироты, после выпуска не всегда в состоянии справиться с различного рода проблемами без поддержки взрослых. Из – за безучастного отношения общества и окружающих людей среди выпускников детских домов сравнительно часто встречаются дети-сироты, нарушающих правопорядок или сами становятся жертвами преступлений, часто остаются без крова, легко становятся на путь наркомании или пьянства. Данная категория часто подвержена суицидальному поведению.

События, происходящие в нашей стране, обнажили множество проблем детства, которые непосредственно влияют на воспитание и обучение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нуждающихся в помощи. Если опираться на сегодняшнюю официальную информацию в Республике Казахстан 75000 сирот, 660 из них воспитываются в интернатах, среди них: в общих и санаторного типа школах-интернатах – 37541 детей, в пришкольных интернатах – 15096 детей, в детдомах и школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – 12574 детей, в корректных учреждениях для детей с физическими недостатками - 12599 детей, для детей и подростков, нуждающихся в особом воспитании, для детей с девиантным поведением школах-интернатах - 884 детей, в детских аулах семейного типа – 281 детей.

Основная часть детей-сирот воспитываются в образовательных интернатах органов социальной защиты. В

этих учреждениях ребенок, в первую очередь нуждается в родительской заботе, что может отрицательно сказаться на природе его развития, а также привести его к тяжелым формам психологических болезней. Дети должны расти готовыми к ответственной жизни в свободном обществе. Вот почему обеспечение профессионально подготовленными специалистами, эффективно использующих инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе в специализированных учреждениях, где воспитываются дети-сироты является одной из самых актуальных задач нынешнего времени.

В связи с этим, Экенсбергер Д., один из первых основоположников детских домов в Германии считает что основной целью данных заведений является подготовка социальных педагогов [4].

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что дети-сироты представляют определенную специфическую группу, которая не способна без помощи и поддержки государства, социальных институтов, высококвалифицированных кадров адаптироваться в современном обществе и поэтому нуждается в защите.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственная программа развития системы образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг. 2010 год 7 декабря.
- [2] Назарбаев Н.А. Послание народу Казахстана «Казахстан – 2050: единая цель,единое будущее» 17 января, 2014 г.
- [3] Закон Республики Казахстан «Об образовании»// Казахстанская правда 2014.
- [4] Экенсбергер Д. Методическая практика в процессе подготовки социальных педагогов в Свободном университете Берлина //Магистр, 1994. № 6. С. 48 – 53.

**PREPARING FUTURE SOCIAL PEDAGOGIES IN
HIGHER EDUCATION TO WORK WITH ORPHANS**

T.S.Slambekova, Eurasian National University named after L.N.Gumilyov, Kazakhstan, Astana ,

M.P.Asylbekova, Eurasian National University named after L.N.Gumilyov. Kazakhstan, Astana , e-mail:

marziya_asyzbekova@mail.ru

The article discusses the current trends in the preparation of social teachers in high school. As so as nowadays psychological-pedagogical science and practice require a deeper and more detailed study of the preparation of future social teachers in higher education to work with orphans.

Key words: social pedagogue, professional preparation, work with orphans.

УДК 808.2-5 (075.32)

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КУЛЬТУРНЫЙ
КОНЦЕПТ**

Н. М. Ушакова,

Павлодарский государственный университет

им. С. Торайгырова, Павлодар, Казахстан,

e-mail: ushakova_nm@mail.ru

Содержание образования является культурным концептом, актуальный признак которого понимается всеми людьми, категориальный – учёными, внутренний признак сознается только специалистами.

Ключевые слова: концепт, культура, понятие, содержание образования, структура

В установлении представления о содержании образования как концепте исходим из основных положений о концепте как культурном явлении.

Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир

человека. [1]. Обычно представления рядового человека «о просвещении – невежестве» – концентрируются в концепте «образование». Представление об образовании основано на ассоциативной связи «грамотность – просвещение – культура», объединённой готовностью к беспредельному познанию. Представление о познании образуется по таким ассоциативным линиям, как образование – культура (объект познания) – человек (субъект познания) – уровень образования – цель познания. Множество призывов к познанию, которые имеются в представлении рядового человека, сложилось в веках: «мощь мысли», «изучай все окружающее» и др. Чаще всего это представление в сознании (ментальном мире) рядового человека существует не в виде четких понятий о «уровнях образования», «содержании образования», об историческом развитии содержания образования, образованности, содержания обучения. Такое представление характерно для учёных. В их понимании, содержание образования – это социокультурная система, которая формируется при поддержке компонентов культуры.

Учитывая три ментальные сферы – рядового человека, специалиста, общества, в которых отражено представление об образовании, можно сделать первый вывод о том, что образование как феномен является культурным концептом, потому что слово «образование» сопровождает «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний.

Итак, мы рассмотрели представление об образовании от рядового человека до общественного сознания, подчеркнув научное представление.

У концепта сложная структура [1]. Она включает строение понятия и все то, что делает его фактом культуры – исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д.

Логика в понятии различает объём – класс предметов, который подходит под данное явление, и содержание – сово-

купность общих и существенных признаков понятия, соответствующее этому классу. Например, в дидактической теории содержания образования, разработанной Лернером И. Я., определяется объём понятия «содержание образования». По мнению учёного, содержание образования включает элементы познавательной деятельности, которые соотносятся с опытом деятельности в человеческой культуре, а существенными признаками содержания образования являются опыт познавательной деятельности, опыт репродуктивной деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочного отношения к миру, который одно поколение передает другому [2]. В логике принято считать, что класс – это самое широкое деление объема. Каждый вышеназванный класс содержания образования в теории Лернера И. Я. разделён на типы, виды, разновидности и группы.

Следовательно, в педагогике словосочетание «содержание образования» имеет значение и смысл. Его «значение» - это все то, чему учат: знания, умения, навыки. «Смыслом» же словосочетания «содержание образования» будет нечто другое: а) компоненты содержания образования; б) класс каждого компонента содержания образования; в) типы учебных предметов; г) типы учебного материала; д) типы изложения. Данное толкование понятия позволяет предположить: что образование – это двойной концепт.

Во-первых, просвещение, наука как постижение действительности, совокупность знаний, полученных специальным обучением как явления культурной жизни образуют концепт «образование». В данном случае перед нами двойной концепт, состоящий из двух взаимосвязанных представлений об образовании: просвещение и содержание образования, где содержание образования имеет смысл уровня образованности, компонентов содержания образования.

Во-вторых, в образовании как явлении культурной жизни гражданского общества имеется ещё и собственная структура – представление о содержании образования кон-

кретизируется вторым представлением о содержании обучения. И деятельность преподавателя, и учебная деятельность соотносятся между собой общностью целей обучения и предметом изучения, т.е. содержанием учебного предмета. Обозначим описанное как положение 1.

В-третьих, по своему происхождению «содержание образования» и «содержание обучение» имеют много общего, связаны между собой, но при этом различаются как статическая и динамическая системы. Обучение – это процессуальная часть целостной педагогической системы, а содержание образования – это статическая система, так называемая «ставшая культура». В этом качестве оба явления не являются симметричными. Обозначим описанное как положение 2.

В-четвертых, в педагогической литературе описываются такие характеристики содержания образования, как тип содержания образования, уровень образованности, уровень обученности, уровень компетентности, ментальность личности, которые связаны со способом организации процесса обучения. Обозначим описанное как положение 3.

Таким образом, становится понятным, что все три положения дел (1, 2, 3) отражены в концепте «образование», существующем в нашем сознании, но отражены по-разному, с разной степенью актуальности, как разные компоненты концепта. Компонент 1 является наиболее актуальным, именно он составляет основной признак в содержании концепта «образование». Компонент 2 «содержание образования» участвует в понятии «образование», образуя его существенный признак: он показывает структуру, по которой осуществляется предметное наполнение типа содержания образования. Компонент 3 «содержание обучения» не осознается в повседневной жизни, но является внутренней структурой процесса обучения. Этот признак определяет конкретные формы обучения, прямо указывает на характер знаний, он же в конечном счёте главный признак, так как определяет модель учебного процесса. Кроме названных, в этих концеп-

тах есть и другие компоненты - развитие и воспитание, входящие к развитию личности в процессе обучения

Итак, мы обнаружили, что в понимании содержания образования имеет три слоя: 1) основной, актуальный признак для всех людей, понимаемый в соотношении «образование: просвещение – содержание образования»; 2) категориальный признак, являющийся историческим, понимаемый в соотношении «тип содержания образования – способ организации процесса обучения»; 3) внутренняя структура типа содержания образования, обычно создаваемая не всеми людьми, а только специалистами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Степанов Ю. С.* Методы и принципы современной лингвистики/ Изд.4-е. – М.: Едиториал, УРСС, 2003. – 321 с.
[2] *Лернер И. Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: Из-во РОУ, 1995. – 44 с.

THE CONTENT OF EDUCATION – CULTURAL CONCEPT

Ushakova N.M., Kasahstan Pavlodar state university
named after S. Toraigyrov, Kasahstan, Pavlodar state, e –mail:
ushakova_nm@mail.ru

The content of education is a cultural concept, wash actual feature cent be understood by every person, categorical by scientists and inner statute by only specialists.

Keywords: educationis adidacticsection, content of education, structural components.

УДК 378

**ГУМАНИТАРНЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹**

М.Н. Фроловская,

Алтайский государственный университет,
Россия, Барнаул, e-mail: marginanik63@mail.ru

В контексте культуры рассматривается педагогическое образование, ориентированное на становление профессионального образа мира педагога; определяются аксиологические, онтологические, методологические составляющие, на которых в высшей школе выстраивается взаимодействие с Другим.

Ключевые слова: гуманитарная парадигма образование, педагогика понимания, профессиональный образ мира педагога.

Актуализация проблемы повышения качества и эффективности профессионального образования связана с пониманием того, что образование – это сама жизнь. Оно направлено на обнаружение, осуществление личностных смыслов непосредственными участниками педагогического процесса. Профессионально-педагогическое образование выходит далеко за рамки обслуживания профессии и предполагает развитие всех духовных сил человека. Оно, в отличие от подготовки, является способом вхождения в культуру и направлено на становление собственного, гуманитарно ориентированного профессионального образа мира, который необходим будущему педагогу для профессионального и – шире – жизненного самоопределения.

¹ Статья подготовлена в Алтайской государственном университете при финансовой поддержке РГНФ (грант №13-06-00010а)

Однако практика высшей школы все более склоняется к инструментально-утилитарной подготовке педагога-функционера. Диктует свои условия рынок, активно утверждается модель человека-фактора, быстро достигающего прагматических целей, принципиально не связанных со смысложизненным контекстом [3, с. 351]. Сводить профессиональное образование к обслуживанию рынка труда, определять его качество мерой соответствия запросам работодателей, значит, не понимать его содержания и смысла, а профессиональную «подготовку» неоправданно именовать «образованием».

«Образование – это не учебная подготовка к чему-то, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более, образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишённого всяких внешних «целей» – для самого благообразно сформированного человека», – писал М. Шелер, еще раз подчеркивая гуманитарное содержание феномена «образование».

Гуманитарный, ориентированный на человека, характер образования подчеркивается и во многих документах. Так, международный конгресс ЮНЕСКО определяет стратегию образования XXI века словами: «Учить быть», что созвучно с позицией М.К. Мамардашвили, который рассматривал образование как возможность человека «быть», становиться в мире. В русле гуманитарной, культуротворческой парадигмы образование – это процесс созидания собственного образа в культуре и образа культуры в себе (В.С. Библер), рождение в человеке личностных ново-образований.

Понимание педагогического образования в контексте культуротворческой парадигмы устраняет утилитарно-прагматическое его видение. Перевод образования в горизонт культуры имеет далеко идущие последствия. Одно из них – трактовка образования педагога как культуротворческого акта: «Компетентный учитель ориентирован на обна-

ружение педагогического смысла (предмета собственной деятельности) в образовательной ситуации» [2, с.50]. Речь идет об ориентации профессионального образования на становление у будущего специалиста профессионального образа мира (прежде всего, мира педагогического) и образа себя в мире.

Профессиональный образ мира педагога представляет собой универсалию педагогической культуры, целостное отношение преподавателя к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам. Это отношение раскрывается в аксиологических (ценности и смыслы), онтологических (характер взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса), методологических (принципы стиля педагогического мышления) координатах [4]. Такое понимание профессионального образа мира педагога вписывается в культуротворческую парадигму образования и связано с переходом от педагогики значения – к педагогике смысла. Три основания профессионального образа мира педагога взаимодополнительны.

Ценности – переживаемое отношение человека к миру, другим людям, самому себе – «кристаллизованные в типических ситуациях смыслы» (В. Франкл). Но ценность педагогической деятельности конкретного педагога определяется ее значимостью только для него и только таким образом существует. Взаимодействуя с Другим в сфере «Человек-Человек», преподаватель «выходит за свои пределы», за пределы «своего» предмета, обнаруживает личностные смыслы. Педагог строит собственную систему ценностей, в координатах которой разворачивается его отношение к Другому. Тем самым, аксиологическая составляющая тесно связана с онтологическим основанием профессионального образа мира.

Признание отношения «Преподаватель-Студент» в качестве основного определяет онтологию профессионального образа мира педагога и конкретизируется в его профессиональной компетентности. Нужда в обращении друг к дру-

гу, как считает Ф.Т. Михайлов, творит общее для всех реально идеальное «смыслочувственное пространство». По мнению философа, каждый фрагмент образовательного процесса несет педагогу себя – «свое место, свою ключевую в обращении к Другому роль, свою включенность в поле его собственного смыслочувствования, он интуитивно, творчески каждый миг своей жизни образует всеобщие смыслы бытия, формируя свой собственный, уникальный субъективный мир» [1, с. 442]. Быть организатором смыслового взаимодействия – значит и самому педагогу постоянно реализовывать каждым своим действием всеобщий способ человеческого бытия. Это жизнеобеспечивающее отношение опосредуется средствами, способами и формами общения, обращенными, прежде всего, к человеку.

Педагогическая деятельность задает особое пространство культуры, в котором взаимодействие «Преподаватель – Студент» является конституирующим, и в котором каждый реализует себя. Способность педагога к профессиональному самоопределению (являющимся одним из проявлений его смыслоопределения) можно понять, рассматривая степень его открытости (или закрытости) для взаимодействия с миром культуры, Другого, в первую очередь, ученика.

Разумеется, отношение между преподавателем как ведущим и учащимся как ведомым не закреплено жестко. При совместном поиске смысла в содержании образования роль посредника между культурой и педагогом может брать на себя и студент, поскольку в диалоге происходит уточнение собственной позиции, собственного образа мира через Другого. Профессиональный образ мира является координирующим началом встречи культур, построения гуманитарной образовательной практики на принципах диалогичности, метафоричности, рефлексивности, другодоминантности, понимания.

Итак, гуманитарным основанием построения педагогического образования, раздвигающего границы высшей

школы, является профессиональный образ мира педагога. В таком случае, педагогическое образование выступает возможностью для человека «учиться быть», созидать собственный профессиональный образ мира на его гуманитарных, взаимопроникающих, основаниях и создавать условия для «вхождения» в культуру.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Михайлов Ф.Т. Избранное. – М.: ИНДРИК, 2001.
- [2] Сенько Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя // Педагогика. 2007. №2.
- [3] Философия, общество, культура: сб. научн. статей, посвященных 70-летию проф. В.А. Конева; Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007.
- [4] Фроловская М.Н. Педагогика понимания в высшей школе: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2013.

HUMANITARIAN REFERENCE-POINTS PEDAGOGICAL EDUCATION

M.N. Frolovskaya, Altaian state university,
Russia, Barnaul, e-mail: marinanik63@mail.ru

The pedagogical education oriented to becoming of professional character of the world of teacher is examined in the context of culture; axiological determined, ontological, methodological constituents on that at higher school, cooperating lines up with Other.

Keywords: humanitarian paradigm education, pedagogics of understanding, professional character of the world of teacher.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКИМИ СТУ-
ДЕНТАМИ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПЕР-
ВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ
М.И. ГЛИНКИ И А.Е. ВАРЛАМОВА)**

Чэнь Ин, М.С. Осеннева

Московский педагогический государственный университет,
Россия,

e-mail: marina-osenneva@yandex.ru

В статье рассматриваются педагогические условия изучения китайскими студентами русской вокальной школы первой половины XIX века.

Ключевые слова: русская вокальная школа, сравнительная педагогика, формирование интонационно-слухового опыта, вариативные формы организации занятий.

Профессиональная подготовка педагога-музыканта предполагает освоение студентами ряда учебных дисциплин, одной из которых является история музыкального образования. Цель данной дисциплины: формирование историко-педагогической профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта, готовности применения историко-педагогических знаний в собственной музыкально-педагогической и исполнительской деятельности.

Профессиональная компетентность китайских студентов, формируемая в процессе изучения истории музыкального образования, обогащается, в частности, историко-педагогическим осмыслением процесса становления и развития русской вокальной школы.

Гипотеза исследования: педагогическими условиями изучения китайскими студентами методических пособий М.И. Глинки и А.Е. Варламова как основоположников русской вокальной школы первой половины XIX века являются:

1. Учет возможных сложностей, связанных с пониманием китайскими студентами текста первоисточников – методических пособий М.И. Глинки и А.Е. Варламова, отдельные слова в которых сегодня малоупотребимы в русском языке.

2. Сбалансированность процессов формирования знаний китайских студентов и обогащения их интонационно-слухового опыта с целью осознания влияния на становление вокальной методики М.И. Глинки и А.Е. Варламова русского народного песенного творчества, русской духовной музыки, а также традиций итальянской вокальной школы.

3. Интеграция исторического, теоретического и методического аспектов усвоения китайскими студентами методических пособий М.И. Глинки и А.Е. Варламова.

4. Комплексный подход в использовании:

– педагогических технологий: информационно-коммуникационных, *case study*, проектной деятельности;

– вариативных форм организации занятий: лекционные занятия, семинары и практические индивидуальные занятия в классе сольного вокального исполнительства.

Задачи:

1. Выявить сущностную характеристику категории «русская вокальная школа» и предпосылки возникновения русской вокальной школы в контексте развития музыкальной культуры России в первой половине XIX века.

2. Проанализировать влияние на становление русской вокальной школы западноевропейских вокальных школ первой половины XIX века.

3. Рассмотреть в контексте сравнительной педагогики методы и методические приемы русской вокальной школы на примере пособий М.И. Глинки («Упражнения для выравнивания и усовершенствования гибкости голоса», «Школа пения для сопрано») и А.Е. Варламова («Школа полного пения»).

4. Выявить актуальность методических рекомендаций М.И. Глинки и А.Е. Варламова в современном учебно-воспитательном процессе постановки и развития голоса певца.

5. Апробировать методику изучения китайскими студентами русской вокальной школы первой половины XIX века на материале методических пособий М.И. Глинки и А.Е. Варламова.

Методологическая основа исследования:

– культурологический подход в изучении студентами истории музыкального образования (концепция Е.А. Бодиной);

– парадигмально-педагогический и цивилизационный подходы (концепция Е.В. Николаевой).

Анализ музыковедческой научно-методической литературы по теме исследования; обобщение методических подходов к постановке голоса певца в русской и других европейских вокальных школах начала XIX века, а также сравнение методических пособий основоположников русской вокальной школы данного исторического этапа позволили констатировать:

1. Русская вокальная школа – это система вокально-исполнительских принципов и педагогических методов, сформированных в музыкальной национальной культуре русского народа под влиянием традиций русского народного песенного творчества и русской духовной музыки.

2. Русскую вокальную школу относят к числу основных европейских вокальных школ наряду с итальянской, французской, немецкой. Развиваясь, европейские вокальные школы не были изолированы друг от друга, что привело к их взаимообогащению.

3. Аналогично Западной Европе русская вокальная школа начала формироваться одновременно с возникновением русской национальной композиторской школы, что в истории русской музыки связывают с творчеством М.И. Глин-

ки (1804-1857), известного композитора и автора методических пособий «Семь этюдов для контральто» (1829), «Этюды для сопрано» (1833), «Упражнения для уравнивания и усовершенствования гибкости голоса и методические пояснения к ним» (1836). Идеи М.И. Глинки в дальнейшем нашли развитие в «Полной школе пения» А.Е. Варламова (1801-1848), изданной в России в 1840 году.

4. Сравнивая методику М.И. Глинки и А.Е. Варламова несложно заметить единые методические подходы. Так, объединяет обе школы пения принципы необходимости понимания певцом физиологии певческого аппарата; бережного отношения к голосу; понимания чистоты интонации звука одним из главных качеств, необходимых певцу; единства технического и художественного; метод обучения певцов от примарных тонов среднего регистра голоса.

5. Отличительной особенностью школы А.Е. Варламова является применение филирования на раннем этапе обучения, что по утверждению А.Е. Варламова эффективно способствует не только выработке гибкости голоса, тембровой насыщенности, но и развитию дыхания. В отличие от А.Е. Варламова М.И. Глинка был сторонником «ровного» по силе звуковедения, что на раннем этапе, по его мнению, гораздо труднее и полезнее. Также отличает школы пения М.И. Глинки и А.Е. Варламова различные подходы к формированию чистоты интонирования. К числу отличий следует также отнести наличие в школе пения А.Е. Варламова методических рекомендаций по обучению пению детей. Между тем, несмотря на то, что «Школа пения» М.И. Глинки предназначена для взрослых певцов, она может быть с успехом применена и в работе с детьми - как в индивидуальных, так и в ансамблевых, хоровых занятиях.

6. Методические пособия М.И. Глинки и А.Е. Варламова явились первыми в истории русской вокальной педагогики, заложившими фундамент дальнейшего развития русской вокальной школы. Сегодня методические рекомендации

М.И. Глинки и А.Е. Варламова являются столь же актуальными, как и прежде.

**ESPECIALLY STUDYING OF THE CHINESE
STUDENTS RUSSIAN VOCAL-SCHOOL OF THE FIRST
HALF OF XIX CENTURY (on the basis methodical manuals
of Glinka and Varlamov)**

Chen Ying, M.S. Osenneva

The article considers the pedagogical conditions of studying Chinese students in Russian vocal school of the first half of the XIX century.

Keywords: Russian vocal school, comparative education, the formation of intonation and auditory experience, divergent forms of employment.

УДК 376.744

**ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

Н.Н. Ширкова,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: dear_bean@mail.ru

В данной статье представлено теоретическое осмысление педагогической деятельности в условиях процесса адаптации иностранных обучающихся в высшей школе РФ. Через призму рассмотрения временных этапов социальной адаптации иностранных студентов выявлены условия и рекомендации к педагогической деятельности, рассмотрены задачи педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация иностранных студентов, педагогическая деятельность, педагогическая поддержка.

Осуществляемая ныне реформа образования требует новых подходов к обучению иностранных студентов в условиях российского ВУЗа. Оптимальная организация учебной работы студентов, пробуждение интереса к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности, побуждение к активности напрямую зависит от уровня их адаптации к новой образовательной среде. Необходимо признать, что теоретико-методологический и психолого-педагогический аспекты организации педагогической деятельности, связанной с трудностями адаптации иностранных студентов в условиях современных образовательных учреждений остаются явно недостаточно исследованными.

В современных научных исследованиях Ю. В. Стафеевой, Н. Б. Подсосовой, Т. Ю. Волгиной подчеркнута, под адаптацией подразумевается процесс приспособления и успешного функционирования индивида в новой социокультурной среде с затратой минимальных сил. Большинство иностранцев проходят определенные стадии в процессе своей адаптации.

1 этап — стадия «медового месяца» характеризуется положительным отношением и эйфорией, студенты полны сил, надежд и желания изменить прежнюю жизнь.

2 этап — стадия «наступающего разочарования» характеризуется разочарованием, фрустрацией, потерей прежних надежд и сил, некоторые иностранцы начинают испытывать депрессию. В данный период иностранные студенты создают тесные связи со своими земляками. Положительным моментом является поиск и приобретение полезной информации о новом обществе, формируется целостное представление о ситуации.

3 этап — ориентационная ступень (критический). В данный промежуток времени всё ещё происходят попытки преодоления стресса, однако стрессовое положение достигает максимума, происходит обострение соматических и психических болезней. Из-за этого положения К. Оберг в 1960

году ввёл термин «культурный шок». Психологи считают, что стресс от переезда в новую культурную и языковую среду сопоставим со стрессом от потери близкого человека. Часть мигрантов возвращается на родину.

4 этап — стадия преодоления депрессии. На данном этапе иностранцы интенсивно адаптируются к новой жизни, изучают языки и местную культуру, у них появляется оптимистичный настрой и новые друзья.

5 этап — деятельная фаза. Период адаптации подходит к концу, мигрант становится наименее уязвимым, проблемы решаются по мере поступления.

В научной литературе так же выделяются временные периоды для данных этапов. Считается, что начальный этап культурного шока занимает до 10 месяцев и приходится на первый год пребывания в стране, второй этап — адаптация к условиям ВУЗа и страны длится на протяжении второго курса обучения, попытки вжиться в выбранную профессию — 3 год обучения, осознание себя выпускником — 4-5 курсы, а после 5 курса происходит адаптация к трудовой деятельности, если студент решил остаться в данной стране. Следовательно, адаптацию иностранных студентов рассматривают как адаптацию к ВУЗу и к обучению, и как адаптацию и настроенность к получению выбранной профессии. Процесс адаптации у иностранных студентов длительный и далеко не всегда успешный, у значительной части студентов первых двух лет обучения возникают проблемы с адаптацией: отсутствие мотивации и профессионального самоопределения, несамостоятельность умственного труда, наличие особенных ценностных предпочтений, различные предубеждения, негативные или холодные отношения с преподавателями и одногруппниками.

Процессу адаптации иностранного студента к новой социокультурной среде способствуют две крупные группы факторов: те, которые зависят непосредственно от студента и те, которые зависят от преподавателя. Можно отметить, что

среди множества условий, которые влияют на процесс адаптации иностранных студентов, особым образом стоит учебное заведение и педагогическая деятельность, так как именно в ВУЗе происходит тесное взаимодействие индивида с социальной и интеллектуальной средой, формирование новых потребностей, новых ценностей, освоение новых социальных ролей, осмысление значимости традиций будущей профессии и т. д. Говоря о ВУЗе и деятельности педагогов, мы должны акцентировать внимание на том, что именно в условиях поликультурной среды университета есть возможность для создания всех условий достижения эффективности процесса социокультурной адаптации иностранных студентов при организации соответствующей помощи и психологической поддержки.

Рассмотрение структуры адаптации должно базироваться на следующих аспектах:

- психолого-педагогический аспект (адаптация к новой системе преподавания);
- социально-психологический аспект (усвоение социальных норм нового коллектива);
- мотивационно-личностный аспект (формирование мотивации к обучению и профессиональной деятельности).

Несмотря на различия между данными аспектами адаптации, они являются отдельными составляющими единого адаптивного процесса; в естественных условиях на человека действует не отдельный фактор, а комплекс факторов среды. Мы видим, что данные аспекты актуализируют проблему организации педагогической деятельности для облегчения процесса адаптации, и вместе с тем является многофакторной системой, охватывающей весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие).

Успешная социальная адаптация студентов в вузе связана с особенностями педагогической деятельности, кото-

рая представляет собой совокупность факторов и условий их реализации посредством специальных педагогических форм, методов, технологий. Педагогическая деятельность в работе с иностранными студентами выступает в роли целенаправленного и организуемого особым образом воспитательно-образовательного процесса, который в перспективе должен быть направлен на создание необходимых условий для обучения студентов-иностранцев. Мы считаем возможным утверждать, что педагог является агентом адаптации, т.е. помогает субъекту овладеть текущей ситуацией, предоставляя необходимую информацию, педагог помогает в освоении новых социальных ролей, налаживании социальных контактов и пр. Для иностранных студентов таким агентом может являться не только педагогический коллектив, но и деканат, коллектив студенческой группы, соотечественники и другие иностранные граждане.

Педагогическая деятельность в данном направлении включает в себя комплекс специфических задач, важнейшими из которых являются следующие:

1. Создание условий для полноценного участия иностранных граждан в учебно-воспитательном процессе университета.
2. Подготовка студентов к новым условиям обучения.
3. Установление и поддержание социального статуса первокурсников в новом коллективе.
4. Социально-культурная адаптация иностранных учащихся к условиям новой среды и к условиям обучения.
5. Формирование позитивных учебных мотивов у иностранных студентов первого и второго годов обучения.
6. Использование языковой среды для повышения эффективности обучения и результативности процесса социально-культурной адаптации.
7. Предупреждение и снятие у первокурсников психологического и физического дискомфорта, связанного с

новой образовательной средой.

Педагогическая деятельность при работе с иностранными студентами в процессе их первичной адаптации должна базироваться на следующих принципах: например, использование *принципа коллективности даёт* иностранному студенту опыт жизни в данном обществе, опыт позитивного общения с людьми другого этноса, приобретение ценностных норм и установок, возможность и условия для самоопределения и самореализации в обществе. *Принцип опоры на положительное может помочь найти* положительные стороны и интересы студентов данной группы и опираться на них в конкретных случаях. *Принцип диалогичности* предполагает наличие процесса взаимодействия субъектов на основе субъект-субъектного общения и конструктивного диалога. Данный принцип претворяет собой обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей общения среди преподавателя и студентов.

Педагогическая деятельность при работе с иностранными студентами так же неразрывно связана с педагогической поддержкой и педагогическим общением. Интерес для определения понятия педагогическая поддержка социальной адаптации студентов представляет позиция А. Н. Руденко, которая подчеркивает, что педагогическая поддержка является стратегией педагогической деятельности, направленной на сохранение собственных интересов студентов, на обретение уверенности во взаимодействиях и взаимоотношениях с вузовской средой и социальным окружением и на их положительной ориентации. Педагогическая поддержка способствует удержанию студентов от ошибок в выборе позиций и действий, стимулирует их мотивацию на успех и преодоление трудностей любого уровня. Различие научных взглядов и подходов на понятие «педагогическая поддержка» позволяет определить её как: особую доверительную, педагогическую деятельность; стратегию педагогической деятельности. Со-

держание педагогической поддержки социальной адаптации студентов вуза представлено системой последовательных и взаимосвязанных действий субъектов образовательного процесса. *Средством* достижения поставленных задач в рамках поддержки может являться организация как учебной, так и внеучебной деятельности с включением в неё иностранных студентов, которая будет способствовать созданию единого образовательного поликультурного пространства. Данная деятельность включает в себя: единую стратегию, целостность, взаимосвязь и структурированность; связь с внешней средой и организациями; открытость и гибкость; способность к изменениям. В свою очередь, в рамках этой поликультурной среды организуется широкая, активно мотивированная, основанная на добровольных началах деятельность, а создание такой среды является ведущим принципом эффективности помощи в адаптации. Основной тактикой педагогической поддержки социальной адаптации студентов становится содействие, которое выражается в стремлении помочь студенту адекватно организовать микросоциальное взаимодействие с субъектами образовательного процесса, а также реализовать творческие способности, использовать дополнительные возможности для самореализации личности в различных студенческих общностях и проектах. В своих работах Н.Б. Подсосова, отмечает, что педагогическую поддержку студентов можно реализовать через институт кураторства. Институт кураторства имеет многолетнюю историю и часто является одной из форм организации и управления учебно-воспитательным процессом. Кураторство ориентировано на решение комплекса задач, связанных с созданием оптимальных условий жизни и учебы иностранных студентов во время их обучения в ВУЗах РФ. Кураторами, работающие с иностранными гражданами, могут быть как студенты старших курсов, так и сами преподаватели с закрепленной за ними группой. В идеале организация образовательного процесса для иностранных студентов должна происходить с учетом

использования этнопедагогических концепций, технологий, методик.

В свою очередь педагогическое общение как часть педагогической деятельности так же является обязательным условием успешной адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу ВУЗа. В процессе общения с иностранными студентами необходимо учитывать их личностные особенности, а само общение преподавателей с иностранными студентами должно строиться на основе психолого-педагогической поддержки и быть субъект-субъектным. Необходимо отметить, что формирование коммуникативных умений иностранных студентов будет более успешным, если процесс обучения осуществляется не только на уровне педагогической коммуникации в рамках аудиторных занятий, но и на уровне межкультурной коммуникации с целью более легкого вхождения в русскоязычную культуру. Преподавателям следует учитывать те факторы, которые влияют на систему образования: географические, национальные, исторические, культурные и религиозные, являющиеся особенными у каждого отдельного народа. Каждый этнос имеет свои методы и подходы, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения иностранных студентов. Деятельность педагогов должна быть направлена на смягчение социально-психологической и средовой дезадаптации, формирование позитивных целей и ценностей. Для улучшения процесса адаптации со студентами могут так же проводиться индивидуальные беседы, в ходе которых оценивается уровень социального самочувствия студентов, тревожность, выявляются факторы, оказывающие позитивное и негативное влияние на процесс их адаптации, определяется уровень межэтнической толерантности в студенческой среде, выявляются предпочтения студентов в проведении свободного времени, определяются их личностные проблемы.

Следовательно, можно констатировать необходимость создания ряда педагогических и психологических ус-

ловий адаптогенного характера широкого спектра действия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебной деятельности в высшей школе России. Организацию деятельности по социокультурной адаптации иностранных студентов необходимо проводить в системе социально-психолого-педагогической деятельности по культурной реабилитации личности в новых условиях жизненного существования при целевом обеспечении ее перехода от состояния социальной и психологической дезадаптации к успешной адаптации, социализации и интеграции в новую среду.

Так же изучение научной литературы по организации педагогической деятельности выявило следующие образовательные и научно-педагогические проблемы, решение которых будет способствовать успешной адаптации иностранных студентов в инокультурной среде:

- разработка адаптационно-образовательных программ; интеграция студентов в общество посредством образования; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации, обеспечение двуязычия и двукультурности в образовании;

- создание условий для сохранения ими собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой; учет «порога ментальности» при соприкосновении различных культур;

- организация учебно-методической работы, нагрузки и образовательных технологий, направленных на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями иностранных студентов;

- составление небольших учебных групп из 8-10 человек, благодаря чему преподаватель сможет уделить достаточно внимания каждому студенту. Лучше, если такая небольшая группа будет являться интернациональной, так как этот факт будет мотивировать процесс изучения русского языка.

- выработка единой системы требований к иностранным студентам со стороны различных педагогов, работающих с ними;

- актуализация и расширение представлений (знаний) среди всех педагогов о трудностях адаптации иностранцев, их психологических закономерностях, механизмах и особенностях развития их личности и т. д.

- помощь в организации педагогической поддержки студентов, развитие способностей педагогов по ее оказанию.

Соответственно, в настоящее время необходимо осуществлять поиск новых организационных форм, а также гуманизированного содержания учебного процесса вузовской системы социальной адаптации студентов. Мы считаем, что для этого при каждом ВУЗе было бы целесообразно активизировать работу фонда социальной помощи иностранцам, создать психолого-педагогическую службу, а также актуализировать взаимодействие вуза с его внешней адаптирующей средой. На основании вышеизложенного материала мы можем предложить, что деятельность педагогов будет иметь положительное влияние на процесс адаптации иностранных студентов, если будет реализован комплексный подход и единство во взглядах всех педагогов, дабы избежать расхождений и проблем при использовании педагогических возможностей с разных сторон; если педагоги будут владеть методическим обеспечением и методиками диагностики составляющих процесс адаптации/дезадаптации, а также умение применить эти методики в практической деятельности.

Таким образом, теоретическое осмысление понятий «адаптация иностранных студентов вуза», «педагогическое поддержка», выделение в структуре адаптации иностранных студентов временных этапов данного процесса, организация адекватного микросоциального взаимодействия «студент-преподаватель», «студент-куратор», «студент-студент» позволяет определять, что проблема организации педагогиче-

ской деятельности как одного из условий процесса эффективности адаптации иностранных студентов на сегодняшний день всё же является дискуссионной и требует дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // *Practical Anthropology*. 1960. V. 9. Triandis H. C. *Culture and social behavior*. N. Y., 1994.
- [2] Васютенкова И. В. Взаимодействие субъектов образовательного процесса — основа социальной эффективности образования: Учебно-методическое пособие / И. В. Васютенкова. — СПб.: ЛОИРО, 2011. — 130с.
- [3] Подсосова Н. Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: автореф. дисс. педагогич. наук: 13.00.01 / Н. Б. Подсосова, РГБ — Новокузнецк, 2012. — 24 с.
- [4] Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя / Д. Ф. Ильясов [и др.]. М. : Владос, 2008. 343 с.
- [5] Стафеева Ю. В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: автореф. дисс. педагогич. наук: 13.00.01 / Ю. В. Стафеева, РГБ. — Петропавловск-Камчатский, 2005. — 24 с.

THE ESSENCE OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE WORK WITH INTERNATIONAL STUDENTS

N.N. Shirkova, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, e-mail: dear_bean@mail.ru

This paper presents a theoretical understanding of the teaching activities in a process of adaptation of foreign students in their education in the Russian Federation. We describe the temporary stages of social adaptation of foreign students and give some recommendations for the pedagogical activity, also we consider problems of pedagogical support.

Keywords: social adaptation of foreign students, pedagogical maintenance of social adaptation of students, teaching activity.

УДК 372.881.1

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ю. Б. Юрьева,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
e-mail: yurevayb@gmail.com

Данная статья посвящена проблеме использования интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе. В статье рассмотрены причины использования, а также способы успешного применения интерактивных методов обучения иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивный подход, разновидности интерактивных методов, языковая практика, самообразование.

На сегодняшний день, современная система образования требует усовершенствования используемых методов обучения, в связи с резким развитием и использованием технических средств в современном мире. В данном случае изучение иностранного языка занимает одну из главенствующих позиций современного общества.

В процессе преподавания иностранного языка наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу.

Интерактивный (англ. *inter* - взаимный, *act* - действовать) означает находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на повышение активности студентов в процессе обучения [4]. Учитывая тот факт, что интерактивные методы подразумевают со - обучение, они соот-

ветствуют личностно ориентированному подходу, причём и педагог и обучающийся являются субъектами учебного процесса.

Можно выделить следующие причины использования интерактивного метода в процессе обучения в вузе. Во-первых, интерактивные методы обучения дают возможность преподавателю так построить и провести занятие, чтобы все студенты принимали участие в образовательном процессе, были вовлечены в языковую практику на занятии.

Во-вторых, использование интерактивных методов обучения иностранному языку увеличивает познавательный интерес учащихся, укрепляет мотивацию в учебном процессе. Так как главной задачей обучения в вузе является обучения студентов навыкам самообразования, то применение интерактивных методов обучения повышает целенаправленность обучения, усиливает его мотивацию, и увеличивает темп учебных действий.

Среди основных критериев интерактивного метода обучения можно выделить следующие: свободное изложение материала, наличие групповых занятий, применение неформальной дискуссии, проявление инициативы со стороны каждого студента, система самостоятельной подготовки, организованный контроль за работой и успеваемостью студентов.

Можно выделить следующие методы интерактивного обучения иностранному языку: метод проблемного изложения, метод проектов, метод анализа ситуаций (case-study), метод мозгового штурма, метод критического мышления, метод Синквейна, деловые и ролевые игры, метод шести шляп, метод Insert (метод индивидуальных пометок, активное чтение), метод блиц-опроса и многие другие [2].

Основной целью традиционного обучения является передача учащимся как можно большего объёма знаний. При этом основная задача студентов – как можно более точно и полно воспроизвести знания, созданные другими.

При использовании интерактивных методов обучения, студенты получают информацию не в виде готовой структурированной системы от преподавателя, а в результате собственной активности. Преподаватель, по мнению О. Бассис, должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, действует, спорит и размышляет. В подобных ситуациях «он совместно с другими овладевает теми компетенциями, которые позволяют преобразовать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие». С другой стороны, учащийся в процессе взаимодействия на занятии с другими учащимися, преподавателем овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные учащимися, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания [1].

Важно отметить, что цель интерактивного обучения – это создание преподавателем таких условий, в которых учащиеся сами смогут открывать, приобретать и конструировать знания. Это является главной отличительной чертой целей интерактивного обучения от целей традиционной системы образования. Методы интерактивного обучения позволяют достигать в образовательном процессе целей высшего порядка, реализация которых способствует развитию у студентов социальной – компетентности (умение работать в группе, вести дискуссию, слушать других и т.д.) [1].

Можно выделить следующие условия успешного использования интерактивного обучения иностранным языкам:

- изменение представления о традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения;
- взаимное общение на иностранном языке с целью принятия и воссоздания аутентичной информации,

представляющей равный интерес для всех участников учебного процесса, в ситуации важной для всех;

- совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста [5];
- рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов [3].

Эффективность процесса обучения зависит от реализации следующих принципов: комплексного подхода к процессу обучения, интерактивности, дифференцированного подхода, учёта индивидуальных особенностей студентов и вариативности режима работы.

Можем сделать вывод, что применение интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку повышает эффективность учебного процесса. Однако сами методы требуют тщательной разработки, детализации используемых приёмов, организации учебной деятельности, с учётом индивидуальных особенностей студентов. Хотя, эффективность интерактивных методов очевидна для всех, их применение должно быть мотивировано, тщательно разработано и сочетаться с другими методами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Григальчик Е. К., Губаревич Д. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Минск, 2003.
- [2] Добрынина, Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. - №5. - С. 172-176
- [3] Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. - Минск: Белорусский верасень. 2005. С. 17-43, 34
- [4] Неживлева И.А. Интерактивные методы обучения иностранному языку. URL: <http://sociosphera.com/>

[5] Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия // ред. Леонтьев А. А. М., 1991.

**THE USE OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING
FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS.**

J. Yuryeva, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow,
Russia, e-mail: yurevayb@gmail.com

The given article is devoted to a problem of using interactive methods of teaching foreign languages in higher educational establishments. The article describes the reasons of using and successful implementation of teaching foreign languages.

Keywords: interactive approach, interactive methods, language practice, self-education.

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарные доклады

Блохин В.В. «Отщепенство» как категория социального сознания российской радикальной интеллигенции.....	3
Грэнвальд М. Проблематичность справедливого оценивания в вузах.....	11
Гуляев В.Н. Постнеклассический этап развития дидактики высшей школы.....	25
Карабущенко Н.Б. Элиториентированное мировоззрение представителей культурно-интеллектуального типа элит.....	34
Карпов А.В. Принцип предикторной психодиагностики профессиональных компетенций.....	41
Клочкова Л.И. Ресурсный подход как методологическая основа развития воспитания школьников.....	46
Маноха И.П. Современная онтологически ориентированная психология: исследование потенциальности человека.....	51
Мынбаева А.К. Особенности преподавания педагогики в XXI веке.....	56
Панов В.И. Психика как объект исследования: экопсихологический взгляд.....	63
Повshedная Ф.В., Лебедева И.В. Фактор семьи в детской дезадаптации.....	74
Степанов С.А. Экологическое образование и славянское культурное общение.....	78
Раздел 1. Психология в современном мире: проблемы и перспективы	
Абгарян А.Т. Особенности проявления ценностных ориентаций у студентов художников, журналистов и медиков.....	86
Аль Масри Исмаил Особенности переживания травматического стресса в результате экстремальной социальной ситуации.....	90

Анхбаяр Т. Особенности мотивационной сферы личности студентов с разными типами сетевой активности	95
Аптикиева Л.Р., Аптикиев А.Х., Бурсакова М.С. Влияние интернет - среды на формирование асоциального поведения подростков	101
Бабаев Т. М. Основные черты личности преступника в психологическом исследовании.....	106
Бабаев Т. М., Каргина Н.В. Типы девиантного поведения современных детей и подростков.....	114
Бабык Р.А. Молодёжь как социально-психологическая группа.....	119
Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. Вербализации эмоциональных экспрессий лица в условиях его маскировки и кажущегося движения.....	124
Беловол Е.В. , Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Динамика представлений о своих возможностях лиц третьего возраста в процессе обучения.....	129
Боженская И.С. Формирование саногенного мышления в процессе межличностных отношений младших школьников.....	135
Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В. Семантический дифференциал в психокоррекционной работе.....	140
Борисова О. С. Взаимосвязь между особенностями эмоционального интеллекта и спецификой рекламного воздействия.....	146
Бурсакова М.С. Профилактика асоциального поведения подростков в Интернет-среде.....	150
Валетов М.Р. Семья как фактор формирования самосознания и ее влияния на развитие личности.....	155
Валиуллини С.А. Особенности общения младших школьников посредством Интернет	159

Верещагина С.А. Социализация детей в рамках этнопсихологии.....	164
Галич М.И. Сравнительная характеристика агрессивности русских и немецких студентов в этническом аспекте.....	167
Емельянова Т.П. Социальные представления молодежи о жизни в столице.....	172
Заика В.Н. Многомерность инициирования личностных трансформаций человека.....	177
Зубова Л.В. К проблеме информационно-когнитивного подхода асоциальных проявлений личности.....	182
Ивашенко А.В. Особенное в изучении личности в современном российском обществе в сравнении с традиционными теориями личности в психологии.....	187
Кажикенова Г. М., Кодекова Г. Б. Структура поликультурной личности как основа для формирования профессиональных способностей специалиста.....	193
Кириенко А.А. Психологическая характеристика направленности асоциальных подростков.....	199
Креславская Т.А. Проблема отношения креативности и интеллекта.....	203
Крылова М.А. Формы совместной учебной деятельности младших школьников при освоении ими телефонной игры.....	208
Кударова Н. А., Нургалиева М. Е. Особенности самоактуализации и психосоциального развития личности ребенка.....	214
Кузнецова М.А. Влияние на поведение студентов СПО профессиональной компетентности преподавателя	219
Лазорко О.В. Профессиональная безопасность: аспекты психологического консультирования.....	223
Манюха Д.С. Новые лики общественной коммуникации: культурно-историческая ситуация „post-post-mo” и мифология.....	228

Маркина О.А. Мотивация и тревожность учеников при переходе в пятый класс.....	233
Мещерякова Т.А. К проблеме созависимости и ее профилактики в современной психологии.....	238
Назаренко Е.В. Семья как важнейший фактор формирования внутренней позиции подростков.....	242
Ожигова Л.Н., Казаченкова Г.В. Мотивация личности педагога в условиях инновационной деятельности	246
Орсоо Туяа Развитие и гармонизация организованности арабских студентов.....	251
Паньшина С.Е. Образ «Я» в интернет - общении: психологические подходы к пониманию проблемы.....	256
Петрухина Е.С. Проблема психологической адаптации приёмных детей к социальным условиям новой семьи.....	262
Печёркина А.А. Профилактика психологического насилия в школе.....	266
Pilishvili T.S. , Minaeva A.Y. Personal activity manifestation in social networks.....	271
Пищик В. И., Старикова Д.А. Некоторые особенности социальных установок старших подростков.....	276
Полянская Е.Н. Карьерные ориентации греческих студентов.....	280
Рыскулова М.М. Выявление способов реагирования на конфликтные ситуации в диаде «супруг- супруга».....	286
Сорокина Т.В. Влияние темпераментальных особенностей подростков на возникновение девиантного поведения.....	290
Сунгурова Н.Л. Личностно-типологические особенности студентов в компьютерно-опосредованной коммуникации.....	294
Суховершина Ю.В. Управление социальным взаимодействием как фактор удовлетворенности работой.....	300
Тер-Саакова Ю.В. Особенности проявления стресса государственных служащих.....	306

Травина С.А. Тренинг личностного роста в формировании психологической компетентности студентов-будущих педагогов.....	310
Тулекова Г.М., Жунусова А.Р., Порошина Е.К. проблемы социально-психологической адаптации инвалидов.....	315
Устинова Е.И. Особенности применения логотерапии в современных условиях.....	320
Хворова Е.М. О значимости культурно-специфических особенностей демонстрации и распознавания эмоций в процессе психологического консультирования.....	324
Храповская Е.А. Психологическая эффективность студентов в виртуальной образовательной среде.....	329
Чичинадзе В.Г. Эмоциональное выгорание спасателей...	337
Щербинина О.А., Щелкунова С.Ю. Новые аспекты изучения асоциального подростка в современном мире...	341

**Раздел 2. Методология, теория и практика
современной педагогики**

Abdykhalykova Zh., Shalgynbaeva K. Translating the first year: student academic support in Kazakhstan.....	346
Абдыхалыкова Ж.Е. Академическая мобильность как фактор развития процесса интернационализации высшего образования	352
Абибулаева А.Б., Заевская Л.М. Педагогические условия социализации подростков.....	357
Алешина И.Ш., Кравченко В.В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей	362
Артюхина М.С. Образовательная среда как педагогический феномен	367
Астапенко Е.В. Актуализация личностных и профессиональных качеств идеального американского школьного учителя.....	372
Асташова Н.А. Педагогический потенциал новой культуры воспитания.....	377

Бабанская А.С. Изучение и преподавание региональных языков и культур во Франции.....	382
Бобоева С.Б. Потенциальные возможности гуманитарных дисциплин в воспитании толерантности.....	387
Богай Е.А., Кустов А.И., Мигель И.А. Современные проблемы психолого-педагогического образования дошкольников и младших школьников	395
Бухпанова Б.Е. Особенности применения коммуникативно – деятельностного подхода в изучении иностранного языка в вузе.....	399
Веселова С.С., Лавриненко Л.С., Прудникова А.А. Освоение техники синхронного перевода.....	403
Висьневска-Кин М. Критическая рефлексия о раннем образовании в Польше.....	407
Воронин Д.В. Постнеклассический подход к оптимизации технологического обеспечения процесса обучения в высшей школе.....	425
Гурова Н.А. Основные методы преподавания испанского языка как иностранного.....	430
Гутиева Л.А. Аспекты подготовки учителей-логопедов в вузе.....	435
Егорычева И.Д. Кризис образования и задачи воспитания: кто поможет учителю?.....	440
Жиганова О.М. Элитность современного высшего образования: сущность, условия реализации и противоречия образовательной практики.....	445
Жумадилова К.К., Ишанбаева Г.Н. Опекa и попечительство как общие технологии социальной работы.....	452
Иванова Г.П. Теория педагогического сопровождения в современной педагогической науке.....	457
Каверова Э.А., Болдинова О.Г. Дидактические игры как эффективное средство коррекции звукопроизношения у детей с ОНР.....	468

Калкеева К. Р. Рост научного знания как способ разработки содержания истории отечественной педагогики и образования.....	473
Карауылбаев С.К. Сущностные характеристики компьютерных учебно-деловых игр.....	478
Киржаев С.Б., Зёлко А.С. Организация воспитательной работы в высшей школе в контексте гуманистического подхода	482
Кирюхина Г.Д. Формирование универсальных учебных действий с использованием интерактивных методов обучения	487
Котова Е.М. Реализация знаково-контекстного обучения с позиций постнеклассического подхода.....	492
Копкова Д.К. К вопросу о социальных ценностях детей-сирот.....	496
Korovayko I. The use of structural patterns for the development of students' oral coherent speech.....	503
Ксембаева С.К. Семья как явление социальной психологии.....	508
Кузнецова Т.В. Актуальные направления разработки методов преподавания иностранных языков в высшей школе.....	512
Куканова Е.В. Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в системе дополнительного профессионального образования.....	517
Лельчицкий И.Д. Н.И. Пирогов о компетентности учителя.....	526
Макусева Т.Г. Обучение и самообразование: психолого-дидактические особенности.....	531
Менлибекова Г.Ж., Базарбаев Д.О., Каратаев Г.С. Функциональная компетентность как интегральное качество личности специалиста.....	537
Мзокова Л.А. Сущность, содержание и структура понятий «компетенция» и «компетентность».....	542

Нугмонов М., Таджмехр М. А. Влияния типа личности учителей на школьную адаптацию учащихся	546
Ням Нгок Тан Развитие познавательной самостоятельности как условие самообразования личности.....	558
Остаев М.С. Актуальные проблемы развития профессиональных компетенций будущих учителей физического воспитания.....	563
Паламарчук А.В., Кустов А.И., Мигель И.А. Перспективы развития современного образовательного процесса в вузе.....	567
Рехнюк Д.С. Применение мультимедийных технологий в преподавании французского языка в школах России.....	571
Санина Е.И. Особенности обучения студентов в информационно-образовательной среде.....	574
Сахнова И.В. Инновации сферы профессионального музыкального образования и профессиональное самосознание педагога-музыканта.....	579
Слепенкова Е.А. Организация педагогических исследовательских проектов на первом этапе подготовки бакалавров образования.....	585
Слепухина Н.С. Постнеклассический уровень развития познавательной деятельности.....	591
Стецевич М.Ю. Педагогическое сопровождение процесса освоения школьниками нравственных ценностей.....	596
Садовска С. Школа как место создания образовательного сообщества – облик школьной повседневности и культуры школы.....	603
Сегень В. Школьные практики „гендерации”.....	619
Сламбекова Т.С., Асылбекова М.П. Подготовка будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-сиротами.....	622
Ушакова Н. М. Содержание образования как культурный концепт	627

Фроловская М.Н. Гуманитарные ориентиры педагогического образования.....	632
Чэнь Ин, Осеннева М.С. Особенности изучения китайскими студентами русской вокальной школы первой половины XIX века (на материале методических пособий М.И. Глинки и А.Е. Варламова).....	637
Ширкова Н.Н. Особенности педагогической деятельности в работе с иностранными студентами.....	641
Юрьева Ю. Б. Интерактивные методы обучения иностранному языку в вузе.....	652

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 14.04.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 38,83. Тираж 160 экз. Заказ 470.

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
