

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.В. Ломоносова
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (Беларусь)
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М. Танка
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (Польша)
ГДАНЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (Польша)
КАРЛОВ УНИВЕРСИТЕТ (Прага, Чехия)
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (Армения)
КЫЗЫЛОРДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Коркыт Ата (Казахстан)
ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Я. Купалы (Беларусь)
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
IX Международной
научно-практической конференции**

В двух частях

Часть 1

Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2016

УДК 378(063)
ББК 74.58
В93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.С. Агапов* (РАНХиГС, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.А. Бодина*
(Московский городской педагогический университет, Москва, Россия)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета
В.В. Барабаш (РУДН, Москва, Россия) – председатель;
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков* (РУДН, Москва, Россия) –
сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной
и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия) –
сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
Г.М. Аванесян (ЕГУ, Ереван, Армения);
доктор филологических наук, профессор, декан ФПК РКИ *Т.М. Балыхина*
(РУДН, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Ю. Прокоп*
(Карлов университет, Прага, Чехия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.М. Рангелова*
(СУ «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);
доктор гуманитарных наук *А.-Й. Сегень-Матыевич*
(Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)
доктор социологических наук, профессор *В.П. Шейнов* (РИБШ, Минск, Беларусь)

В93 Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы :
материалы IX Международной научно-практической кон-
ференции : в 2 ч. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. /
науч. ред. В. И. Казаренков, М. А. Рушина. – Москва :
РУДН, 2016.

ISBN 978-5-209-07224-9

Ч. 1. – 696 с. : ил.

ISBN 978-5-209-07225-6 (ч. 1)

ISBN 978-5-209-07225-6 (ч. 1)
ISBN 978-5-209-07224-9

© Коллектив авторов, 2016
© Российский университет
дружбы народов, 2016

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

КОЛЛЕКТИВНЫЕ И СОБСТВЕННО НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ФОРМЫ АСПИРАНТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.А. Балыхин

Государственная Дума Федерального Собрания Российской
Федерации, Москва, Россия

М.Г. Балыхин

МГУДТ, Москва, Россия

Аннотация. Аспирантура (*от лат. *aspiro* стремлюсь, стараюсь приблизиться*), являясь третьей ступенью высшей школы, представляет собой форму планомерной подготовки научно-исследовательских и научно-педагогических кадров. Будучи включенной в систему непрерывного профессионального образования, она организует деятельность обучаемых, соотносясь с принципами – многоуровневости, дополнительности, мобильности (маневренности), преемственности, интеграции.

Ключевые слова: аспирантура, принцип индивидуализации обучения, принцип научного плюрализма, коллективность, критическая масса.

COLLECTIVE AND RESEARCH FORMS OF POSTGRADUATE STUDY

G.A. Balykhin

State Duma Of The Federal Assembly Of The Russian
Federation, Moscow, Russia

M.G. Balykhin

MGUDT, Moscow, Russia

Abstract. Post graduate study (Rus. Аспирантура from Lat. *Aspiro* to *aspire*) is the third stage of high school, is also a form of systematic preparation of research and scientific-pedagogical personnel. Being included in the system of continuing professional education, it

organizes trainees' activities, in accordance with principles of multilevel, additionality, mobility, continuity, integration.

Key words: post graduate study, principle of individualization of learning, principle of scientific pluralism, collectivity, critical mass.

До настоящего времени многоплановая задача подготовки научно-педагогических и научных кадров в рамках **института аспирантуры** была сведена к узкой задаче: выполнению конкретных научных исследований в определенной научно-предметной сфере в форме диссертации, и была неправомерно «приглушена» **одна из важнейших функций аспирантуры – образовательная**. Только в последние годы началась разработка проекта макета государственного образовательного стандарта послевузовского профессионального обучения, определяющего требования к минимуму содержания основной образовательной программы аспиранта.

Вопрос об обучении аспирантов, например, управленцев образования, педагогов в институте аспирантуры, о содержании постградуальной формы образования исследовался мало, поскольку из года в год складывалась традиция работы аспиранта по индивидуальному плану. Отсюда при обучении аспиранта основополагающим считался **принцип индивидуализации обучения**.

Индивидуальная научная деятельность аспиранта. Принцип индивидуализации обучения – один из дидактических принципов, предусматривающий такой подход к профессиональному образованию на данной ступени, когда максимально учитывается академический и социальный опыт учащегося, его познавательные и научные интересы, вырабатывается оптимальный индивидуальный план и стиль деятельности, его (стиля) саморегуляция.

В самом деле, умение формировать индивидуальный и вместе с тем творческий стиль научной деятельности – важная характеристика личности аспиранта. Обучение в аспирантуре вырабатывает ряд интеллектуальных, деловых, индивидуально-психологических качеств обучающегося, которые пригодятся ему в дальнейшей профессиональной деятельности. Среди них –

умения организовать научно-исследовательскую и научно-познавательную деятельность:

- планировать ее (текущей и перспективный планы) и контролировать;
- регулировать темп деятельности;
- добиваться необходимой степени сосредоточенности, последовательности, завершенности в решении поставленных задач;
- четко определять и ограничивать цели научной работы (одним из качеств начинающего научного работника - аспиранта является способность сосредоточиться на конкретной проблеме);
- тщательно изучать в научной литературе то, что сделано в данной области предшественниками;
- освоить научную терминологию и строго выстроить понятийный аппарат своей диссертации или использовать понятийный аппарат той научной школы, приверженцем которой считает себя аспирант или соискатель;
- уметь оформлять результаты своего научного поиска в виде научного отчета, доклада, реферата, статьи, научного сочинения и т.д. (цель научной работы – получить и довести до людей новое научное знание; если это новое научное знание осталось только в голове исследователя, значит оно оказалось невостребованным или незаявленным. Кроме того, количество и объем научных публикаций является показателем – несколько формальным – продуктивности научного работника).

Коллективные формы аспирантской деятельности.

Вместе с тем, только индивидуальной научная деятельность аспиранта быть не может. Любые научные исследования проводятся в определенном сообществе ученых. И молодому, и опытному исследователю необходимо обговаривать и обсуждать с коллегами свои идеи, полученные данные, теоретические построения, чтобы избежать ошибок и заблуждений. Научное общение, научная коммуникация возникает и в том случае, если аспирант выступает публично или публикует результаты своего труда, а также тогда, когда он слушает, читает о том, чем занимаются другие исследователи в этой области.

Начинающий ученый должен уметь выражать собственную точку зрения и доказывать ее актуальность перед научным сообществом (так называемой **принцип научного плюрализма**). **Коллективность** – это не только одна из сторон получения и обсуждения новых знаний. Коллективность заключается и в таком важнейшем моменте научной деятельности, как внедрение результатов исследования, хотя не все результаты исследования могут быть внедрены в практическую деятельность. Механизм внедрения результатов исследования может действовать через публикации в обобщенном, препарированном виде, через создание учебников, методических пособий. Часто научные исследования проводятся для обогащения самой науки, арсенала ее фактов. По мере накопления **«критической массы»** научных фактов, концепций, могут происходить качественные скачки в определенном научном направлении. Примером тому является рождение таких научных областей, как лингвокультурология, электронная педагогика, лингводидактическое тестирование и др.

Аспирант, являясь членом научного коллектива, ответствен за предлагаемые им научно-педагогические инновации, полученные в ходе научного исследования.

Формы интеграции научной и учебной работы аспиранта. Каждая ступень и уровень высшего образования реализует общую цель – развитие личности – разными средствами, разными способами, в разных формах. Как следует организовать научно-исследовательскую работу аспиранта, чтобы она была эффективной и плодотворной?

Первый значимый шаг на этом пути – распознавание способных, склонных к научной деятельности студентов с той целью, чтобы не упустить ни один шанс в развитии полезных в общественном смысле предрасположений человека (Л.Терманом были проведены многолетние исследования, касающиеся жизненной карьеры 1 500 талантливых людей; исследования показали, что при правильном планировании их научного потенциала лишь 5 % из этих людей не смогли добиться успехов в науке).

Современная цивилизация, независимо от общественного строя, в котором она формируется, является цивилизацией, основанной на науке и культуре, поэтому вопрос о

совершенствовании методов выявления способностей к научной работе чрезвычайно важен: это могут быть методы целенаправленного наблюдения и методы целенаправленного создания ситуаций, в которых проявляются необходимые способности. С этой целью в вузах создаются **школы молодых ученых-исследователей**, где студенты с первых курсов обучаются основам научного поиска, познают способы и средства научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность студентов может быть **учебно-познавательной**: изучение рекомендуемой литературы, нахождение малоизвестных, но важных научных фактов и информирование о них участников научной школы, проблемной группы, своих сокурсников. Такая деятельность не вносит научный или практический вклад в определенную теорию, но расширяет и углубляет знания будущего ученого. Если же учащиеся в процессе эксперимента, наблюдений, выявляет и обобщает особенности изученного объекта, то это **практико-исследовательский путь приобщения к науке**.

Собственно научно-исследовательская деятельность обычно содержит элементы научного вклада в исследуемую проблему и характерна для учащихся. Таким образом, до поступления в аспирантуру у студентов могут быть сформированы:

- умение ставить проблему, умение определять и уточнять понятие;
- умение анализировать, сопоставлять, противопоставлять, систематизировать, обобщать различные научные точки зрения;
- умение определять основные пути решения обозначенной проблемы;
- умение создавать различные типы классификаций объектов на основе выявленных признаков объектов;
- умение использовать методы научного познания (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, абстрагирование – мысленное отвлечение от несущественных свойств и выделение интересующих исследователя сторон предмета, – анализ и синтез, исторический метод);

- умение применять логические законы и правила, аргументировать предложение, соблюдая при этом требования достаточности аргументов, их автономности, непротиворечивости, истинности;

- умение строить логические определения;

- умение конспектировать, реферировать, аннотировать, резюмировать, а также продуцировать собственный научный текст и т.д.

Весь этот большой и сложный комплекс навыков, умений, знаний достаточно трудно сформировать только в магистратуре, только в аспирантуре. Процесс формирования научно-исследовательских навыков и умений должен сопровождать весь процесс подготовки будущего специалиста в высшей школе, начиная с самых первых ступеней обучения.

Как известно, И.А. Зимней предложена модель дополнительной учебной программы «Научно-исследовательская работа, методология, теория, практика организации и проведения». Тогда через лекции-беседы и другие формы организации занятий студенты постепенно вводились бы в мир научных изысканий и открытий. Приведем некоторые фрагменты из содержания указанной программы, которые, на наш взгляд, свидетельствуют о **Целесообразности подобной опережающей научно-исследовательской подготовки**. Например:

Субъект научно-исследовательской деятельности: индивидуальный, коллективный. Социокультурная репрезентативность субъекта деятельности, преемственность и временно-пространственная общность субъекта научной деятельности. Коллективный субъект деятельности.

Научный коллектив как субъект научно-исследовательской деятельности. Стратометрическая концепция коллектива. Научный коллектив как ценностно-целевое единство. Ролевой репертуар научного коллектива. Важность роли каждого члена коллектива для достижения общей цели. Референтность внутри и вне коллектива. Научный коллектив (группа высшего типа), руководители, научная школа. Субъектная характеристика научного коллектива.

Этапы научного исследования: подготовка, организация, проведение.

Поле проблематизации; «озадачивание»; постановка общей цели (задачи) исследования; нахождение ответа в существующей литературе – предварительный анализ состояния проблемы; исходная (рабочая) гипотеза; выбор метода исследования; планирование и организация исследования; проведение исследования; фиксация хода исследования в протоколах; анализ, обобщение полученных результатов, их обработка; соотнесение с исходной гипотезой; обсуждение полученных результатов; подготовка текста.

Работа с научной литературой. Информационные взрывы и революции, поступательное увеличение информации – кумулятивный характер развития науки. Научная литература – носитель информации.

Смысловый пятиугольник (пентад) текст диссертации. Название текста диссертации – основной предикат; цель работы – раскрытие предиката; гипотеза – либо условия, либо особенности, либо закономерности, либо влияющие факторы и т.д.; реализация цели: предмет исследования – то, что исследуется с определенной целью; положения, выносимые на защиту – подтверждение гипотезы и реализация цели. Соответствие пяти смысловых «фокусов» диссертационного текста (название, цель, предмет, гипотеза, положение) – условие смысловой целостности содержания.

Обучение в аспирантуре – это в большей степени концентрированное обучение, т.е. такая система организации учебно-научной деятельности, при которой осуществляется концентрация энергии и времени на более глубоком изучении конкретной задачи, но при этом нужно иметь представление и знание обо всех основных вопросах, к которым примыкает избранная аспирантом тема.

Литература:

[1]. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука – образование – инновации: словарь-справочник по инновационному образованию. М.: издательство РУДН, 2014. – 396 с.

[2]. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. М.: издательство РУДН, 2010. – 400с.

[3]. Волков А.Е., Кузьминов Я.И. и др. Российское образование – 2020: Модель образования для инновационной экономики. М.: Изд-во «Дело», 2009. С. 19-47.

[4]. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?/ Доклад Общественной палаты РФ. М., 2007. – 85 с.

[5]. MacGillivray Alex, Potts Gareth, Raymond Polly. Secrets of Their Success. London: New Economics Foundation, 2002.

[6]. Petre Marian. The Unwritten Rules Of Phd Research. NY, Open University Press, 2010.

[7]. Potter Stephen. Doing Postgraduate Research. NY, The Open University, 2006.

[8]. Wilkinson D. The essential guide to postgraduate study. London, 2015.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ БИЗНЕСА В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Е. Семченко

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), Москва, Россия

SOCIAL POLICY: BIG BUSINESS AND UNIVERSITY EDUCATION

E.E. Semchenko

The Federal service for supervision in education and science
Russia, Moscow

Abstract. The author proposes a vertically-integrated structure for the social policy system pointing out seven independent levels. Many studies have been shown that the range of the social policy problems of big business and university education is reduced to the purely economic categories, and the axiological, acmeological, view-on-ideological ones, etc. remain uninvolved, which has an effect on the quality of the methodological support. It has been revealed that the social policy is extremely sensitive to the background, on which the

development of society takes place, and therefore it is necessary to concentrate attention on the concepts of technological waves, taking into consideration that each of them is related to the economic cycles, which, in turn, form the social cycles through a system of relations. It has been proved that each change of the social relations (pre-existing and dominant in a certain age) transformed ways in the functioning social medium and affected the value of human capital. The article picks out periods of radical changes in the methodological support of social policy. The position on the use of intellectual, organizational and forecasting genius of the individuals to control monopolies, universities and states is a basis of ideology in the modern research on the formation of social policy when considering society as a faceless mass. At that, it was noted that the traditional education system finally formed during this time period. It is proved that now there is a transition from the service economy to experience one and shift in development priorities. Intensively going The processes of education formation are going at an intensive rate.

Key words: social policy, personal or personological level, family or clan level, business or corporate level, regional or territorial-ethnic level, state or sovereignizationly-mobilizing level, state-by-state or transnational level, global or universal human level, vertically-integrated structure, axiology, acmeology, views on ideology, large and medium-sized businesses, university education, experience economy, education, monopoly, university, diversification of monopolistical structure of markets, number of students, salary of teaching staff.

Социальная политика крайне чувствительна к тому фону, на котором она формируется и развивается. В этой связи необходимо особо остановиться на понятиях о *технологических укладах*. Каждый технологический уклад связан с экономическими циклами, которые формируют в определённой степени социальные циклы. Основная масса исследований в области социальной политики строится без учёта как экономических, так и социальных циклов и тем более морфогенетических процессов и репродуктивных (как расширенной репродукции, так и простого репродукцирования) процессов. При этом необходимо (в обязательном порядке) брать во внимание классификацию основных социальных процессов Р. Парка [1], который выделял:

кооперацию, конкуренцию (соперничество), приспособление (адаптацию), конфликт, ассимиляцию, амальгамизацию, отграничение (поддержание границ), коммуникативность (развитие и сохранение систематических связей).

В настоящее время отечественные разработчики проблематики социальной политики исходят из особенностей четвертого технологического уклада. Другими словами, всем им свойственен **технократический подход** [3]. Чем плох такой подход? Прежде всего, он базируется на **бедной экономике**. При этом не учитываются вопросы «информационного взрыва».

Социальная политика крупного бизнеса, не смотря на масштаб этих организаций, не может рассматриваться в отрыве от других уровней и тем более внутренней структуры. В этой связи при определении социальной политики необходимо ответить (до её формирования, а не на момент определения поиска необходимой информации) на ряд вопросов:

1. Для какой структурной единицы определяется социальная политика. В настоящее время применительно к корпоративному уровню следует (как минимум) выделять следующие самостоятельные структурные единицы:

- - для предприятий крупного и среднего бизнеса: учредители, высший менеджмент, средний менеджмент, низший менеджмент, служащие и ИТР, рабочие, вспомогательный персонал

- - для ВУЗов – учредители, высший менеджмент, средний менеджмент, низший менеджмент, служащие и ИТР, ППС, рабочие, вспомогательный персонал.

Как видно из предложенной структуры, как бизнеса, так и университетов имеется значительное совпадение именно по проблематике учредительства и управления. Именно эти структурные составляющие организаций ответственны за проводимую в ней социальную политику.

2. Важным вопросом является анализ этапов жизненного цикла организации. В настоящее время все организации крупного бизнеса и образовательные учреждения переживают сложный момент в своей деятельности. При этом каждая организация имеет свой набор проблем применительно к социальной и экономической политике. В методическом обеспечении это

необходимо учитывать в полной мере. В настоящее время остро обозначился вопрос об уходе от нефтяной (сырьевой) зависимости. Как показывает практика, наиболее крупными и одновременно успешными в России являются сырьевые компании. Таким образом уйти от «нефтяной иглы» будет крайне затруднительно. Поэтому социальная политика осложнена именно данной проблематикой. Как в России, так и США в первую десятку крупных компаний входят и организации, занимающиеся торговым бизнесом и нефтяными разработками.

3. Для анализа роли социальной политики бизнеса в развитии отечественного профессионального образования важно найти ответ на вопрос – в какой отрасли функционирует организация с точки зрения перспектив развития мировой конъюнктуры. В системе высшего образования выделяются по своему масштабу образовательные учреждения (ОУ) представленные ниже. Естественно, что социальная политика этих образовательных учреждений оказывает сильное влияние на многие стороны общественного развития регионов, где они находятся и страны в целом [2]. Социальная политика в ОУ и крупных компаниях различается. Однако в настоящее время сопоставительный анализ этих различий не проработан даже в принципиальных моментах.

Самые большие ВУЗы России, упорядоченные по количеству обучающихся в заведении.

1. МГУ 40 000 студентов. Количество факультетов – 40. Шесть студенческих городков.

2. Нижегородский госуниверситет. 39 000 студентов. Основаны первые в стране факультеты радиофизики и вычислительной математики и кибернетики.

3. Санкт-Петербургский госуниверситет. 30 000 студентов.

4. Санкт-Петербургский политехнический университет. 30 000 студентов.

5. Тюменский госуниверситет. 27 000 студентов. Количество филиалов – около двух десятков. В них обучается более 13 000 студентов. Филиалы расположены в том числе и в небольших населенных пунктах – например, в поселке Пойковском или городе Ишиме.

6. Новосибирский госуниверситет. 24 000 студентов.

7. Российский университет дружбы народов 23 000 студентов. Учатся 3500 иностранных студентов и 1000 представителей малых народностей.

8. Уральский технический университет. 23 000 студентов.

9. Томский политехнический университет. 22 000 студентов.

4. Немаловажным является вопрос – как влияют *качественные изменения* в общественных и трудовых отношениях на развитие социальной политики и как они связаны:

- с диверсификацией монополистической структурой рынков;

- со снижением во многих странах уровня (при одновременном коренном изменении методологии и методического обеспечения) государственного регулирования экономики и социальных процессов;

- с интенсификацией влияния научно-технического прогресса и революционных преобразований в сфере воздействия на окружающую и одновременно социальную среду;

- с процессами глобализации (интернационализации) производственной сферы.

При этом необходимо учитывать, что каждая смена (существовавших и доминирующих в определённую эпоху) общественных отношений изменяла, уклады в функционирующем социуме и влияла на ценность человеческого капитала (одновременно неизвестным остаётся влияние на человеческий потенциал – раньше его хватало на адекватные изменения происходящим потокам инновационных преобразований).

Литература:

[1]. Парк Р. Избранные очерки: Сб. переводов / РАН ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и пер. с англ. В. Г. Николаев; Отв. ред. Ефременко Д. В. М., 2011. 320 с. Сер. «Теория и история социологии».

[2]. Пугач В.Н., Кирсанов К.А. Алимова Н.К. Качество образования: приглашение к размышлению Монография М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2011. – 195 с.

[3]. Шевченко Н.П. Гуманитарный и технократический подходы к формированию специалистов//В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных

трудов по материалам Международной научно-практической конференции «СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО, ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА», 2015. С. 153-155.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В.А. Гайсёнок

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Изменения в системе высшего образования Республики Беларусь в контексте обязательств по реализации Болонского процесса предполагают внедрение трехуровневой схемы высшего образования, а также возможности обучения по непрерывной образовательной программе.

Ключевые слова: Республика Беларусь, высшее образование, Болонский процесс, бакалавриат, магистратура.

THE STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

V.A. Gaisenok

Republican Institute of higher school, Minsk, Belarus

Abstract. Changes in the Belarusian system of higher education under commitments of the Bologna Process presuppose the introduction of the three-level higher education scheme, as well as continuous education programs.

Key words: Republic of Belarus, higher education, the Bologna process, baccalaureate, magistracy.

Республика Беларусь сегодня имеет развитую высшую школу, потенциально соответствующую потребностям страны. Вместе с тем в отечественной системе высшего образования (ВО) накопился ряд проблем [2], требующих разрешения. Многие из

них типичны в глобальном контексте [4], другие характерны для постсоветских стран, третьи связаны с национальной спецификой.

Переход от индустриальной экономики к постиндустриальной, развитие экономики знаний повсеместно заставляет уделять особое внимание вопросам реформирования ВО. При этом глобализация всех сфер жизни вынуждает страны проводить схожую, а часто и синхронизированную перестройку третичного образования. В частности, подход, называемый Болонским процессом (БП) [4,5], в рамках которого в 2010 году создано так называемое Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), приняли все европейские страны. Де-факто ему следуют и многие страны Азии и Африки, в частности Китай.

Какие цели преследовала Республика Беларусь, присоединяясь в 2015 году к БП? К внутренним причинам можно отнести необходимость устранения накопившихся проблем через имплементацию болонских инструментов. Подчеркнем здесь необходимость реагирования на запросы экономики и общества, на массовость ВО, на укрепление связи с рынком труда с положительной обратной связью, на повышение эффективности использования ресурсов, на системное улучшение качества и востребованности ВО. Отметим также значимость укрепления доверия и привлекательности ВО с «европейским лицом» для населения и иностранных студентов, развитие академической автономии УВО, возможность активного использования международного опыта.

В международном контексте следует указать на устранение разрывов с образовательными пространствами на европейском и евразийском пространстве, а также негативного восприятия Беларуси как «белого пятна» на карте ЕПВО.

Республика Беларусь, вступив в ЕПВО, взяла на себя определенные обязательства по реализации основных принципов БП (Болонских «линий действия» или инструментов) в рамках Дорожной карты для Беларуси [6]. Стержнем предстоящих изменений является переход на болонскую ступенчатую модель ВО. В этой связи предложения, подготовленные Министерством образования Республики Беларусь, предусматривают следующую структуру высшего образования: I ступень – общее высшее образование (бакалавриат, с присуждением степени бакалавра и

присвоением квалификации, 4 или 4,5 года); II ступень – углубленное высшее образование (магистратура, с присуждением степени магистра, 1, 1.5 или 2 года); III ступень – научно-ориентированное высшее образование (аспирантура, 3 года).

Кроме того, для части специальностей будет реализовываться непрерывная программа высшего образования (специальное высшее образование) в рамках 5, 5.5 или 6 лет, интегрирующая обучение на I и II ступенях. Выпускникам будет присуждаться степень магистра и присваиваться квалификация.

Сегодня, по словам Министра образования М.А. Журавкова, «...важно дать новую четкую трактовку понятию “высшее образование”» [3]. Прежде всего, необходимо определиться с перечнем и содержанием будущих программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, что требует пересмотра структуры специальностей и квалификаций [1]. С введением нового классификатора ВУЗам будут предоставлены значительные академические свободы – они смогут самостоятельно вводить профилизацию по заданной специальности в рамках вузовского компонента образовательной программы (до 50% для бакалавриата и до 70% для магистратуры).

Изменение структуры специальностей имеет смысл, если будет пересмотрено и содержание образовательных программ через образовательные стандарты. Необходимо также по-новому определить роль учебно-методических объединений, в большей степени институционализировать этот важнейший элемент системы ВО.

Новая трактовка высшего ВО потребует соответствующей подготовки профессорско-преподавательского состава и административного персонала третичного сектора. Особое внимание следует уделить развитию дидактики ВО и технологиям образования. Здесь мы явно отстаем от мировых тенденций развития. Нужно также разрабатывать систему обеспечения качества с учетом международного опыта, стандартов ЕПВО и наших национальных особенностей. Кроме того, на повестке дня стоят вопросы дифференциации статуса учреждений ВО и их объективной прозрачной оценки на основе понятной системы показателей, интеграции ВУЗов и развития сетевого образования, введения многоканальной системы финансирования ВО и др.

В целом «...одним из главных приоритетов в развитии высшего образования в нашей стране должна быть модернизация как содержания, так и методов, подходов и структуры обучения в соответствии с произошедшими коренными изменениями во внутренней и внешней среде...» [3].

Литература:

[1]. Гайсенюк В.А., Олекс О.А. // Высшэйшая школа. 2015. № 4. С. 3–9.

[2]. Журавков М.А. // Высшэйшая школа. 2015. № 3. С. 3–6.

[3]. Журавков М.А. // Советская Белоруссия. 2016. 18 янв.

[4]. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М., 2010.

[5]. Макаров А.В. Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования. Минск, 2015.

[6]. Belarus Roadmap for higher education reform [Electronic resource]. Access mode: <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=386>.

МОДЕЛЬ ОБНОВЛЕННОЙ АСПИРАНТУРЫ: НОВЫЕ ВОПРОСЫ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ

В.С. Сенашенко

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В докладе рассматриваются состояние и перспективы развития аспирантуры как третьего уровня высшего образования.

Ключевые слова: структура высшего образования, аспирантура, программы аспирантуры, ФГОС ВО третьего уровня высшего образования, Номенклатура специальностей научных работников

THE UPDATED MODEL OF THE GRADUATE SCHOOL: EMERGING ISSUES AND NEW CHALLENGES

V.S. Senashenko

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. In this paper the condition and the prospects of the development of the Russian higher education system are examined in the new economic situation for its functioning.

Key words: structure of higher education, postgraduate training, doctoral training programs, FGSE VO of 3rd generation, nomenclature of researchers' specializations

После принятия ФЗ «Об образовании в РФ», согласно которому программы подготовки кадров высшей квалификации были отнесены к третьему уровню высшего образования, начался новый этап актуализации проблем аспирантуры. Были утверждены ФГОС ВО третьего уровня высшего образования, введено не только лицензирование, но и аккредитация образовательных программ аспирантуры, проведена реструктуризация Номенклатуры специальностей научных работников. Теперь аспирантские образовательные программы имеют два шифра: первый – образовательный (направление подготовки), а второй – профиль подготовки (научная специальность). Согласно ФГОС ВО выпускник аспирантуры должен сформировать ряд компетенций, среди которых особый интерес представляют универсальные компетенции. К ним относятся:

■ способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;

■ способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки;

■ готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач, использовать

современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках;

■ способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности, планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития.

В этой связи представляет интерес исторический экскурс по страницам отечественной системы аттестации, основанной на ученых степенях [2]. Так, например, требования к общенаучной подготовке магистра – соискателя ученой степени доктора наук (в настоящее время – кандидата наук) в соответствии с имперскими положениями о производстве в ученые степени, принятыми в период 1819–1864 гг., формулировались достаточно определенно. Во-первых, знать «не какую-либо известную систему науки, но самую науку в существенных её основаниях в её развитии и направлениях в общих и частных целях...». Во-вторых, «глубоко судить о ней, деятельностью собственного ума открывать и исправлять в ней слабые места, дополнять недостатки, отсекал не важные для цели подробности, усовершенствовать связь и порядок, очищать и укреплять основания». Весьма показательная иллюстрация того, что, новое, так называемые «компетенции», заимствованные из зарубежного образовательного контекста, – это «хорошо забытое старое» из отечественной системы аттестации.

Конструктивным новшеством могло бы стать создание интегрированных (сквозных) пяти-, шестилетних программ «магистратура – аспирантура» [3]. В новых нормативных условиях открывается возможность такого сопряжения магистерских и аспирантских программ, создания программ подготовки кадров высшей квалификации, объединяющих образовательные программы магистратуры и аспирантуры. При этом программы аспирантуры можно было бы разделить на два этапа, первый из которых состоял бы из образовательной программы и ВКР (магистерской диссертации), а второй включал бы исследовательскую составляющую, подготовку и защиту диссертации на соискание ученой степени.

После появления магистратуры с большим объёмом НИР в учебных планах и придания аспирантуре статуса программы высшего образования дальнейшая судьба степени кандидата наук может оказаться под вопросом. К тому же название выпускной

работы магистранта – «магистерская диссертация – создает некую иллюзию серьезного научного исследования. Хотя в действительности это просто выпускная квалификационная работа, подтверждающая квалификацию, соответствующую второму уровню высшего образования. Но поскольку уже на подсознательном уровне название «диссертация» воспринимается как синоним научного труда, защита магистерской диссертации может создать иллюзию появления ещё одной ученой степени, которая в будущем может составить по факту конкуренцию кандидатской диссертации, вытеснив её с большими потерями в качестве подготовки кадров высшей квалификации. При этом нельзя не учитывать неприятие степени «кандидат наук» частью научно-педагогической общественности, что может стать дополнительным аргументом в пользу замещения степени кандидата наук степенью магистра. Целесообразнее было бы интегрировать магистратуру академической направленности и аспирантуру в единую программу подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Проблема структуры ученых степеней имеет весьма длинную историю. Еще в 1982 г. исследователи отмечали, что «введение новых ученых степеней само по себе вряд ли может способствовать совершенствованию системы аттестации. Скорее наоборот – может девальвировать уже имеющиеся ученые степени и тем самым сыграть отрицательную роль. Нет серьезных оснований и для замены двух ученых степеней некой одной, усредненной, поскольку это скорее приведет к снижению уровня подготовки и квалификации научных кадров, чем к его повышению» [1].

Отнесение аспирантуры к третьему уровню высшего образования вызывает много вопросов. Но главный из них – сможет ли аспирантура обеспечить все отрасли народного хозяйства кадрами высокой квалификации в необходимом количестве и нужного качества? Предложенная и реализуемая структура ФГОС ВО третьего уровня высшего образования, определяющая требования к образовательной программе аспирантуры, не дает однозначного ответа на поставленный вопрос.

Литература:

- [1]. Гусев К.В., Розов Б.С. Кадры советской науки. Новое в жизни, науке, технике. Сер. «История». 1982. № 7. – 64 с.
- [2]. Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917 г. М.: РАН, Институт Российской истории, 1994. – 198 с.
- [3]. Сенашенко В.С. Проблемы становления и развития аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 33–43.

**ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ
НАДНАЦИОНАЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ КУЛЬТУРЫ
СПЕЦИАЛИСТОВ: БАЗОВЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА**

Н.А. Лобанов, А.С. Мищенко

ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Рассматриваются основные аспекты формирования европейски единой трудовой культуры специалистов в высшей школе нашей страны, показано, что в этом процессе необходим философский, культурологический, экономический, социологический и профессионально-педагогический аспект рассмотрения

Ключевые слова: глобальное общество, трудовая культура, высшая школа, ресурс развития, производство, интеграция специалистов в глобальное общество

**THE FORMATION OF THE HIGHER SCHOOL OF
SUPRANATIONAL EMPLOYMENT OF CULTURE
PROFESSIONALS: A BASIC RESOURCE DEVELOPMENT
DOMESTIC PRODUCTION**

N.A. Lobanov, A.S. Mishchenko

Leningrad state University named after A.S. Pushkin, Saint-
Petersburg, Russia

Abstract. Examines the main aspects of the formation of a single European labor culture specialists at the higher school of our country, it is shown that in this process the necessary philosophical, cultural, economic, sociological, and vocational-pedagogical aspect of consideration

Key words: global society, labor Culture, high school, resource development, production, integration specialists in a global society

Наднациональная трудовая культура специалистов – это важный ресурс современного развития различных сфер производства в нашей стране. Будучи причинно детерминирована законами рыночной экономики, она сильно изменилась за последние десятилетия. В продвинутых экономиках мира стали доминировать формы производительного и управленческого труда, которые потребовали от человека единого набора способностей и компетенций, не только для инициативной и творческой работы, но и для успешной непрерывной учебы в течение всей своей жизни. Под воздействием мировой конкуренции в нашем обществе также сформировалась потребность в специалистах, обладающих такими же профессиональными и учебными навыками. Работодатели, стремясь выйти на мировые рынки, все больше и больше, стали требовать и требуют сейчас от нанимаемых ими специалистов творческих и креативных навыков, они приветствуют наличие у них способностей, позволяющих им непрерывно учиться и соответствовать передовым наднациональным стандартам трудовой культуры. Наличие у высшей школы таких выпускников превратилось в важнейший фактор её полезности для успешных и конкурентоспособных фирм и организаций не только на поле отечественной экономики, но и на более широкой ойкумене хозяйствования.

В этой ситуации высшая школа вынуждена все больше и больше выступать в качестве базисного культурного ресурса интеграции выпускников в национальные и наднациональные передовые экономические структуры современного рыночного хозяйства и общества. Такая интеграция имеет сложную структуру. Её содержание – это результат нелинейного синтеза в личности специалистов культуры различных обществ, профессий и творческих компетенций. В нём – синтезе – обнаруживается звучание философии и культурологии, экономики и социологии, наконец, в нём проявляются результаты их качественной профессиональной подготовки.

В частности, процесс кристаллизации новой – наднациональной по своему характеру – трудовой культуры специалистов заставляет высшую школу, мировоззренчески – философски – интегрировать её характеристики в свой учебный процесс, превращаться за счет этого в важный общественный институт формирования современного творческого, креативного потенциала всей нашей экономики: имеющаяся в высшей школе система условий и факторов, позволяет ей быть таким базисным ресурсом развития всего нашего гражданского общества, включая его материальную и нематериальную, эдукационную и духовную сферы.

С культурологической точки зрения подготовка в высшей школе творчески мыслящего и креативно действующего специалиста – это всегда результат эффективного использования его своих реальных социальных и эдукационных ресурсов. Он проявляется через возможности её выпускников адекватно (в точном соответствии с требованиями конкретного по своему устройству общества) формировать и творчески преобразовывать процесс непрерывного расширения и углубления своих профессиональных знаний и умений, а также проявлять интерес к социально-политической и культурной сферам развития конкретного общества. Творческий потенциал таких выпускников связан с образованием и культурой генетически. Влияние культуры на конкретных индивидов здесь выражается в том, что она всегда ориентирована на будущее, на их человеческую актуализацию, на их личностное и профессиональное развитие, на их непрерывное образование.

С экономической и социологической точки зрения каждый специалист – выпускник высшей школы вынужден манифестировать

свои личностные и профессиональные качества, выстраивать целую гамму культурных моделей поведения в общественном производстве, соответствовать не только узко национальным, но и наднациональным требованиям, традициям и жизненным потребностям иных общностей. Отвечая на эти требования производства, высшая школа, вынуждена нацеливаться на расширение конкурентных возможностей своих выпускников – специалистов в области, где пересекаются национальные и наднациональные, социальные и экономические факторы развития производства. В этой связи высшая школа, если иметь в виду педагогический аспект подготовки специалистов, должна опираться на инструментарий подключения к учебному процессу национальных и наднациональных, социальных и экономических факторов, влияющих на характер их обучения, использовать для этого данные о всей их совокупности в различных странах мира.

Сказанное выше позволяет сделать следующий вывод. Развитие ведущих экономик мира, кардинально преобразуя их производственный и технологический уклады, формирует тем самым не только новые национальные трудовые культуры специалистов высшей квалификации, но и их наднациональную форму. Последняя подразумевает непрерывное, в ширь и вглубь, образование специалистов в течение всей жизни. Участие высшей школы в реализации этой общественной тенденции позволяет (посредством имеющихся у неё социальных и культурных механизмов) содержательно реализовать наш глубинный национальный интерес: не только охранить от деградации, имеющиеся традиционные формы хозяйственной практики, но и расширить ресурсы для обеспечения непрерывности и устойчивости творческого развития, жизненной активности граждан нашего общества. Как показывает опыт, имеющиеся в нашем распоряжении ресурсы формирования такой трудовой культуры специалистов высшей квалификации непосредственно связаны с наличием зрелых институтов гражданского общества (в том числе институтов высшего профессионального образования) и опосредованно – с динамичным расширенным воспроизводством такой культуры за пределами нашей страны. Это все обусловлено эволюцией современной мировой экономики и формированием институтов непрерывного взаимно проникающего и взаимно обогащающегося российского и мирового

высшего профессионального образования, что реализуется через компоненты Болонского процесса; через – превращение наших специалистов в субъектов трудовой культуры, носящей в себе, как национальные, так наднациональные элементы.

ГУМАНИТАРНАЯ МИССИЯ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Е.В. Бондаревская

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Обсуждается кризисное состояние воспитания в современном мире, доказывается необходимость его коренного изменения, раскрывается гуманистическая миссия воспитания в кризисном обществе, предлагаются новые методологические подходы к обоснованию воспитания, отвечающего вызовам времени, принципам культурологического, гуманно-личностного и смысло-деятельностного подходов.

Ключевые слова: воспитание, гуманитарная миссия воспитания, ситуация воспитания, культура, человек культуры, духовность, нравственность, личные смыслы, гуманитарные практики.

THE HUMANITARIAN MISSION OF EDUCATION IN THE MODERN WORLD

E.V. Bondarevskaya

Southern Federal University, Rostov-on-don, Russia

Abstract. Discusses the critical state of education in the modern world, it is proved the necessity of a fundamental change, reveals the humanistic mission of education in the crisis society offers new methodological approaches to the justification of education that meets the challenges of the time, the principles of cultural, personal humane and smyslo-active approaches.

Key words: education, humanitarian mission of education, situation of education, culture, person culture, spirituality, morality, personal meanings, humanitarian practice.

Драма современного воспитания. Образование включает деятельность обучения и воспитания, при этом последнее имеет приоритетное значение, так как обращено не только к интеллекту, знаниям, умениям, компетенциям обучающихся, а к целостному человеку как субъекту культуры, истории, собственной жизни. Не только ум, знания, практические навыки, но и душа, чувства, телесное и духовное здоровье, смыслы жизни, стратегии поведения и конкретные поступки человека являются предметом воспитательной деятельности.

Основное назначение воспитания состоит в духовном наполнении содержания жизни (бытия) воспитуемых, поэтому подлинное воспитание есть всегда работа (а точнее – диалог) с сознанием ребенка, внутренним миром его чувств, образов, мыслей, идей, смыслов, с его духовно-нравственным опытом, совестью, ответственностью, коллизиями душевной жизни.

В связи с этим отметим, что у каждого современного ребенка, молодого человека есть свои жизненные и духовные проблемы. Но среди них просматриваются сквозные, с которыми сталкиваются и которые переживают все дети. В настоящее время – это свобода и сохранение своего человеческого достоинства, личная безопасность и отсутствие необходимых опор для взросления в школе и семье, педагогический произвол и родительский авторитаризм, самоопределение в жизни и профессии и др.

Как же реагирует школьное воспитание на обострение жизненных и духовно-нравственных проблем детей? Наблюдения воспитательной деятельности образовательных учреждений приводят к печальному выводу: в современном массовом школьном воспитании ничего существенного, что указывало бы на его изменение, приближение к жизненным проблемам детей, не происходит. Воспитание, как и прежде, осуществляется по направлениям, каждое из которых имеет своё отдельное содержание: правовое, экологическое, экономическое и т.д., реализуемых в форме воспитательных мероприятий, имеющих, в основном, развлекательный характер, только называется всё это теперь по-другому: не направление, а программа или воспитательный проект, не мероприятие, а шоу-концерт,

театрализованная игра, презентация и т.д. В таком развлекательном воспитании нет места жизненным проблемам детей. Они по-прежнему остаются с ними наедине.

Фактором, усиливающим неблагополучие в детской среде, является разрушение традиционной инфраструктуры воспитания: значительное сокращение числа дошкольных образовательных учреждений, детских поликлиник и санаториев, детских площадок, парков и детских комнат по месту жительства, прекращение деятельности детских общественных организаций, студенческих педагогических отрядов, резкое сокращение числа детских газет, журналов, теле и радиопередач, коммерциализация детских театров. В этих условиях методологическое положение о возвращении воспитания в культуру как среду, питающую развитие личности, становится просто декларацией, лозунгом, не имеющим условий для своего практического воплощения.

Отчуждение воспитания от ребенка и культуры проявляется в нарушении прав детей в школе, недостаточном внимании и уважении индивидуальности ребенка, в авторитарном стиле руководства, неумении педагогов оказать помощь детям в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения, культурного саморазвития, обретения смысла жизни, сохранения и развития своей индивидуальности, защиты своего человеческого достоинства и др. Все это указывает на то, что *в современной социокультурной ситуации воспитание находится в состоянии глубокого застоя, стагнации (стагнация - стоячая вода), которая усиливает общий кризис гуманитарности.*

Итак, можно заключить, что кризис гуманитарности проявляется в современной воспитательной ситуации в виде следующих деструктивных тенденций:

- разрушении социокультурной воспитательной среды:
 - обвальном нарастании жизненных проблем детей, ухудшении их физического, психического и духовно-нравственного здоровья:
 - отчуждении воспитания от личности и культуры, его дегуманизации
- Воспитание осуществляется само по себе, а каждый отдельный ребенок со своими жизненными и духовно-нравственными проблемами остается сам по себе.

Это касается не только детей группы риска, но всех современных подростков и юношей, в том числе и тех, чье поведение внешне не вызывает беспокойства. Неблагополучие, особенно в сфере духовной жизни, коснулось всех детей, оно внутри них.

Причины неблагополучия в детской среде и воспитании имеют системный характер и связаны с неудовлетворительной деятельностью всех субъектов воспитания как общественно-педагогического процесса.

На уровне государства – это социальная незащищенность, покинутость детства, несформированность реальной воспитательной политики, отсутствие достойной финансовой поддержки воспитательной деятельности педагогов.

На уровне общества – бездуховность, культурный нигилизм, дефицит человечности и нравственности.

На уровне семьи – различие мировоззрений родителей и детей, дефицит взаимопонимания, жизненные трудности.

На уровне школы – разочарование и нежелание педагогов заниматься воспитанием, некомпетентность в вопросах содержания и технологий инновационного антикризисного воспитания.

Воспитатели, привыкшие смотреть на ребенка как объект педагогического воздействия, не доверяют детям, сомневаются в их способностях самостоятельно и ответственно решать не только учебные задачи, но и свои жизненные проблемы. Недоверие порождает неуважение к детям, желание воздействовать на них авторитарными методами, сделать не столько активными, сколько послушными, использовать различные методы манипулирования их сознанием.

Драматические последствия стагнации, т.е. застоя в воспитании, состоят в том, что оно становится неспособным выполнять не только новые задачи, но и исторически сложившиеся, родовые общественные функции, а именно: быть средством обслуживания исторического процесса смены поколений, сохранения, воспроизводства и развития культуры и развития личности как субъекта культуры, исторического процесса к собственной жизни. Ни практика, ни теория современного воспитания не могут ответить на главный вопрос воспитания: как

научить молодых людей жить достойно? И в этом драма современного воспитания.

Миссия воспитания в кризисном обществе. В традиционных обществах миссия (поручение, предназначение) воспитания состоит в сохранении достижений культуры и цивилизации путем их трансляции молодежи и практической подготовки ее к жизни. Традиционное общество – это общество взрослых людей, в котором молодежь ценится лишь как преемница традиции. Основным механизмом воспитания является наследование, передача ценностей и жизненного опыта, и воспитание обращено, в основном, к прошлому социальному опыту, уже состоявшейся культуре. Основными методами воспитания выступают требование, режим и дисциплина, основным способом жизни воспитуемых – адаптация к миру, правильность жизнеустройства которого не подвергается сомнению, согласие с его ценностями, безоговорочное принятие существующих норм жизни. Традиционное воспитание отличается педагогоцентричностью, т.е. признанием педагога безусловным ответственным субъектом воспитания, идеологической направленностью, устойчивостью, имеет закрытый, охранительный характер. Критерием его результативности выступает реализация социального государственного заказа на определенный тип личности. Несоответствие личности заданным параметрам рассматривается как дефект воспитания, его незавершенность, которая восполняется перевоспитанием и самовоспитанием.

В нестабильном, разбалансированном обществе, вставшем на путь социально-экономических и идеологических изменений, традиционное воспитание приходит в упадок, так как в новых условиях перестают действовать его отлаженные механизмы. Наглядным примером тому является функция обслуживания исторического процесса смены поколений, которая особенно культивировалась в советском воспитании, так как правящая партия была кровно заинтересована в передаче коммунистических идеалов, мировоззренческих установок, революционных культов и традиций от старшего поколения младшему.

В советский период процесс передачи традиций обслуживался мощной системой идеологических средств: была провозглашена идея бесконфликтности процесса смены

поколений, создавалась идеологическая иллюзия о непротиворечивости процесса вхождения молодёжи в жизнь общества. Практической педагогикой была выработана система сильнодействующих внешних механизмов связи поколений, направленных на осуществление социализации молодёжи на основе принятия идеологических установок и норм жизни старшего поколения. Был установлен тотальный общественный контроль за поведением молодёжи. В качестве основного агента социализации использовался воспитательный коллектив, которым руководил старший товарищ (старшая пионерская вожатая, классный руководитель, наставник). Дети давали клятвы верности партии, вождям, например, торжественное обещание пионера. Мерилом оценки поведения стали установленные правила поведения, действовала система наказаний при их несоблюдении и т.д. В условиях закрытого общества эти механизмы работали успешно, хотя и вызывали внутреннее напряжение молодёжи, в том числе подростков, часть которых попадала в группы риска, проявляя маргинальное поведение. У молодых людей постарше и поумнее возникали диссидентские настроения, подрывавшие не только режим, но и идею нерушимой преемственности поколений.

В современной социокультурной ситуации, к счастью, исчезли механизмы преемственности, действовавшие в советский период. Однако, в силу изменения общественных идеалов и ценностных ориентаций, связь времен и поколений стала очень хрупкой, неустойчивой, естественные и выработанные воспитанием механизмы преемственности значительно ослабли.

Об этом свидетельствует бурное развитие в современном обществе молодежной субкультуры, активно противостоящей традиционной культуре и утверждающей альтернативные модели поведения, образа жизни, развлечений, языка и стиля общения, а также нередко встречающееся неуважительное отношение молодых людей к старшим, особенно людям преклонного возраста. Изменилось и отношение старшего поколения к молодёжи: ее уже не считают надежной преемницей идеалов и ценностей, на молодых взрослые смотрят нередко с разочарованием, осуждением и опаской.

Мы позволили себе подробно остановиться на этой проблеме, чтобы показать, что миссия воспитания в

нетрадиционном, изменяющемся обществе должна соответствовать духовной ситуации времени и формулироваться с учетом происходящих в обществе перемен, ориентируя на воспитательную деятельность, отвечающую вызовам современной социокультурной ситуации. Разрушение традиционных механизмов преемственности поколений (идеологических, педагогических и практических) очень осложнило процесс социализации, взросления молодых людей, их вхождение в жизнь общества. Чтобы включить в действие новые, соответствующие времени механизмы педагогического обслуживания исторического процесса смены поколений, необходимо разобраться в диспозициях молодежи и старшего поколения в современном обществе.

Методологическая рефлексия результатов специальных исследований и материалов периодической печати, посвященных проблемам молодежи, приводит к выводу, что в современной гуманитаристике сосуществуют и в известной степени противостоят три основных взгляда на роль молодежи в обществе: остро критический, негативно-пессимистический и оптимистический.

Критический взгляд исходит из того, что ценность молодежи определяется ее связью с традицией. Сейчас эти связи утрачены, в силу чего современная молодежь не способна быть носителем идеалов, ценностей, культурных смыслов жизни. Не усвоив прежнего опыта, она вряд ли сможет создать что-либо новое. Молодежь легкомысленна, ей свойственны сиюминутные мысли и незрелые поступки, она склонна не к труду и созиданию, а к потреблению и развлечениям, надеяться на нее нельзя.

Другая группа исследователей склонна считать, что молодежь в современном мире приобретает «фальшивый вес» (К. Ясперс), она не оправдывает и не может оправдать возлагаемых на нее надежд потому, что ей предлагают самой сделать то, что уже не в состоянии сделать ее учителя. Ей не у кого учиться.

Оптимистический взгляд, напротив, направлен на утверждение деятельностного начала и творческого потенциала молодежи. Люди, его исповедующие, видят в молодежи реальную силу, способную обустроить Россию, они готовы доверить молодежи работу с будущим и уверены в ее успехе.

Миссия воспитания в условиях таких разнонаправленных взглядов на роль молодежи в современном обществе должна состоять, очевидно, в том, чтобы раскрывать и поддерживать человеческий (духовный) и творческий потенциал молодых людей, направлять его на решение социально значимых проблем, помогать им обрести активную жизненную позицию, отвечающую позитивным социальным ожиданиям.

Определяя миссию современного воспитания, нельзя не учитывать социальные ожидания и надежды, которые связывают с ним его коллективные субъекты: государство, общество, семья, культура, религиозные конфессии, армия, производственно-профессиональные и научные объединения.

Государство видит в школьном и вузовском воспитании главное средство воспитания граждан и патриотов, кровно заинтересованных в стабильности и процветании своей страны, способных обеспечить дальнейшее развитие демократии, экономики, культуры, проявляющих заботу о достойной жизни своих сограждан. Государство надеется, что с помощью воспитания произойдет выращивание в современном обществе слоя (страты) выпускников школ, гимназий, лицеев, вузов, способных быть организаторами развития сложных общественных, социально-экономических, научно-производственных процессов и целостностей, различных уровней управления, что воспитание разбудит творческий потенциал, инновационные способности молодежи, столь необходимые для дальнейшего обустройства России.

Общество надеется, что воспитание поможет российскому народу, семье, каждому отдельному человеку возродить нравственные основы народной жизни – совесть, честь, уважение к человеку, духовность, соборность, трудолюбие, долг, ответственность, милосердие. Общество устало от агрессии, жестокости, равнодушия, поведенческого беспредела и требует воспитания безопасной, толерантной личности, которая не способна причинить вред ни людям, ни природе, ни самой себе.

Свои надежды к воспитанию обращает и культура, которая, к сожалению, утратила в современной кризисной ситуации свои духовно – обогащающие, смыслопорождающие, гуманизирующие

личность функции, перестала быть средой, питающей духовное развитие молодежи.

Упадку культуры способствует бурное развитие так называемой «масскультуры», которая не имеет национальных корней, служит средством для развлечений, не ставит перед молодыми людьми никаких серьезных вопросов, культивирует антиценности – секс, деньги, вседозволенность, праздную жизнь, является средством насаждения культурно-поведенческих штампов через каналы массовых коммуникаций.

Сегодня известны фундаментальные исследования, в которых рассматривается не только собственно феномен массовой культуры, его скрытые механизмы, но и, так называемый, «человек массы». Так, испанский философ Х. Ортега-и-Гассет, изучая психическую структуру такого человека с точки зрения социологии, находил в нем следующие основные черты:

- врожденную, глубокую уверенность в том, что жизнь легка, изобильна, в ней нет трагических ограничений; вследствие чего заурядный человек проникнут ощущением победы и власти;

- ощущения эти побуждают его к самоутверждению, к полной удовлетворенности своим моральным и интеллектуальным багажом. Самодовольство ведет к тому, что он не признает никакого внешнего авторитета, никого не слушается, не допускает критики своих мнений и ни с кем не считается. Внутреннее ощущение своей силы побуждает его всегда выказывать свое превосходство; он ведет себя так, словно он и ему подобные – одни на свете;

- он лезет во все, навязывая свое пошлое мнение, не считаясь ни с кем и ни с чем, то есть – следуя принципу «прямого действия»;

- он раз и навсегда усвоил набор общих мест, предрассудков, обрывков мыслей и пустых слов, случайно нагроможденных в памяти, и с развязностью, которую можно оправдать только наивностью, пользуется ими всегда и везде.

Это явление Х. Ортега назвал в первой главе книги «Восстание масс» знаменем нашего времени; «не в том беда, что заурядный человек считает себя незаурядным и даже выше других, а в том, что он провозглашает и утверждает право на заурядность и самое заурядность возводит в право».

В этих условиях миссия воспитания должна состоять в том, чтобы помочь молодым людям духовно состояться и нравственно устоять перед трудностями и соблазнами легкой жизни, обрести истинные, а не ложные ценности и смыслы жизни, найти адекватные формы социализации, адаптации, культурной идентификации и самореализации, сохранить свою индивидуальность и культурными способами, безопасно для окружающих решить свои жизненные проблемы.

Подводя итог нашим рассуждениям о назначении воспитания в условиях гуманитарного кризиса, можно заключить, что современное воспитание должно осуществляться как гуманитарная практика, направленная на педагогическую поддержку процессов становления в каждом ребенке гражданина, человека культуры, нравственной личности, способной к смягчению социальной напряженности, оздоровлению окружающей среды, созданию культурного пространства жизни, духовно наполненной и нравственно осмысленной. Для преодоления гуманитарного кризиса необходим поворот воспитания в сторону актуализации духовных, нравственных начал в развитии и жизнедеятельности детей и молодежи.

Воспитатели со своими целями, задачами, ценностями, смыслами должны переместиться «в сторону жизни ребенка, так чтобы задачи и жизнь в какой-то мере совпали» (Ш.А. Амонашвили). В этом воспитателям могут помочь религиозные, академические и профессиональные сообщества, армия, общественные организации, если станут социальными партнерами в выполнении главной миссии воспитания – поиске и поддержке человека в человеке.

Как практически изменить положение дел в сфере воспитания? Укажем наиболее важные идеи, направления, реализация которых имеет, на наш взгляд, методологическое значение для приведения воспитания в соответствие с вызовами времени.

1. Идея воспитания как звена общей социальной технологии развития страны, жизни российского народа.

Воспитание – явление общественно-историческое, оно всегда осуществляется в конкретном социокультурном пространстве и историческом времени, несет на себе черты эпохи,

является частью общей социальной технологии развития, характерной для данного исторического периода развития страны. Социальная технология нашего времени характеризуется такими тенденциями, как демократизация, стремление государства обеспечить стабильность и безопасность жизни людей, поддержать творческие инициативы, повысить уровень жизни, благополучия, защитить человека от терроризма, геноцида, способствовать развитию толерантности, взаимопонимания, снять социальную напряженность, обезопасить людей от вредного влияния экологических загрязнений окружающей среды, природных катаклизмов, техногенных катастроф.

Социальный заказ современному воспитанию - быть средством разрешения острых социальных проблем, касающихся мира детства, отрочества, юности (духовно-нравственная безопасность, национальный нигилизм в образовании, сохранение российской ментальности, трудности самореализации и жизненного самоопределения и др.). Но ограничиваться ориентацией воспитания лишь на сегодняшний день нельзя. Воспитание - это работа с будущим, так как его предметом является растущий и развивающийся человек, духовность, нравственность и деловые качества которого во всей полноте раскроются в будущей самостоятельной жизни, которая (если учесть быстроту происходящих в мире перемен) будет существенно отличаться от настоящей. Поэтому воспитание мобильности, способности к самоизменению и саморазвитию, ориентация на качество, профессионализм – это тоже необходимая часть общей социальной технологии развития.

2. Идея укрепления связей воспитания и культуры, воспитания человека культуры. В техногенном, рыночном обществе связи образования и культуры ослабевают, становятся малодейственными. Мы наблюдаем культурную деградацию людей в мире техногенной цивилизации. Духовный, культурный слой образования также заметно ослабевает. Это побуждает нас обратиться к методологическим возможностям культуры при разработке концепции системно-эволюционной модернизации воспитания и осуществить его проектирование по типу культуры.

Современные философские воззрения на культуру связаны с ее трактовкой как системы исторически развивающихся

надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, представленных многообразием форм, включающих знания, нормы, идеалы, образцы деятельности, стили поведения, ценностные ориентации и др. компоненты социального опыта. Культура предоставляет исторически проверенные образцы и формы нравственной жизни, человек примеривает их к себе и выбирает свой вариант жизненной программы.

Воспитание, соответствующее типу культуры, имеет культурные смыслы и реализует культурные функции.

Если культура – это совокупность исторически проверенных ценностей, из которых человек черпает смыслы собственной жизни, то и воспитание должно иметь ценностно-смысловое содержание, овладение которым помогает молодым людям обрести смыслы жизни. Если культура – это совокупность жизненных программ, то и воспитание должно иметь своей главной целью оказание помощи учащимся и студентам в проектировании и построении образа и плана своей жизни, личностного роста, саморазвития в профессии.

Если культура – это творческая деятельность по преобразованию жизненного пространства, среды человеческой жизни, то и воспитание должно научить человека преобразовательной, инновационной деятельности в окружающей среде. Если культура порождает культурное разнообразие людей и народов, поддерживает самобытность, индивидуальность, пестует таланты, то и воспитание должно быть поликультурным, индивидуализированным, развивающим творческий потенциал, поддерживающим национально-культурную идентичность молодых людей.

Мы полагаем, что главное назначение воспитания, как и образования в целом – ввести растущего человека в мир культуры и помочь ему обрести свой личностный образ *человека культуры* через реализацию *своего призвания*. В этом контексте культурный смысл педагогического образования состоит в том, чтобы выращивать педагогов, способных заселить нашу страну, Землю, Вселенную людьми культуры и тем самым приблизить к осуществлению мечту Вернадского о «культурном человечестве».

3. Идея воспитания как организации осмысленной жизни детей в культурном пространстве и историческом времени

путем жизнетворчества. Воспитание следует понимать не как надстройку над жизнью детей (есть жизнь, и есть воспитание, которое надстраивается или, в лучшем случае, встраивается в жизнь детей в виде воспитательных мероприятий), а как организованную жизнь детей (по принципу единства жизни и воспитания), которая творится ими самими с помощью педагогов. При этом миссия последних состоит в том, чтобы придать жизни детей осмысленный характер, научить «вычерпывать» смыслы из происходящих событий, поступков отношений. Это становится возможным при условии включения их в жизнетворчество, т.е. процесс вариативного, оригинального конструирования и реализации собственной, глубоко индивидуальной (самобытной) жизнедеятельности.

Мы убеждены, что назрела необходимость поставить в центр вузовской образовательно-воспитательной системы педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личного и карьерного роста в избранной профессии.

Для реализации этой стратегии следует использовать проектное и интерактивное обучение, социокультурные и гуманитарные практики, основанные на социальных инициативах, самодеятельности, самоорганизации учащихся и студентов, оказывать им помощь в жизнетворчестве, создании в социокультурном пространстве университета и школы новых форм культуросообразной жизни. Для этого необходимо развитие в университете широкой сети клубов, мастерских, студий, гуманитарных практик, педагогических и волонтерских отрядов и других студенческих объединений.

4. Идея воспитания как гуманитарной практики и герменевтического опыта. Воспитание – это гуманитарный, человекообразующий процесс, сущность которого проявляется в педагогической поддержке духовности и нравственности растущего человека на всех этапах его взросления, введении его в пространство культуры, оказании помощи в осмысленном выборе лично-значимых ценностей и построении соответствующих им моделей собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни.

Педагогическая поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты, это понимание их незащищенности и осознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка основывается на уверенности педагога в том, что ребенок по природе добр и способен к конструктивному самоизменению. Чтобы поддерживать ребенка, надо принимать его таким, какой он есть, эмпатически относиться к нему, вести с ним диалог, обмениваться смыслами. Главное, что следует поддерживать в ребенке - это процессы его духовно-нравственного развития и становления индивидуальности, интегрированным выражением которой является личностный образ ребенка. Это незавершенный, развивающийся образ, это человек в развитии, имеющий свойственные только ему историю, проблемы жизни и возможности развития.

Становление личностного образа – это процесс внутренний, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу, он имеет противоречивый, дискретный характер, ему свойственны свои взлеты и падения, духовные приобретения и потери. Педагог должен понимать, что имеет дело с личностью, которая еще многое не знает о себе, находится в процессе становления, поиска себя, своего личностного образа. Главное, что требуется ребенку в процессе движения к собственному образу. – помочь разобраться в себе, понять свои индивидуальные особенности и достоинства, проблемы и задачи и оказать помощь в их решении, максимально опираясь на его личностный потенциал.

Ребенок, являясь частью природы и культуры, представляет собою текст, систему знаков, символических проявлений и сообщений, требующих истолкования, интерпретации и, как следствие, понимания. Этим определяется необходимость использования герменевтического подхода в воспитании. Познать человека возможно в процессе интерпретации его деятельностных проявлений в условиях экзистенциального диалога, глубокого личностного контакта, вживания в психологию другого «Я», проникновения во внутренний мир человека на основе дивинации (вживания), использования биографического и

автобиографического методов, эвристических возможностей искусства и его средств, в частности, метафор, например, интерпретации следующих метафорических образов: «воспитание – сад, а воспитатель в нем – садовник», «воспитание – дорога, ведущая в неизвестное будущее, полная опасностей, а воспитатель – проводник, сталкер» и т.д.

Наша метафора – это встреча. Воспитание как встреча с личностью. К встрече готовятся, ее ждут, на нее возлагают надежды. Встреча может быть случайной, малоприятной, а может перевернуть жизнь ее участников, навсегда соединить их. Встреча – это движение друг к другу, высшей точкой которого является радость от встречи, взаимная симпатия, влюбленность, взаимопонимание, сопричастность интересов друг друга. Надо, чтобы встреча воспитателя с ребенком всегда была событием, имеющим продолжение, чтобы каждый из них ждал этой встречи снова и снова, веря и надеясь на понимание, радость, любовь и заботу. Такая встреча возможна, если воспитатель овладеет пятью основными искусствами: искусством уважения, искусством понимания, искусством помощи и поддержки, искусством диалога, искусством быть собой (С.Л. Братченко).

В свете сказанного нельзя не согласиться с исследователями, которые настаивают на том, что «воспитатель не должен быть запрограммированным на отдельный набор приемов, методов, технологий, процедур, тестов и т.п. Он должен остаться Человеком и встретиться с воспитанником непосредственно, отодвинув в сторону застилающие его взор методики и технологии» (Л.М. Лузина).

5. *Идея открытого духовно-воспитательного пространства, имеющего единую культурно-ценностную и ментальную основу.* В современных условиях жестко организованные, малоизменяемые, раз и навсегда установленные системы воспитания стали серьезным препятствием на пути реального, а не декларируемого превращения сегодняшнего воспитания в воспитание для будущего.

Единственным выходом из создавшегося положения является переход от традиционных воспитательных систем к созданию инновационных духовно-воспитательных пространств, т.е. такое их преобразование, которое направлено на изменение

формы бытия воспитания в пространстве и времени. В отличие от системы, ограничивающей жизнедеятельность образовательного учреждения определенными рамками, нормами, стереотипами, заданным содержанием, воспитательное пространство – такая форма жизнедеятельности, которая выводит школу, вуз, а вместе с ними и учащихся в широкий мир культуры, науки, технологий, намного расширяет возможности личностного и духовно-нравственного саморазвития, самореализации и самоопределения.

Воспитательное пространство – это не только внешняя среда, но и духовное пространство личностей ученика и учителя, интегрированных в эту среду. В связи с этим особое значение мы придаем очагам культуры (культурным средам), возникающим в воспитательном пространстве, открытым и доступным каждому ребенку для интеграции в культуру.

В нашем опыте структура воспитательного пространства микрорегиона школы включает различные культурные среды: академическую (научные сообщества учащихся, центры дополнительного образования, олимпиады, конкурсы, праздники знаний, воскресные школы и т.д.), клубную (профильные клубы, путешествия, дискотеки, праздники улиц, игры и др.), среду творческих мастерских (изобразительного искусства, прикладных народных промыслов, домашнего хозяйства и др.), оздоровительную среду (спортивные секции, детские стадионы, медицинские профилактические мероприятия, диагностические и реабилитационные центры и др.).

Особое место в воспитательном пространстве занимает информационная среда, которая тьюка является наименее организованной и, зачастую, опасной для нравственного и физического здоровья детей. Телевизионные и компьютерные сети все более охватывают и втягивают и себя детей, оказывая постоянно действующее мощное воздействие на их психику, и эта среда воспитанию пока не подконтрольна.

6. Среди других идей, на основе которых следует разворачивать антикризисную программу воспитания, отметим следующие:

- *идею сближения светского содержания духовно-нравственного воспитания с религиозным его содержанием;*

- идею организации духовной жизни и нравственных отношений в образовательных учреждениях по типу жизни «красивой» семьи, где ребенок – символ жизни, семья – символ общества, общество символ культуры, культура – символ человека (А.И. Кузнецов, Е.А. Терехина);

- идею нового педагогического образования, построенного по схематизму культуры, так как действующая система педагогического образования информационного типа не обеспечивает подготовку выпускников к духовно-нравственному воспитанию детей. В педагогических вузах отсутствует необходимая для этого атмосфера, гуманизированная культурная среда, педагогическая событийность, нарушены и не восстанавливаются связи с реальным воспитательным процессом в школе, отсутствуют необходимые для профессиональной подготовки содержание и рефлексивное пространство и др. В процессе подготовки студенты практически не общаются с детьми и не обсуждают проблемы духовно-нравственного воспитания со своими учителями. Практически так обстоит дело и в вузах.

7. *Идея подготовки педагогов-воспитателей новой формации.* Для реализации новых задач воспитания, возникающих в быстро меняющемся мире, нужен педагог новой формации, сочетающий в своем личностном образе лучшие черты педагогов прошлого, способный ответить на вызовы настоящего времени, ориентированный на будущее.

Понятие «педагог новой формации» уже вошло в тезаурус современного профессионально-педагогического знания, но научно-обоснованного содержания еще не получило. Пока это понятие отражает лишь настоятельную общественную потребность (социальный заказ) в педагоге нового типа. Поэтому мы считаем необходимым обозначить главные требования, вытекающие из современной образовательной ситуации, тенденций развития образования, социального заказа, особенностей жизненного мира и психологии современных детей, которые следует учитывать при проектировании личностного образа педагога новой формации.

Особую сферу личности и профессионализма педагога новой формации представляют выраженные в конкретных делах гражданственность, патриотизм, духовно-нравственная культура –

качества, детерминирующие его личное ценностно-смысловое отношение к профессионально-педагогической деятельности как *призванию и служению*. Будучи озабоченным судьбой детей, страны, культуры, педагог новой формации обращен в будущее и предвосхищает его в собственной инновационной образовательной деятельности.

Социальный заказ ориентирует педагогов на то, чтобы сделать образование и воспитание частью общей социальной технологии развития страны, базовым процессом в культуре, науке, развитии техносферы. Современная образовательная ситуация требует *универсального учителя*, владеющего множеством образовательно-воспитательных практик.

Мировые и отечественные тенденции развития образования указывают, что образование изменяется в направлениях усиления его массовости, гибкости, вариативности, индивидуализации, становится открытым, интернациональным, опережающим. Для осуществления такого образования нужен *педагог-технолог*, владеющий разнообразными образовательными технологиями, рассчитанными на работу с разными категориями обучающихся, в том числе и по индивидуальным образовательным маршрутам, умеющий работать с процессами развития личности, способный к инновационной деятельности в образовании.

Реализация этих требований предполагает гуманитарную направленность педагогической деятельности, человекообразность принимаемых педагогом решений и педагогических взаимодействий, основанных на понимании особенностей сознания современных детей, их ценностей и смыслов; отказ от принуждения, давления, авторитарности, использование в качестве основных педагогических методов диалога, заботы, педагогической поддержки, способности осуществлять воспитательную деятельность как культурный процесс, основанный на знаниях психологии и личного социального опыта детей, их понимании, обмене ценностями и смыслами в совместной деятельности, коммуникациях.

Особенности профессионализма педагога новой формации проявляется в умении сочетать гуманитарное мышление (мышление о человеке), современные образовательные технологии, основанные на естественнонаучных подходах

(информационные, коммуникативные, здоровьесберегающие и др.) и умения «запускать» в сознании обучающихся «самопроцессы», обеспечивающие собственные усилия личности в решении познавательных задач и жизненных проблем.

Таким образом, педагог новой формации, заявленный в нашем проекте в качестве ценности и цели педагогического образования, это человек, обладающий универсумом качеств, проявляющихся в различных видах духовной, нравственной, профессиональной, проектной, инновационной деятельности, отношениях, коммуникациях. Его выращивание мыслится нами как педагогически инструментированный процесс развертывания сущностных, фундаментальных свойств педагога в реальном образовательном процессе и практической жизнедеятельности. От таких педагогов, способных относиться к воспитанию как своему жизненному призванию и полноценно реализовать себя в воспитательной деятельности, зависит наше будущее.

ТРАДИЦИОННО-ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ФИЛОЛОГОВ США, ГЕРМАНИИ, РОССИИ

Т.М. Балыхина, О.В. Ветер, Т.В. Черникова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Учебная практика – это сознательный и творческий поиск. Сознательность его состоит в том, что за период обучения учащиеся – будущие практиканты активно впитывают и осмысливают изучаемые явления, а также оценивают наблюдаемые ими разнообразные формы и методы обучения, стараясь их применять в своих будущих практических, производственных опытах. Количество практик может быть увеличено, если вуз имеет контакты с зарубежными образовательными структурами и студенты филологи могут реализовать возможность попробовать свои профессиональные силы, которые вновь возрождаются в странах Западной и Восточной Европы.

Ключевые слова: педагогическая практика, индукционные программы, обновление технологий, микропреподавание, team-

teaching, полноценные уроки, самоактуализация филолога, пригодность студентов к педагогической деятельности, пассивная практика, активная практика, эффективность педпрактики – не следовательский характер, типология проявлений учителя.

TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACH OF PEDAGOGICAL INTERNSHIP OF AMERICAN GERMAN AND RUSSIAN PHILOLOGISTS

T.M. Balykhina, O.V., Veter, T.V. Chernikova
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Educational practice is a conscious and creative research. Consciousness is that for the period of study students – future trainees – are actively absorbing and comprehending the phenomena, evaluating observed variety of forms and methods of education, trying to apply them in their future practice. Number of practices could be increased if the university has contacts with foreign educational institutions and students philologists can actualize the opportunity to try their professional abilities, which revived in the countries of Western and Eastern Europe.

Key words: pedagogical internship, induction programs, technology updating, micro teaching, team-teaching, full-fledged classes, self-actualization of philologist, suitability of students to teaching, passive practice, active practice, effectiveness of pedagogical practice - not the research character, typology of teacher displays.

В истории высшего педагогического образования сложились два подхода к организации педагогических практик.

Первый подход предусматривал организацию практики в течение всех лет обучения в вузе – непрерывная педагогическая практика. При этом педагогическая практика чередовалась с теоретическими занятиями, часть занятий переносилась на период практической деятельности студентов.

В 30-40-е гг. XX века в систему педагогических практик включались следующие ее виды: экскурсивно-обследовательская, которая увязывалась с изучением курса педагогики, методическая – связывалась с изучением методик преподавания отдельных

учебных предметов – и стажерская, подразумевавшая выполнение студентом производственных, должностных обязанностей на определенном рабочем месте (в классе, в аудитории) с ограниченной ответственностью.

В 50-70-х годах в учебных планах вузов, занимающихся подготовкой педагогических кадров, время на практику было увеличено за счет сокращения объема теоретической подготовки. Программой предусматривались общественно-педагогическая (студенческое кураторство над школьниками), летняя (работа в пионерском лагере), учебно-воспитательная виды практики. Студенты I – III курсов включались в активную педагогическую практику обычно на общественных началах. В учебных программах педагогических практик этих лет перечислялись нормативные виды работы студентов, обязательные мероприятия, раскрывались преимущественно организационные формы проведения практики, но не определялись категории ее оценивания.

В 80-е годы в Московском государственном педагогическом институте, Ленинградском государственном педагогическом институте и в ряде других шел активный поиск путей повышения эффективности этой формы деятельности студентов, велась работа по преодолению так называемого функционализма (учебная работа и практическая деятельность студента в качестве помощника классного руководителя) по обеспечению более тесной взаимосвязи теоретической и практической подготовки, улучшению общепедагогического руководства практикой и взаимодействию вузов с органами образования. Вместе с тем, при общем признании важной роли педагогической практики в профессиональной подготовке будущего преподавателя нередко наблюдалась недооценка ее научных трудов, научного руководства ее организацией.

Второй подход характеризуется обоснованием необходимости сначала общетеоретической подготовки и организации педагогической подготовки через особые практики и организацией педагогической практики на заключительном этапе обучения. Этот подход более характерен для обучения филологов, педагогов в высшей школе за рубежом.

Педагогическая практика для филологов американских вузов. Так, во многих университетах США педагогическая практика сосредоточена на последнем году обучения и проводится в течение всего учебного года. Она имеет две формы: студенты являются постоянными работниками школы и получают 1/3 зарплаты начинающего учителя, либо студенты работают под руководством учителя без оплаты их труда и иногда могут заменять школьного педагога.

Поскольку 80-е годы ознаменовались особенно высокими темпами обновления научных и производственных технологий и в образовании наметилась тенденция на содержательно-качественные преобразования, возникла потребность в подготовке преподавателей, владеющих новейшими технологиями, умеющими реализовывать в работе современные методики преподавания, преподавателей, проявляющих готовность постоянно совершенствовать свои знания. Новые функции стали отражаться в образовательных программах университетов и колледжей. Постепенно высокие требования начали предъявляться не только к академическим знаниям. Но и к личностным качествам будущих преподавателей: они должны иметь организаторские способности, обладать физической и эмоциональной выдержкой, быть оптимистам, иметь собственные взгляды и идеалы, уметь предвидеть.

Со временем ряд американских университетов ввел в практику **индукционные программы** – программы успешного вхождения молодых, начинающих преподавателей в свою профессию под наблюдением **супервизоров** из числа опытных преподавателей университетов и колледжей.

2000-е годы, определяемые американскими аналитиками как новая постиндустриальная эра характеризуются двумя моментами: еще более быстрым **обновлением и сменой научных и производственных технологий** (динамичность становится устойчивой характеристикой общественного развития постоянно увеличивается разрыв между умеющими и не умеющими, только образованные люди могут высоко подняться по социальной лестнице, повышения квалификации становится необходимым условием для любого специалиста, т.к. только сильнейшие в профессии могут успешно преодолевать все жизненные барьеры) и

пересмотром ценностных ориентаций (американское общество выдвинуло, с одной стороны, жесткие требования к профессиональной подготовке филолога-педагога, с другой – сочло необходимым формировать в нем такие качества, как гибкость, толерантность, креативность, активность в решении профессиональных проблем).

В американской педагогике окончательно утверждается мнение о том, что только знаний и умений недостаточно преподавателю. Пересматриваются образовательные программы, традиционно состоящие из **трех компонентов: образовательного, специального** – дающего знания в определенной области, и **психолого-педагогического** – специализация по профилю в целом больше, чем профессиональная подготовка и занимает до 60 % всего учебного времени, что зависит от целей университета, от требований конкретного американского штата. Психолого-педагогическая подготовка обычно отнесена на последний год обучения.

Лучшим методом принимать профессиональные решения, по мнению представителей американской педагогике, является **микрореподавание** – миниатюрная ситуация, в которой есть все элементы процесса преподавания, и метод **team-teaching**, когда практикант регулярно проводит полноценные уроки.

Подчеркивают, что в среднем будущие преподаватели имеют 30 часов практики, а необходимость в ней в 3 раза больше, хотя ряд высших учебных заведений, например Бригемский университет, организует двух-, трехразовую практику и неделю в школе на последнем году обучения, и в Монтклерском государственном университете в школе работают, как минимум, 4 раза в неделю. При этом супервизоры разрабатывают различные теоретико-практические и учебно-познавательные курсы, оказывающие помощь начинающим преподавателям: «Начальный практический опыт», «Различия людей», «Роль преподавателя в построении демократического общества» и др.

Педагогическая практика для филологов в Германии. Интересный опыт организационной и подготовки практики существует в Германии. Установлено, что одной из причин неудавшейся учебной практики является проблема тренированности начинающего педагога, и не только

начинающего Тревожность получает проявление в виде определенных форм страха:

- страх перед трудностями (боязнь недостаточно владеть учебным материалом, допустить ошибки, не справиться с воспитательными задачами):

- страх профессиональной непригодности (уверенность, что не рожден быть учителем).

- страх перед конфликтными ситуациями:

- страх оказаться без помощи (не найти помощи у руководителя у сокурсников, не найти ответа на свои вопросы в педагогической литературе);

- страх перед давлением внешней силы, определенных лиц (руководителей, старших коллег):

- страх наказания (придинок, несправедливостей);

- неосознанный страх (боязнь собственных недостатков, например комплекса неполноценности):

- невротической страх (боязнь, что в определенных ситуациях охватит чувство страха).

В целях преодоления тревожности перед требованиями и условиями профессиональной деятельности в немецкой педагогике разработана специальная программа, включающая фазу диагностики (выявление предполагаемых причин тревожности) и фазу разработки и проверки путей разрешения проблемы.

Студенты, готовящиеся к практике или прошедшие часть практики, прорабатывают педагогические ситуации, в которых возможно столкновение с проблемами, оценивают прошлый опыт поведения в подобных ситуациях, выявляют и устраняют неудачные попытки решения проблемы путем их обсуждения, учатся говорить о тревожности с другими людьми, например с соучениками по семинарской группе; тренируются в положительной самооценке, учатся принимать страх (а не отрицать его и не скрывать с помощью уловок), но в то же время быть решительными и т.д.

Обсуждение проблемы ведется обычно в форме практикума-беседы; в таком составе группы – из 5-6 человек и 1 преподавателя – каждый может выразить свое мнение, правильно оценить разнообразные педагогические ситуации и собственное в них

поведение. В рамках такой учебы накануне практики проводятся также тесты на профессиональную пригодность и беседы с практикантами о том, как построить взаимоотношения с коллективом, с которым временно будет сотрудничать студент,

Функции в эффективность учебных практик для российских филологов. В отечественной высшей школе в настоящий момент наблюдается усложнение функций и углубление содержания практик. Образовательная функция педагогической практики состоит в том, что в процессе практики применяются и осмысливаются теоретические знания (предметная: лингвистическая, лингвокультуроведческая и т.д. компетенции), интенсифицируется развитие профессионально-педагогического мышления, творческих способностей студентов-филологов. *Педагогическая практика – это этап личностного формирования будущего специалиста, этап развития его общей и профессиональной культуры (ключевые, общепрофессиональные и собственно-профессиональные компетенции). Это также этап, когда создаются возможности для самоактуализации студента-филолога, для разностороннего проявления индивидуальности. Одновременно в ходе педагогической практики осуществляется проверка степени профессиональной подготовленности и пригодности студентов к педагогической деятельности – диагностико-исследовательская функция (педагогическая, психологическая компетенции).*

Содержание педпрактики вариативно и конкретизируется в зависимости от специфики учебной базы, контингента студентов и учебных планов факультета.

Студенты-филологи, обучающиеся в бакалавриате и прослушавшие курсы методики преподавания русского языка и литературы в школе, первую практику проводят в общеобразовательном учебном заведении, сначала посещая уроки словесности и наблюдая за деятельностью педагога-словесника (пассивная однонедельная практика), затем давая собственные уроки, подготовленные при участии словесника и методиста (активная практика). В процессе педагогической практики бакалавры-филологи принимают участие в работе методического семинара, в совместном анализе уроков и других видах занятий, оценивают и анализируют собственный опыт преподавания.

Наиболее распространены такие формы и методы организации педпрактик, как проблемные семинары, консультации, конференции, собеседования, круглые столы, дискуссии, совещания.

Большое значение имеет коллективный анализ деятельности студентов, а также самоконтроль и самоанализ, которые осуществляются как по содержательным критериям, так и по процессуальным. Эффективность педпрактики повышается, если практическая деятельность студентов приобретает не следовательский характер. Во время практики студенты не только готовят подробные конспекты уроков, но и дают по специально подготовленным тестам психолого-педагогическую оценку классного коллектива ведут дневники, где записывают свои наблюдения, сомнения, пожелания. Такие дневники представляют собой форму выполнения исследовательского задания, которое впоследствии становится основой курсовых и дипломных проектов, педагогические практики филологов, проводимые Российским университетом дружбы народов, успешно организуются на базе взаимодействующего комплекса детский сад – школа (начальная средняя, старшая ступени) – высшее учебное заведение, т.е. в ходе практики студенты знакомятся с методиками обучения в самом начальном звене школы – детском саду, затем из бесед и знакомства с начальной ступенью (1 – 4 классы) получают представление о данной системе школьного обучения, одновременно посещают занятия школьных педагогов-словесников, включаясь через наблюдения, беседы в работу педагогического коллектива школы и подчиняясь его распорядку.

Еще одна интересная черта состоит в том, что она проводится не в одной, а в разных школах, гимназиях, лицеях. Тем самым реализуется возможность сравнить впечатления студентов и обобщить их первый опыт. В ряде вузов, например в Московском государственном педагогическом университете, педпрактике предшествуют небольшой лекционный курс, освежающий в памяти важные теоретические и педагогические моменты: Педагогическая практика будущего учителя: трудности первого опыта и пути их преодоления. В рамках этого курса не только рассматриваются основные задачи практики, дается характеристика основных педагогических качеств, но и

сообщаются некоторые эргономические сведения, благодаря которым студенты более комфортно ощущают себя в пространстве учебного школьного кабинета. Они знакомятся также со способами развития педагогической наблюдательности, что облегчает выработку профессионально необходимого навыка «видения класса». Вниманию практикантов предлагаются методы тренировки зрительного восприятия педагогических явлений во время урока. Материал курса нацеливает студентов на создание в учебном процессе проблемных ситуаций. В программе курса сообщаются сведения по психологическому тренингу, который обычно направлен на развитие у педагога способности сохранять спокойствие и уверенность в своих силах.

Курс, построенный в форме лекций-бесед, закладывает выработку стиля педагогического взаимодействия между практикантами и школьниками. С этой целью проводится – с помощью специального теста-вопросника – анализ предрасположенности практиканта к выбору определенного стиля взаимоотношений. В вопроснике дается серия утверждений, каждое из которых требуется оценить по пятибалльной шкале (5 баллов – часто, 4 – скорее часто, чем редко; 3 – иногда; 2 – скорее редко, чем часто; 1 – редко), среди них следующие утверждения:

- действуете решительным образом;
- в различных ситуациях меняете голос, тактику, манеру поведения;
- внимательно слушаете собеседника;
- считаете, что «отступление» ведет к потере «лица» и др.

В результате такого теста каждый из практикантов может не только диагностировать, но и корректировать свой стиль взаимодействия с учащимися: так практикант осознает, что требовательное и неуважительное отношение отражается в **авторитарном стиле**, нетребовательное, но уважительное отношение – характеристика **либерально-попустительского стиля**, **демократический стиль** – это сочетание требовательного и уважительного отношения к учащимся.

Поскольку в стилях педагогического взаимодействия раскрывается типология проявлений учителя при взаимодействии с учащимися, постольку оперативное выявление предрасположенности каждого студента к развитию

индивидуального стили педагогического взаимодействия позволяет его корректировать до и по ходу педпрактики.

Литература:

[1]. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука – образование – инновации: словарь-справочник по инновационному образованию. М.: издательство РУДН, 2014. – 396 с.

[2]. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. М.: издательство РУДН, 2010. – 400с.

[3]. Romm Iyah, Gordon-Messer Susannah, Kosinski-Collins Melissa. Educating Young Educators: A Pedagogical Internship for Undergraduate Teaching Assistants. Boston: Elizabeth Vallen, Monitoring Editor, 2009.

[4]. Herring Mary C., Koehler Matthew J.. Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators Kindle Edition. London: Routledge, 2014.

[5]. Stacey Susan. Pedagogical Documentation in Early Childhood: Sharing Children's Learning and Teachers' Thinking Paperback. St. Paul, Redleaf Press, 2015.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ
УЧАЩИХСЯ**

Е.С. Романова, С.Ю. Решетина

Институт психологии, социологии и социальных отношений,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной и социальной успешности одаренных учащихся, их интеграции в общество. Рассматривается проблема психологического сопровождения личностного и профессионального развития одаренных учащихся на разных возрастных этапах. Показано, что на социализацию одаренных учащихся влияют разные факторы, которые нужно учитывать с целью профилактики проблем адаптации в будущей профессиональной жизни.

Ключевые слова: профессиональная успешность, одаренные учащиеся, психологическое сопровождение, профессиональная ориентация, профессиональная карьера.

GIFTED STUDENTS' PROFESSIONAL SUCCESS AND THEIR PSYCHOLOGICAL SUPPORT

E.S. Romanova, S.Yu. Reshetina

Institute of Psychology, Sociology and Social Relations
Moscow City Teacher Training University,
Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of gifted students' professional and social success and their integration into society. The problem of personal psychological support and psychological support for gifted students' professional development at different age levels is discussed. It is shown, that gifted students are influenced by different factors through the socialization and this fact must be considered as a prevention measure to the problems of adaptation in their future professional life.

Key words: professional success, gifted students, psychological support, vocational guidance, professional career.

В настоящее время в обществе активно обсуждаются проблемы поиска и подготовки успешных и одаренных учащихся. Высшая школа и работодатели заинтересованы в развитии и использовании потенциала людей, которых принято называть одаренными. В научно-педагогической литературе много внимания уделяется общим вопросам одаренности, при этом практически не рассматривается психологическое сопровождение одаренных учащихся на этапе перехода во взрослую жизнь. Требования, предъявляемые к выпускникам со стороны работодателей и вузов, часто вступают в противоречие с претензиями и уровнем притязаний молодых людей, с одной стороны, и с их готовностью к жизни в социуме, с другой.

Особенно трудно адаптируются одаренные молодые люди на своем первом рабочем месте. Чтобы избежать проблем с адаптацией, нужно в семье и школе подготовить одаренного

ребенка к тому, что будущая профессиональная деятельность отличается по многим параметрам от учебной деятельности. Если позиция школьника была связана с исполнительностью и дисциплинированностью, а проявления одаренности всегда поощрялись, то позиция молодого специалиста предполагает инициативу в сочетании с ответственностью, адекватные отношения с другими сотрудниками разного возраста и разной квалификации. В профессиональной жизни наиболее высоко ценятся самостоятельность, готовность к изменениям, гибкость и многие другие качества, которыми большинство выпускников школ, считавшиеся одаренными, не обладают.

В современных условиях в качестве основной цели психолого-педагогической поддержки учащихся, которых относят к категории одаренных, можно рассматривать развитие их потенциала и подготовку к выходу во взрослую жизнь. Это включает: социальную адаптацию, развитие готовности взаимодействовать с другими людьми, мотивации на профессиональную самореализацию. Речь идет о содержательной и технологической поддержке индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на разных ступенях образования.

Необходимо по-новому подойти к проблемам одаренности, посмотреть на нее с позиции успешности в профессиональной карьере, интегрированности в реальную жизнь. При этом интеграция рассматривается не как механическая интеграция в учебное заведение, а как шаг к достижению интеграции гражданина в общество. Это комплексная проблема, к решению которой нужно привлекать всех участников образовательного процесса и социальных партнеров.

Распространено ошибочное мнение, что ученики, успешно обучающиеся в школе, не нуждаются в помощи при выборе профессии, что одаренность сама направляет выбор будущего жизненного пути. Но развитие определенных качеств, умственных, художественных, лидерских, спортивных и т.п., до высокого уровня и их реализация в конкретных условиях социума – это две разные, хотя и взаимосвязанные задачи.

Каждый учащийся, достигший успеха в какой-либо деятельности – проявление его индивидуальности, он не похож на другого, его сознание, т.е. внутренняя картина мира и отношение к

этому миру, обладает неповторимыми особенностями. Личность одаренного ребенка, подростка, юноши, взрослого человека – результат его развития и жизненного пути, разнообразных воздействий микро- и макросреды, его собственных размышлений и переживаний. Поэтому успех или неуспех одаренного человека, реализация его возможностей в профессиональной, личной и социальной жизни, его становление как гражданина зависят от многих факторов, которые должны быть рассмотрены для организации психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение – это специально организованный процесс психологической помощи, в образовательных учреждениях, это особая форма осуществления социальной и психологической помощи обучающимся, родителям, педагогам. Понятия психологического сопровождения и психологической поддержки используются в случаях, когда речь идет о системе социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда [1].

Под психологическим сопровождением карьеры понимается организация психологической помощи и поддержки на разных этапах профессиональной карьеры, в том числе на этапе профессионального самоопределения и подготовки к профессиональному выбору учащимися.

Главный вопрос, на который нет однозначного ответа в современной научно-практической литературе – является ли успешное обучение в школе и вузе гарантией дальнейшей успешной профессиональной карьеры.

Понятие «успешность» широко используется в деловом и в научном языке и является одним из ключевых для характеристики любой деятельности, в том числе учебной и профессиональной.

Оценка успешности деятельности может осуществляться как самим человеком - субъектом деятельности (самооценка), так и другими субъектами – коллегами, руководством, экспертами и т.п.).

В качестве критериев успешности обычно выделяют: наличие или отсутствие результата деятельности; качество выполненной работы; скорость выполнения; безошибочность

выполнения; эффективность взаимодействия с коллегами; вклад в развитие; значение того, что делает человек, для других людей; наличие или отсутствие деловой активности и другие.

Для профессиональной деятельности также принято рассматривать две стороны успешности: внешнюю – материальное вознаграждение; внутреннюю – удовлетворенность трудом.

Для достижения успешности важна определенная направленность личности на успех, включающая наряду с мотивационно-ценностной составляющей такие качества как способность адекватно оценивать ситуацию и свои возможности, способность к саморегуляции и контролю за своими эмоциями, коммуникативные способности.

Понятие социальной успешности относится к социальной позиции, социальному статусу человека. Это, прежде всего характеристика успешной интеграции человека с социальной средой. При этом представления о социальной успешности во многом определяются окружающими людьми, формальной (коллеги по работе) и неформальной (семья, друзья) средой и могут существенно различаться даже у людей одного статуса. Возможность достижения успеха в обществе зависит от уровня притязаний, целеустремленности, уверенности в себе, стремления к самосовершенствованию и саморазвитию и многих других личностных качеств.

Человек строит систему внутренних критериев успешности на основе внешних критериев, заданных ему социумом, и состав и сложность этой системы зависят от многих факторов. Дети, подростки, молодые люди и взрослые, которых принято называть одаренными, по-разному оценивают и переживают свою успешность. В школе практически единственным показателем успешности часто выступает успеваемость, для детей со специальными способностями – еще победы на конкурсах и олимпиадах. Во взрослом возрасте объективные и субъективные, внешние и внутренние критерии успешности все более дифференцируются и индивидуализируются.

В зарубежной научной литературе используется термин «бывший одаренный ребенок» (Gifted Ex-Child), который очень точно выражает сущность положения, в которое попадает одаренный ребенок после окончания школы [4].

Перед молодым человеком встает проблема определения своей идентичности, т.е. своего отношения к окружающему миру, людям и самому себе. Процесс самопознания и самопринятия – сложный процесс, продолжающийся у одаренных людей всю жизнь.

В истории психологии, начиная с 20-х годов прошлого века, несколько поколений одаренных детей прошли через разные системы образования: их изучали и обследовали с точки зрения разных научных теорий и подходов, но имеется очень мало данных о том, что произошло с ними дальше. Известно несколько лонгитюдных исследований, касающихся, в основном, детей с высоким умственным развитием, собран богатый биографический материал о выдающихся деятелях науки и искусства, но основной вопрос остается открытым: проходит ли одаренность с возрастом или одаренные дети качественно отличаются от других и во взрослой жизни? Если речь идет только об опережающем развитии, то с возрастом различия сглаживаются, и такой человек мало отличается от окружающих, хотя может испытывать неудовлетворенность и разочарование от того, что его ожидания не оправдались. Но чаще всего «бывшая одаренность» создает особую траекторию развития личности, в более или менее явной форме сопровождает субъекта всю его жизнь.

Отмечено, что более дифференцированный и сложный способ познания, характерный для одаренных детей, не исчезает во взрослом возрасте, опыт расширяется, и траектории развития «обычного» и одаренного ребенка все более расходятся и уже не зависят от возраста и от физиологического созревания. Жизненный и профессиональный путь взрослого «бывшего одаренного ребенка» - это вопрос его собственного личностного выбора.

Известно, что в социальном плане одаренные дети могут испытывать трудности в общении с ровесниками, поскольку сферы их интересов различны. Социальные контакты также могут быть осложнены по причине их эмоциональности. Особый способ восприятия жизни одаренными людьми может быть позитивным, но может быть болезненным и даже деструктивным. Общество и профессиональная деятельность предъявляют определенные требования к поведению одаренных людей, и, в зависимости от

особенностей личности он может испытывать определенные трудности в профессиональной карьере.

Анализ рынка труда и прогнозов его развития на ближайшие годы показывает, что работодатели будут конкурировать за высококомпетентных специалистов. Успешный, способный выпускник, таким образом, сразу становится предметом пристального внимания работодателей и участником конкурентной борьбы с другими, возможно и менее одаренными сотрудниками. Но бизнес и одаренность, предлагаемые рабочие места и стремления одаренных далеко не всегда соответствуют друг другу. Образ таланта в глазах работодателя – молодой, активный, креативный, амбициозный, т.е. «звезда». Но оказывается, что «звезды» не всегда успешны, они не могут наладить взаимодействие в команде. Деструктивная конкуренция затрудняет обмен опытом, потенциал сотрудника не используется, и в результате текучесть среди талантливых кадров очень высока. Мотивация талантливых сотрудников – проблема для обсуждения и дискуссий среди специалистов по управлению персоналом. Отсутствие профессионального роста, рутинность выполняемых задач, субъективность при оценке результатов работы чаще всего выступают в качестве причин смена места работы у способных и талантливых сотрудников. Поэтому системной задачей многих организаций становится не просто поиск, но удержание молодых талантов.

Оказывается, что многие одаренные люди, несмотря на свои выдающиеся способности, не обладают чертами зрелой личности. Инфантилизм, свойственный одаренным детям, остается во взрослом возрасте и проявляется в профессиональной карьере. По некоторым показателям одаренные работники могут проявлять характеристики инфантилизма. Это может быть следствием воспитания в детском и подростковом возрасте, позиции «кумира семьи», но может быть и проявлением «выученной беспомощности», вследствие отсутствия социальной и профессиональной адаптации.

Занятия по личностному развитию, тренинги личностного роста для одаренных детей и взрослых – средства гармонизации личности.

Причины профессиональной дезадаптации молодых

одаренных людей нужно искать в детстве.

Одаренные дети отличаются от обычных детей по многим признакам, но в целом, их особенности можно объединить в 3 большие категории: 1) высокие интеллектуальные способности; 2) креативность; 3) повышенная эмоциональность и чувствительность.

Одаренность имеет две стороны, и в разные моменты жизни могут проявляться разные аспекты одаренности – позитивные и менее позитивные. Важно знать об этом и поддерживать ребенка в трудных для него ситуациях. Дети, часто демонстрирующие менее позитивные аспекты своей одаренности, могут испытывать трудности в поведении и в общении [2].

Профилактика будущих проблем адаптации на рабочем месте состоит, прежде всего, в гармоничном семейном воспитании, развивающем позитивные и смягчающем менее позитивные аспекты личности одаренного ребенка.

Одаренные дети оказываются более уязвимыми в трудных жизненных ситуациях, поэтому для сохранения их потенциала и возможности дальнейшего развития обычно рекомендуют создание специальной среды, в которой одаренные дети чувствуют себя в безопасности, общаясь с такими же детьми. Однако переход во взрослую жизнь после такой «искусственной» благоприятной среды может оказаться для одаренного молодого человека достаточно трудным. Все личностные особенности, проявляющиеся с раннего возраста, которые были описаны выше, в полной мере могут расцвести во взрослом возрасте, когда одаренный выпускник школы или вуза приходит на работу. Поэтому особенно важно готовить одаренного ребенка не только к успехам и победам в профессиональной карьере, но и к разным сторонам будущей профессиональной жизни.

Психологическое сопровождение профессиональной карьеры, направленное на раскрытие ребенком своих способностей и уточнение своих интересов, нужно начинать как можно раньше. Дети, которых относят к категории одаренных, начинают испытывать беспокойство и задумываться над вопросами будущей карьеры раньше, чем их сверстники. Они в наибольшей степени испытывают трудности при принятии решений о выборе карьеры.

Необходимы специальные меры по воспитанию в семье и в школе для того, чтобы одаренный ребенок занял определенную гражданскую позицию, был готов к изменяющимся условиям жизни в обществе, не чувствовал себя фрустрированным и обманутым в своих ожиданиях [1-4].

На разных стадиях развития одаренного ребенка меняется роль различных факторов в его социализации и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

На первой стадии основную роль в ранней профориентации играют родители, причем часто в семьях одаренных детей родители имеют отношение к той сфере деятельности, в которой у ребенка проявляется одаренность (например, в семье музыкантов или спортсменов). Но даже если родители не имеют выраженных способностей, они могут и должны оказывать всяческую поддержку интересам ребенка. Поддержка касается не только эмоциональной стороны, но и помощи в организации деятельности в выбранном направлении. На этой стадии родители выступают и в роли учителя, и в роли наставника одновременно.

Вторая стадия – поступление в школу, связана с включением педагогов в совместную деятельность по развитию профессиональных намерений одаренного ребенка. На этой стадии родителям приходится больше осуществлять организационные и контрольные функции, а также поддерживать и стимулировать интересы ребенка.

Третья стадия – достижение высоких результатов в выбранной области. На этой стадии сотрудничество родителей с наставником приобретает менее равноправный характер, преподаватель или тренер начинает играть ведущую роль в определении ценностных и карьерных приоритетов подростка и юноши. Наиболее важные для будущей карьеры события происходят вне дома. Задача родителей – сохранить эмоциональную связь со своим ребенком, значимость семейных ценностей, поддерживая и разделяя интересы ребенка.

На четвертой стадии подросток или юноша в своих достижениях может обогнать своих учителей и равняться только на выдающиеся результаты в своей области. Задача родителей – обеспечить его психологическое здоровье. Этой стадии достигают далеко не все одаренные дети, поэтому важно воспитать личность,

готовую как к славе и победам, так и к трудностям и поражениям [2].

Характеристикой, определяющей отношение человека к разным сторонам жизни – успехам и неудачам, окружающей действительности, труду, другим людям, самому себе – является направленность личности. Для многих одаренных выпускников, ориентированных на самоутверждение, характерна направленность на себя, которая может стать причиной трудностей при вхождении в профессиональную жизнь.

На этапе обучения в высшей школе необходимо: поддерживать одаренных учащихся в профессиональной подготовке и дополнительном образовании; развивать знания о путях профессиональной карьеры в выбранной области; продолжать консультации со специалистами по профориентации для поддержки в принятии решений.

В настоящее время наиболее перспективной формой организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей является сетевое сообщество, когда усилия всех участников образовательного пространства на уровне муниципалитета, округа и города направлены на выявление, поддержку и развитие одаренности. Сетевое взаимодействие обеспечивает постановку целей, коммуникацию, реализацию содержания деятельности и контроль за выполнением планов оптимальным образом. Сетевое взаимодействие позволяет продвигать и сопровождать творческие проекты одаренных детей на разных уровнях. Большое значение для обеспечения открытости взаимодействия имеет использование Интернет-технологий в виде форумов, порталов. Интернет-олимпиад и т.п.

Исследования показывают, что одаренные учащиеся, включенные в сетевые системы, вне зависимости от вида одаренности, более открыты, доверительны, толерантны, осознают свое будущее более осмысленно. В процессе общения в сетевом сообществе возрастает социальная активность одаренных учащихся, расширяются их социальные представления о мире взрослых, формируется психологическая готовность к профессиональной карьере.

В высшем учебном заведении не должно прекращаться психологическое сопровождение одаренных студентов.

Профессиональные консультации могут касаться выбора курсов, специализаций, профилей, дополнительных занятий в зависимости от предполагаемой будущей карьеры. Особое внимание на всех этапах профессионального консультирования должно уделяться развитию таких качеств как работоспособность, трудолюбие, настойчивость, умение управлять своим временем, саморегуляция.

Психологическое сопровождение успешных и одаренных учащихся в процессе обучения в школе и вузе подготовит почву для преодоления возможных кризисов карьеры и достижения успеха в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

[1]. Романова Е.С. Организация профориентационной работы в школе. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.

[2]. Le voyage. Guide a l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux. Alberta Learning, Canada, 2004.

[3]. Silverman L.K. Career Counseling for the Gifted //Patterns of influence on Gifted Learners: the Home, the Self, the School. USA, 1989.

[4]. Tolan S. Discovering the Gifted Ex-Child // Roeper Review, 1994.

**700 YEARS OF CHARLES IV AND CHARLES
UNIVERSITY IN PRAGUE**

Jiří Prokop

Charles University, Czech

Abstract. Charles IV was born in 14th of May 1316. He got the name Wenceslas IV. Father of Charles was King John of Luxemburg known as well as “Foreign King” because he was usually everywhere else than in his homeland. King John loves battles and helped his friends and alliances in neighbourhood to fight their battles. He took just a little bit stands to local politics in Czech. In the other hand he strength Czech position in Europe during the battles.

Charles University is the 668 Year Old University in the World and was founded by Charles IV, the King of Bohemia (Czech) and Roman Emperor, on 7 April, 1348. From the very beginning, Charles University was characterized as a “studium generale” and the King

awarded it all the privileges enjoyed by the other old Universities - university with four faculties (liberal arts, medicine, law, and theology).

Key words: Charles IV, 700 years, jubilee, importance, Charles University

Early Years. Mother of Charles IV was Elisabeth Premysl, who was the daughter of Wenceslas II, the previous King of Bohemia. The male bloodline of Premysl royal family died out because there was no boy to inherit the crown. That is why John of Luxemburg became a King of Bohemia. Mother Elisabeth taught to Czech forebears to young Charles. Later there was some break-up between John and Elisabeth and John took his 3-year-old son from Elisabeth. John's sister took care of Charles after that [1].

When Charles was 7-years old he was sent to Paris according to family tradition. Charles rose up and got his education in the court of France. One of his teachers was abbot Peter Roger, who would be a Pope Clement VI in the future. The Queen Mary of France was a sister of John of Luxemburg and her husband King Charles IV became as godfather of young Charles when he was baptized in 1323. Godfather gave his own name to Charles in baptism. Unlike usually Charles kept his confirmation name at the rest of his life.

In the court of France Charles got married in 1324 when he was only 8 years old. His first wife Margaret/Blanche of Valois was daughter of Charles of Valois, who was uncle of king Charles IV of France. In 1328, when King Charles IV died without male heir, his cousin and brother of Blanche Philip VI became to king of France.

Charles started to take part to politics. Charles lived also in Luxemburg and Northern Italy before he came back to Bohemia. In eastern 1331 during his time in Luxemburg someone tried to poison his retinue. Charles avoided poisoning because he was going to Eastern mess and planned to take part of communion. That is why he didn't eat poisoned food. Many men of his retinue died to poison. Later catch the poisoner who confess his crime after three day torture and tell also who was behind the assassin. In Italy he took care of the administration of his father's temporary acquisitions.

Charles came back to Bohemia at 1333. He was a clever boy who spoke French, Italian, German and Latin fluently. He had forgotten Czech language almost all, but learned it very quickly after his arriving.

He also called his wife Blanche to Prague from Luxemburg and after one year his first daughter Margaret of Luxemburg was born in 1335. Second daughter Catherine of Luxemburg was born in 1342.

The kingdom was almost deserted and things were quite badly in Bohemia when Charles came there. There was for example no free castle where Charles could live. Even Prague castle was in so bad condition that it was impossible to live. Charles needed to build up a new palace. He also recovered castles of Krivoklát, Týrov, Lichnice, Litice, Hradec Králove, Písek, Nectiny, Zbiroh, Tachov, Trutnov, Lukov, Telc, Veveri, Olomouc, Brno and Znojmo with high cost and great help of the people of Bohemia. They also recovered and returned a lot of other property to the crown.

Charles had good political and administrative skills, but deceitful advisors told lies to King John about him and so Charles was dismissed in 1335. Even after reconciliation with his father Charles spent a lot of time outside Bohemia. When his father was already blind and Charles was escorting him he met an old friend from the count of France. Cardinal Peter Roger invited Charles to visit his home and there they had a famous foretelling conversation. Cardinal said to Charles "You will yet be King of the Romans." And Charles responded to him, "You will be pope before that." Both of these were fulfilled quite soon and his friend became as pope Clement VI.

Charles came again back to Bohemia with his father in early 1341. King John transferred the administration of the kingdom to his son Charles IV but also set some conditions. Charles had to give 5000 marks to John and John would not come back to Bohemia during the next two years or demand any more money. When King John was gone, Charles started to arrange things in a better way in the whole Bohemia. After two years King John came back to Bohemia and took Charles again to battles with him.

This way Charles took part in local and foreign politics even before he became a real king. He for example made a really successful campaign that finally led for that pope Clement VI promoted the bishopric of Prague to an archbishopric in 1344. That means that Bohemian lands got an ecclesiastical autonomy. Related to that Charles gave also order to reconstruct St. Vitus Church to a huge gothic cathedral and he also founded a new seat of bishopric in Litomyšl in East Bohemia.

The King of Bohemia. According of prophetic discussion with Cardinal Peter Roger later Pope Clement IV Charles was elected to King of Romans on 22 May 1346. Just after few months his father fights with French army against English black prince and died at the battle of Crécy. Charles became also the King of Bohemia and the new archbishop in Prague crowned him in 1347. Soon after his coronation he made a law concerning coronation and king's position in the state. He made Bohemia as a hereditary monarchy, which means that first-born son and his line will inherit the crown. If there is no male heiress, succession will devolve upon the daughters [3].

Contemporary people describe Charles as a medium-sized man. He had a black hair and wide face. Charles didn't like fighting so he got a nickname "Popish King". At the same time Charles was Slav and Western so people liked him all over his kingdom and outside of it. The French education gave him Western manners but he also liked to emphasize his Slavonic roots. Later he founded a monastery for monks who followed Slavonic liturgy. In this and many other ways he spread information of Slavonic Saints to the Western Europe.

Even that his wife Blanche died in 1348 was that year very remarkable in a reign of Charles IV. In that year Charles gave a constitutional charter where he legally and officially confirmed the creation of the lands of Bohemian Crown. That includes Bohemia, Moravia, Silesia and later also the whole Lusatia. The Crown of Bohemia was in its strength until Thirty Years' War.

Building Projects. Charles chooses Prague as his living place and so Prague became as remarkable place and the capital of Bohemian kingdom. He was a great town planner and enlarged city and use a lot of money by building Prague New Town. Soon Prague was bigger town than contemporary Paris or London. In 1348 he also founded university that is nowadays called as Charles University (Universitas Carolina) of Prague. Charles University was first university in Central Europe and it was created at the same model that was University of Sorbonne. He wanted to create a new educational centre in Prague and also raise the importance of the Kingdom of Bohemia. First lectures were kept in monasteries and churches but soon Charles also initiated the building project of university main building Carolinum. When other universities were founded in Central Europe Charles University loses its status a

little bit, but still in nowadays it is very remarkable education centre in Czech and Slovak.

Charles initiated also numerous of other building projects in Prague and Czech lands. He lived a time of gothic architecture so he had a lot of fine gothic building built all over the Prague. Clean simple lines and solid structure characterize gothic architecture. He restored Prague Castle and Vyšehrad and many of churches. He also builds a very famous stone bridge over Vltava River in the same place where was earlier the Old Judith Bridge. At today thousands of tourist like to walk over Charles Bridge. On the right bank of Vltava Charles build the Old Town Bridge Tower to guard important bridge.

For the safeguard of his crown jewels and other treasures he founded Karlštejn Castle near Prague. Building project started in 1348 and ended in 1357. Numerous artists made all decorations inside castle. Then he had build the Prague's "Hunger Wall" that is said to be first project in the World which meaning was create employment for poor and starving mob. Parts of the "Hunger Wall" stood still in Petrin Hill.

Kingdom Expands. During his reign time Charles expands his kingdom to east, where his son Sigismund became as King of Hungary. He also expands to west and put his first-born son Wenceslas to lead the Luxemburg. Soon his kingdom was very massive and there were no competitors of Luxemburgs anymore. Charles even called himself as the heir of the Great Moravian Empire. Something could be imagined about his power when he was asked to mediate negotiations between England and France.

Charles was also the first Bohemian ruler who was at the same time the King of Romans and the Holy Roman Emperor. He was crowned in Rome in 1355. Because The Holy Roman Empire contains geographically present-day Germany, Prussia, Hungary, Bohemia, Switzerland and Italy was Charles leading the whole Western Christendom and it made impact also his politics.

When he came back from Rome he gave an order known as the Golden Bull. It was some kind of imperial constitution and orders about elections of the German King. According to the Golden Bull, seven officials formed a college of electors. Those seven officials were the Archbishop of Mainz, the Archbishop of Triers, the Archbishop of Cologne, the King of Bohemia, the Count Palatine of Rhine, the Margrave of Brandenburg and the Duke of Saxony. What was

interesting that Pope wasn't included to electoral. The Golden Bull also effected so that electoral princes excluding archbishops came more independent. The Golden Bull didn't actually increase autonomy, but it supports it and so princes got for example right to mint coins and collect tolls. Non-electoral princes got these same rights quite soon.

Family of Charles VI. Charles was married in four times. With his first wife Blanche Charles had two daughters Margaret and Catherine but no male heiress. After Blanche's death Charles got married with Anne Wittelsbach (born 1329), who died without kids in 1353. Anne was daughter of Elector Palatine Rudolph II. Third wife of Charles was Anne of Swidnica (born 1339). She gave birth for the first son of Charles IV. Wenceslas IV was born in 1361 and year after that Anne died. Charles' fourth wife was Elizabeth of Pomerania (born 1345 or 1347). Elizabeth gave four more children to Charles. Anne of Bohemia was born in 1366. She married later Richard II of England. Two years later bore hers brother Sigismund. John, who was going to be Duke of Görlitz, was born in 1370 and youngest child was Margaret, who born in 1373. Elizabeth died in 1393.

Charles IV died in 29 December 1378 and he was buried to St. Vitus' Cathedral. During his reign Bohemia has became one of most powerful state of Europe. The crown of Bohemia was inherited by to his eldest son Wenceslas IV.

Charles University. The University in Prague was founded by a charter issued on 7 April 1348 by Charles IV, King of Bohemia and King of the Romans, as the first Studium generale north of the Alps and east of Paris. Charles University is thus one of the oldest European universities. It was modelled on the universities in Bologna and Paris, and within a very short time it achieved international renown. It had four faculties: theology, liberal arts, law, and medicine. The academic community was comprised of teachers and students from the local area and further afield – but especially from the Central European region, for whom the University became an accessible and erudite Studium generale school. Charles' son and successor Wenceslas (Václav) IV extended his influence over the University; in 1409 he issued the Kutná Hora Decree, by which he strengthened the status of Czech academic community members. Some of the masters and scholars left the Prague Studium generale in protest; this accentuated the University's character as an institution with strong links to the Czech nation [2].

Soon afterwards, the University underwent a transformation under the impact of the Hussite reformist movement which preceded the European Reformation. A very strong influence was exerted over the University by its Rector at this time, the religious reformer Master Jan Hus. During the social and political revolution that followed, the University was reduced to just one faculty - the Faculty of Liberal Arts (*Facultas artium liberalium*), thus becoming a prototype for later Reformation academies [4].

A remarkable period in the history of the University came with the rule of Rudolf II, who turned his capital Prague into a cultural metropolis where university learning flourished side by side with the court (and its scholars Johannes Kepler and Tycho Brahe).

In the early 17th century the University fell under the strong political influence of the Protestant Czech Estates involved in the anti-Habsburg opposition movement, whose representatives sparked a conflict at the beginning of the war which ultimately went on to engulf Europe (the Thirty Years' War of 1618–1648). Their eventual defeat led to fundamental changes at the University. In 1654, the victorious Roman Emperor and King of Bohemia Ferdinand III attached the Caroline Studium generale to the Jesuit University (dating back to 1556), located in the Clementinum compound, and renamed the institution as the Charles-Ferdinand University (a name which persisted until 1918). All four pre-Hussite faculties were restored, and the University was transformed from the earlier free corporation of scholars into a state-governed educational institution. This process culminated in the 1780s with the reforms introduced under the absolutist regime of Emperor Joseph II.

Following the reforms of 1848-49, the University began to assume the form of a modern higher education institution. It was gradually transformed into a state-owned institution educating the intellectual professional classes. In 1882, at the culmination of the Czech national political movement, Prague's Charles-Ferdinand University was divided into two institutions – Czech and German.

By the turn of the 20th century both universities had achieved a high academic standard. One of the professors at the German University, for example, was Albert Einstein. The academic staff of the Czech University included respected figures who played a prominent role in the process of national emancipation – most notably Professor

Tomáš G. Masaryk, who in 1918 became the first President of the Czechoslovak Republic.

Charles University - the name given to the Czech university after independence - took advantage of the new post-war circumstances to develop a strong research profile, achieving results putting it on a par with the world's most prestigious academic and research institutions. A noteworthy example is Professor Jaroslav Heyrovský's inventions in polarography, for which he was awarded the Nobel Prize in 1959.

The occupation of the Czech Lands by Hitler's Germany brought much hardship and great losses. On 17 November 1939 all Czech higher education institutions were closed in response to student demonstrations on 28 October 1939 and during the funeral of the medical student Jan Opletal; this was followed by widespread persecution of university students and teachers.

Charles University was unable to resume its activities until after the Second World War. With the end of the Nazi German Reich, the German University in Prague, which in 1939 had joined an alliance of Reich universities, also ceased to exist.

The renewal of free academic life at Charles University was interrupted by the communist coup of 1948. For many years to follow, the regime subjected education and research to tight ideological and political control; this naturally had a detrimental effect on international links and research opportunities. Students, loyal to their tradition of academic freedoms, demonstrated on 17 November 1989 against the totalitarian regime, eventually initiating its fall.

Modern university life began to thrive, drawing strongly on international cooperation. Aware of its mission, Charles University continues to nurture academic cooperation and plays an active role in a broad spectrum of European and global programmes.

Bibliography:

[1]. Autobiography of Emperor Charles IV and his Legend of St. Wenceslas (2001) Edit. Nagy, B. & Schaer, F. Introd. Seibt, F. Central European University Press, Hungary.

[2]. Čornej, P., Pokorný, J. (2000) A Brief History of the Czech Lands to 2000. Práh Press, Prague.

[3]. Polišenský, J.V. (1991) History of Czechoslovakia in Outline. Bohemia International, Prague.

[4]. Štemberková, M. Univerzita Karlova. Historický přehled. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2014-5.

**НЕОБХОДИМОСТЬ УЛУЧШЕНИЯ ДУХОВНО-
ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ –
ОБЪЕКТИВНОЕ ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ**

А.В. Черкасов

Военный университет МО РФ, Москва, Россия

Аннотация. Доклад посвящен обоснованию необходимости улучшения качества и повышения эффективности духовно-нравственного воспитания студентов в ходе организации учебно-воспитательного процесса вуза в современных условиях.

Ключевые слова: воспитание, мораль, нравственность, духовность, сознание, психика, обучение, традиционные ценности.

**THE NEED TO IMPROVE SPIRITUAL AND MORAL
EDUCATION OF STUDENTS IS AN OBJECTIVE
IMPERATIVE OF OUR TIME**

A.V. Cherkasov

Military University of defense of the Russian Federation,
Moscow, Russia

Abstract. The lecture is about the grounds of the objective need of the substantial improvement of the quality and efficiency of moral upbringing of the students while organizing the educational process in institutes of higher education nowadays.

Key words: upbringing, moral, consciousness, mind, education, traditional values.

Сегодня всё больше ученых, аналитиков, экспертов, политологов и просто здравомыслящих людей осознают, что многие болезненные явления привнесены в нашу жизнь глобализацией. Наиболее опасными для человека и человечества являются её вызовы в духовно-нравственной сфере.

Педагогическое сообщество обязано их осознать и учитывать в учебно-воспитательном процессе.

Цели глобализации игнорируют духовно-нравственную сферу, поэтому в ходе их реализации уничтожаются традиционные духовные и нравственные ценности, исторические, национальные традиции и смыслы существования народов, государств и цивилизаций.

Президент В.В. Путин на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи 12.09.12 г. говорил: *«духовные, нравственные ценности, ценностные коды – это сфера жёсткой конкуренции, ...объект открытого информационного противоборства, ...*

И это никакие не фобии, ...так оно и есть на самом деле...Попытки влиять на мировоззрение целых народов, стремление подчинить их своей воле, навязать свою систему ценностей и понятий - это абсолютная реальность, ...с которой сталкиваются многие страны, в том числе и наша страна». <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470>

Лидеры глобализации диктуют и навязывают всему миру свои правила поведения (если требуется, то и военной силой), смещают под лозунгами «прав человека» и «защиты демократии» неугодные режимы и руководителей, отстаивающих суверенитет и национальную самобытность своих народов и стран.

Запад во главе с Великобританией и США ведет жестокую борьбу за доминирующее влияние на планете, за её ресурсы, за торжество исповедуемых им принципов жизнеустройства. В ходе этой борьбы широко применяются приемы и методы «консциентальной» войны (от латинского слова *conscientia* - сознание, совесть), войны на поражение и полное переформатирование психики и сознания человека, народа, нации, изменение их духовной сущности

Целью и предметом поражения в развязанной Западом «консциентальной войне» являются определенные типы сознаний. Ближний Восток превращен в лабораторию, где традиционный ислам целенаправленно превращают в исламский экстремизм и терроризм. На Украине целенаправленно уничтожается русский, православный тип сознания, основанный на базовом евангельском законе *«возлюби ближнего своего, как самого себя»*. В Европе

повсеместно ведется борьба против европейской христианской самоидентичности, против христианских ценностей и, прежде всего, против семейных.

Очевиден вывод, что мы живем в эпоху грубого насильственного перелома, радикальной перестройки мировоззрения, сознания и психики человека и человечества.

В этих условиях современному молодому человеку трудно дается самоопределение своей духовно-нравственной сущности. К сожалению, высшая школа плохо помогает ему в этом. Практически все изучаемые в вузах «человековедческие» науки рассматривают человека с точки зрения психофизиологической парадигмы и мало учитывают её духовно-нравственную, религиозную составляющую.

Сегодня господствует взгляды, полагающие, что *психика* наиболее общее понятие, а *сознание* – частное и оно есть высший уровень развития психики человека. Приверженцы такого подхода убеждены, что высшей школе не пристало рассуждать о *душе*, *духе* и *духовности*, а тем более учитывать эти «ненаучные» явления в учебно-воспитательном процессе.

Объяснение феноменов, обозначаемых терминами *сознание*, *дух*, *душа*, *духовность* человечество искало веками и ищет сегодня. До Г.Гельмгольца и В.Вундта, которых считают родоначальниками психологии, как науки были и другие ученые, изучавшие душу, разум, мышление, поведение человека. В Новое время это были: Рене Декарт с его дуалистической антропологией и последователи Декарта – идеалисты – А. Гейликинс и Н.Мальбранш. Это, конечно же, Френсис Бэкон, родоначальник эмпирического направления в научном познании природы и человека, который признавал наличие у человека, не только тела и души, но и духа.

Многие современные ученые, аналитики, эксперты и педагоги разделяют эту точку зрения. К счастью, и современная педагогическая наука вновь начинает обращать свои взгляды к проблемам духовности и духовно-нравственного воспитания.

Суть духовно-нравственного воспитания как научно-педагогического процесса и социально-педагогического явления заключается в сложном и непрерывном взаимодействии субъектов (педагогов) и объектов (студентов) воспитания между собой, в их

активном взаимодействии с окружающей социальной средой, природой, людьми, с обстановкой и обстоятельствами. В.А.Сухомлинский писал: «*Воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает*» [2; 14].

Духовно-нравственное воспитание в своей многогранности и многомерности, со всем своим совокупным и интегрирующим характером, объективно должно являться содержательной основой учебно-воспитательного процесса в любом вузе.

Демокрит утверждал, что «*воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу*», что нравственность это такая сфера человеческих отношений, где произнесённое слово не просто «изречённая мысль», а «тьма дела», отражение человеческого поведения и его поступков [1; 7].

Именно духовно-нравственное воспитание предполагает преобразование, превращение «природного человека» в «человека культурного», главными составляющими которого являются духовность и нравственность. Именно в процессе воспитания человек становится (или не становится) человеком.

31.12.2015 г. Президент России В.В. Путин подписал Указ № 683 «*О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации*». Её текст размещен на портале правовой информации: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201512310038?index=0&rangeSize=1>

Согласно п. 78. к традиционным российским духовно-нравственным ценностям отнесены: *приоритет духовного над материальным, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали, преемственность истории нашей Родины и т.д.* Очень важно, что помимо утверждения приоритета духовного над материальным, «Стратегия...» указывает ***на необходимость внедрения принципов духовно-нравственного развития в систему образования, в молодежную и национальную политику.***

Это требование «Стратегии...» глубоко закономерно. Для того чтобы противостоять вызовам глобализации система высшего образования должна готовить специалистов с учетом не только особенностей современного развития, но и исторических особенностей становления российской государственности и быть

глубоко связана с историей, культурой, религией народов России, их духовно-нравственными, трудовыми и боевыми традициями.

История человечества и педагогическая наука убеждают нас в приоритете задач духовно-нравственного воспитания перед всеми видами воспитания и обучения. Ещё Аристотель утверждал, кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед. Тому, кто не постиг науки добра, всякая иная наука приносит лишь вред, считал М. Монтень. Но особое внимание нам следует обратить на слова великого русского учёного Д.И. Менделеева, который говорил, что знания без воспитания, что меч в руках сумасшедшего. Если помнить, что в руках современного человека не меч, а современные технологии, то утверждения о приоритете духовно-нравственного воспитания не вызовут сомнения.

Вне совести и нравственности человек и человеческое общество не существуют, ибо, утратив совесть и нравственность человек становится животным, а собрание людей стадом, стайей, чем угодно, но только не человеческим обществом. Потеря человеком своей духовно-нравственной сущности, превращает все его интеллектуальные способности в страшное оружие самоуничтожения, ведёт к вырождению и гибели человечества.

Именно поэтому обучение и духовно-нравственное воспитание студентов должны быть единым целым и иметь общую цель: формировать у выпускников духовно-нравственные, морально-психологические качества человека, гражданина, готовить их как профессионалов с обостренным чувством ответственности за свою будущую деятельность на благо Отечества, общества и государства.

Нам всем следует понимать и помнить, что в основе существования, развития и процветания народа, общества и государства лежит не только и не столько экономика, сколько дух, мораль, духовное и нравственное здоровье человека, общества.

Литература:

- [1]. Назаров В.Н. Разум сердца. Политиздат. М., 1989. С.7.
- [2]. Сухомлинский В.А. О воспитании. 2-е изд. М., 1975. С.14.
- [3]. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации"

Федерации". <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201512310038?index=0&rangeSize=1>

[4]. Выступление Президента РФ на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи 12 сентября 2012 г. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470>

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

О.В. Гукаленко

Института изучения детства, семьи и воспитания РАО,
Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются отдельные подходы к формированию межкультурной компетентности студентов средствами поликультурного образовательного пространства вуза. Обоснованы содержательные и функциональные характеристики поликультурного образовательного пространства, выявлены факторы, обеспечивающие эффективность подготовки современных специалистов в контексте взаимосвязи образования и культуры.

Ключевые слова: поликультурное образование, межкультурные компетентности, студенты.

MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF UNIVERSITY AS A FACTOR OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

O.V. Gukalenko

The Institute for the study of childhood, family and upbringing
RAO, Moscow, Russia

Abstract. Considers some approaches to the formation of intercultural competence of students by means of multicultural

educational space of the University. Substantiated and functional characteristics of multicultural educational environment, the factors that ensure the effectiveness of training of modern specialists in the context of the relationship between education and culture.

Key words: multicultural education, intercultural competence, students.

В настоящее время происходят глубокие изменения во всех сферах жизни мирового сообщества. Усиливается интеграционные и миграционные процессы, качественно усложняется взаимодействие различных народов и стран. Идёт стремительное накопление новых знаний и технологий, которые позволяют преобразовывать условия жизни и труда людей, меняют устоявшиеся представления и нормы, отношения между социальными группами и народами. Ослабевают преграды для обмена товарами, услугами, информацией, знаниями. Нынешняя цивилизация выдвигает новые требования к качеству человека, его культуре, образованности. Очевидно, что общество знания сможет обеспечить переход к новому, более гуманному и справедливому миру, если будет опираться на прогрессивную модель, основанную на взаимосвязи образования и культуры. При этом сам факт существования поликультурного пространства, а также усиление глобализационных процессов выдвигают перед образованием сложные задачи и в первую очередь задачи подготовки молодёжи к жизни в условиях многокультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных наций, религий, поколений, социальных и субкультурных групп. Образование, отвечающее вызовам времени и направленное не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на конструирование будущего, начинает выступать фактором динамического общественного прогресса.

В складывающейся социокультурной ситуации видится актуальным рассмотрение задач и путей формирования межкультурной компетентности студентов, способных адаптироваться к жизнедеятельности в условиях поликультурного мира. Межкультурная компетентность – это качественная характеристика человека, которая свидетельствует о его способности жить и успешно функционировать в поликультурной

среде, уважать и принимать культурные различия при условии их гуманистического содержания.

Процесс формирования межкультурной компетентности студентов средствами поликультурного образовательного пространства вуза включает: формирование у студентов представлений о многообразии культур в мире и в своем государстве; развитие умений и навыков межкультурного диалога с носителями других культур; становление умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями различных субкультур.

Новый вектор педагогических исследований проблем формирования межкультурной компетентности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства предполагает: *во-первых* – формирование культурной и профессиональной идентичности студентов в контексте современного многокультурного общества, мировой и региональной социокультурной ситуации; *во-вторых* - выявление сущности поликультурного образовательного пространства как фактора формирования межкультурной компетентности студентов; *в-третьих* – внедрение инновационных методов, форм и технологий обучения и воспитания студенческой молодёжи.

Межкультурная компетентность студента предполагает наличие у него таких качеств, как поликультурная ориентированность, общекультурная грамотность, настойчивость, творчество, социальная ответственность. Поэтому процесс образования в вузе целесообразно рассматривать не только как путь овладения студентом определённой специальностью, но и как способ овладения им современной культурой и методами деятельности в поликультурной среде. Современный специалист должен обладать кросскультурными знаниями, владеть иностранными языками, технологиями диалога и межкультурного взаимодействия. Реализация целей и задач подготовки специалиста, обладающего межкультурной компетентностью, требует создания условий интеграции культурологического знания и дисциплин учебного плана, формирования культурной идентичности студентов в профессиональной и общественной деятельности, понимания особенностей современной культуры,

культурного плюрализма, многокультурной природы общества, особенностей и причин конфликтов, диалога культур и т.д.

Поликультурное образовательное пространство содействует восстановлению этнокультурных функций университета, формированию социальной мобильности личности, воспитанию у новых поколений гражданско-патриотической идентичности в условиях поликультурного мира, овладению новыми поколениями национальным и мировым культурным наследием и иностранными языками.

Многонациональность России вносит в проектирование поликультурного образовательного пространства университета и его организацию ряд объективных сложностей. Они обусловлены, *во-первых*, культурной и ментальной разнородностью студенческой молодёжи; *во-вторых*, задачей обеспечения формирования личности будущего специалиста как члена единого целостного образовательного пространства университета; *в-третьих*, необходимостью осуществления этих целей на основе поликультурности.

Межкультурная компетентность предполагает, что студент должен обладать гражданским этнокультурным самосознанием, способами творческой самоорганизации и самореализации в поликультурной среде. В его сознании и деятельности должны быть сформированы и выражены ключевые компетенции: *общекультурные* (знание основ и закономерностей развития многокультурного мира, умение ориентироваться в культурном многообразии окружающей среды); *компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе* (способность к организации межкультурного взаимодействия); *компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивной коммуникацией* (умение эффективно решать коммуникативные задачи; наличие способностей к интеркультурной коммуникации в профессиональной, социокультурной и общественной деятельности). *Развитие межкультурной компетентности, навыков продуктивного взаимодействия с представителями различных культур* формирует у студентов такие качества, как терпимость, сопереживание, способность уважать и принимать иную точку зрения. Современное образование предъявляет ряд требований к межкультурной компетенции студента. В первую

очередь, студент должен владеть несколькими языками и знаниями в области различных культур, иметь культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие постигать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, иметь способности к диалогическому межкультурному общению. Поликультурное образовательное пространство нацелено на формирование у студентов социальной ответственности, взаимопонимания и доброжелательного отношения к другим культурам и субкультурам.

Поликультурное образовательное пространство мы рассматриваем как социально-педагогическую категорию, включающую учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающих поколений, а также социальные системы и явления: люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации, призванные удовлетворять образовательные, социокультурные и адаптивные потребности детей и молодёжи.

Поликультурное образовательное пространство обладает рядом свойств и характеристик, создающих предпосылки для рассмотрения его в качестве фактора формирования межкультурной компетентности студентов, содействует реализации равных возможностей для представителей различных наций, этносов, конфессий, позволяет решать задачи сотрудничества и партнёрства в сфере образования и культуры. *Поликультурное образовательное пространство университета выступает как:* средство становления гражданско-патриотической идентичности; фактор формирования межкультурной компетентности студентов; способ сохранения и развития культурного многообразия, гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношений; условие сохранения и развития национальных, этнокультурных и этноконфессиональных традиций и языков. Становление и развитие межкультурной компетентности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства университета призвано опираться на **принципы** *культуросообразности, поликультурности,*

интеграции и культурной целостности, доступности и открытости, межкультурного диалога.

Принцип культуросообразности определяет общие подходы и требования, которые культура выдвигает в качестве условий организации образования: учёт многообразия культурных проявлений, системность представлений о культуре и её ценностях. Он предполагает организацию образования как культурного акта представителей разных национальностей, конфессий, рас, формирование этнокультурной компетентности, межнационального и межкультурного согласия во всех сферах общения и жизнедеятельности человека.

Принцип поликультурности отражает требования к обеспечению целенаправленной социализации студентов на когнитивном, ценностно-мотивационном и деятельностно-поведенческом уровнях. Он определяет критерии содержания поликультурного образования: отражение в учебном материале гуманистических идей свободы и ненасилия, характеристику уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира, раскрытие в культурах российских народов общих традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии.

Принцип интеграции и культурной целостности. Для решения образовательных и культурных проблем важна системная, равноуровневая интеграция образования и культуры, взаимосвязь образования и всех субъектов социокультурного окружения, выработка современных моделей их сотрудничества в культуре, образовании, политике, социальной сфере. И в данном направлении особая роль принадлежит образовательному пространству. Целостность поликультурного образовательного пространства университета обеспечивает реализацию единого государственного стандарта обучения, воспитания и социализации студентов с опорой на культурно-историческое наследие народов многонациональной России и опыт мировой цивилизации. Данный принцип также предполагает создание учебных курсов, объединяющих несколько предметов из одной общеобразовательной области, при этом взаимопроникновение предметов выводит содержание поликультурного образования на качественно новый уровень.

Принцип открытости и доступности обеспечивает открытость в другие культуры, преемственность историко-культурной традиции, межкультурное сотрудничество. Открытость поликультурного образовательного пространства предполагает всестороннее овладение культурой собственного народа, являющееся непременным условием интеграции в другие культуры; формирование представлений о многообразии культур в мире и в России; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур, воспитание в духе миролюбия и терпимости. Поликультурное образовательное пространство обеспечивает создание условий и механизмов реализации прав граждан на качественное и доступное поликультурное образование и социальную адаптацию личности в многокультурном социуме.

Принцип межкультурного диалога. В нынешних условиях приоритетным направлением становится развитие у студентов коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих им профессиональную и личностную мобильность в условиях поликультурного социума. Межкультурный диалог содействует формированию чувствительности к культурным различиям, выработке терпимости к необычному поведению, желаний позитивно относиться к культурным проявлениям других, гибкости в принятии альтернативных решений в ходе профессиональных и личностных коммуникаций. Межкультурное взаимодействие – процесс, обусловленный одновременно природными, этноландшафтными и социальными, стереотипными поведенческими условиями взаимодействующих культур. Образовательное пространство способствует расширению межкультурного взаимодействия и интеркультурных коммуникаций между различными субъектами и социальными группами.

Для многонациональной России сущность поликультурного образовательного пространства связана с воспитанием гражданина, Человека Культуры и нравственности, ориентированного, прежде всего на российские национальные ценности и лучшие образцы мировых культур. Поликультурное образовательное пространство университета - это новая практика воспитания, которая способствует формированию поликультурно-

ориентированной, социально-ответственной, компетентной личности, готовой к жизнетворчеству и диалогу в условиях многокультурной среды.

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.М. Рангелова

Софийский университет им Св.Климента Охридского,
София, Болгария

Аннотация. В статье обосновывается значимость воспитания студентов в условиях современного университетского образования. Очерчено место воспитания в структуре современного специалиста. Указаны условия, которые обуславливают реализацию воспитательного процесса в университете.

Ключевые слова: воспитание студента, университетский преподаватель и воспитание.

THE EDUCATION OF A STUDENT IN CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION

E.M. Rangelova

Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria

Abstract. The article substantiates the importance of upbringing students in a modern university education. It is outlined the place of education in the structure of the modern professional. The conditions are shown that determine the realization of the upbringing process at the university.

Key words: upbringing of students, university lecturer and upbringing.

Проблема воспитания студента в современной социальной реальности имеет особую стоимость и значимость. Эта значимость обуславливается прежде всего существующими планетарными

проблемами, связанными с неразрешенным глобальным противоречием на нашей планете – «Земля» – Человек – Техника – Природа – Общество [1]. Это противоречие обуславливается появлением ряда негативных явлений на макро, мезо и микроуровне как глубокое классовое расслоение, преступность, агрессия, насилие, коррупция, безработица, разные виды зависимостей и другие. Изменяется и ценностная система поколения. На переднем плане выступают материальные ценности за счет моральных. Учение не является значимой ценностью.

Наблюдается процесс дегуманизации молодого поколения. Все больше разрешение межличностных и межгрупповых взаимоотношений осуществляется насилием и агрессией. Реально в условиях перехода формируется потребительское поколение, у которого бедная духовная, бедная нравственная культура.

Все это требует от будущего специалиста быть не только высокообразованным профессионалом, но и духовно возвышенной, воспитанной личностью. Речь идет о включении в структуру высокообразованного профессионала и высокий уровень воспитанности личности, высокий уровень ее нравственной культуры, в основе которой гуманизм и гуманность.

Поэтому проблема воспитания студента имеет особую значимость в современной социальной реальности. Возраст студента предполагает, что при его поступлении в университет проблемы воспитания в основном реализованы. В университете ведущим процессом развития это самовоспитание, самоформирование личности. Это самостоятельная работа студента над собственной личностью, которая является результатом его воспитания и показателем его эффективности. Чем лучше реализовано воспитание, тем более качественно построено и действует самовоспитание. Эта органическая связь между двумя феноменами воспитания и самовоспитания обуславливает и их место в университетском образовании.

Анализ болгарской практики и проведенные эмпирические исследования показывают, что проблемы воспитания не решены в современной болгарской школе. Все больше наблюдается особенно негативное явление в болгарской школе - агрессия между учениками, агрессия между учениками и учителями, проявление разных видов зависимостей – наркотической,

алкогольной, компьютерной, азартной, интернетной, курение и другие.

Причины этого комплексны. С одной стороны, эти причины находятся в отсутствии и сознательной недооценке в Республике Болгарии в последние 25 лет проблем воспитания болгарских детей. Эти проблемы перебрасываются управляющими властями от одного фактора на другой, от школы на семью и наоборот - от семьи на школу. С другой стороны, причины связаны с существующей системой законов в нашей стране.

В принятом в 2015 году Законе дошкольного и школьного образования в Республике Болгарии например, проблемы воспитания болгарского ребенка реально недооцениваются. Это обстоятельство оказывает негативное влияние на целостную организацию и реализацию учебно-воспитательного процесса в болгарской школе. Реально внимание направлено к образованию и обучению, но не и к воспитанию ребенка, не и к целостному формированию будущего самостоятельного гражданина.

Ко всему этому нельзя не дополнить и отсутствие подготовки молодого учителя формировать, воспитывать. Существующий государственный стандарт получения права работать учителем в Республике Болгарии готовит будущего учителя только к преподаванию, но не к воспитанию в процессе обучения и педагогического общения. Реально молодой учитель выполняет только одну из своих функций – дидактическую, но не и самую важную – воспитательную. Он не включает в свою профессиональную программу самое важное – формирование ученика, формирование его нравственной культуры. Причина состоит в том, что молодой учитель не готов к этому, а и Закон не требует это от него. Это обстоятельство является причиной ситуации, в которой как учитель, так и школа не выполняют эффективно свою воспитательную функцию.

Вот почему проблема воспитания студента в университете в нынешнее время особенно значима. Оказывается, что она не поставлена в качестве цели деятельности университетского преподавателя, а и он сам не готов реализовать этот процесс. Поэтому, в своем большинстве, университетские преподаватели считают, что воспитание студентов не их обязанность, что они должны заниматься только их профессиональным образованием,

их профессиональной подготовкой. Разрешение проблемы требует:

- ✓ Создания системы внутренне-университетской педагогической квалификации университетского преподавателя, в основе которой должно быть воспитание будущего специалиста и овладение техниками общения со студентами в учебном процессе и вне его;

- ✓ Создания системы работы со студенческим активом;

- ✓ Изменения Закона высшего образования в направлении воспитания и целостного формирования будущего специалиста.

Изложенные соображения позволяют подвести итоги, что феномен „воспитание“ имеет место в современном университете и необходимо найти конкретные практические решения с акцентом на качественную подготовку высокообразованного профессионала.

Литература:

[1]. Aleksander King, Bertrand Schneider. The first global revolution. New York, 1991.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Р.С. Пионова

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье осуществляется сравнительно-историческая рефлексия ряда общеметодологических и конкретно-педагогических принципов педагогики: системности, деятельности, природосообразности, аксиологии, гуманизма, антропологии. Данные принципы определяющим образом оказывают конструктивное влияние на развитие педагогической науки.

Ключевые слова: методологические принципы, рефлексия, компаративистика, педагогика высшей школы.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING SCIENCE

R.S. Pionova

Minsk state linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article contains comparative and retrospective reflection of a number of methodological and pedagogical principles of higher school pedagogy: systematic, axiological, humanistic, anthropological, principle of natural conformity, principle of activity. These principles crucially exert constructive influence on the development of pedagogical science.

Key words: methodological principles, reflection, comparative study, higher school pedagogy.

Если в советский период функционирования и развития педагогической науки ее методология особые трудности не представляла, так как ученые непосредственно занимавшиеся проблемами данной науки, опирались на законы марксистско-ленинской философии, то в настоящее время научная ситуация иная. За последние десятилетия методология получила существенное развитие, в том числе и в педагогической науке. Причем, рефлексия научных позиций ученых свидетельствует о наличии двух основных подходов к осмыслению данного понятия.

Сторонники первого подхода отрицают специфику методологии педагогики и считают, что методология одна, то есть является общенаучной. Сторонники второго подхода утверждают, что каждая наука, в том числе и педагогическая, имеет право иметь свою методологическую основу, которая обязательно учитывает ее специфику. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что на всех этапах функционирования педагогики возможно выявить и выделить основные методологические идеи, которые способствовали утверждению и развитию педагогики как науки.

Методология педагогической науки – это система основополагающих философски и педагогически осмысленных ведущих положений – принципов, которые составляют стержень

идей науки и определяющим образом влияют на ее функционирование и развитие [2, С. 71].

Считаем возможным выделить две ключевые задачи для методологии педагогики. Первая задача состоит в методологической трактовке ведущих принципов, определяющих сущность, содержание, назначение, возможности педагогической науки с учетом требований и потребностей конкретной исторической эпохи.

Второй задачей является методологическая характеристика педагогических исследований, их научного аппарата: темы, ее актуальности, объекта и предмета, цели и задач, гипотезы, положений на защиту, значения исследования для науки и практики. Профессионально выполненное исследование обеспечит прирост новых знаний в педагогическую науку. Методологические принципы определяют исследовательскую позицию ученого, направленность исследовательского процесса, способствуют повышению его эффективности.

В своей интерпретации рассматриваемой проблемы мы опираемся на исследования последних десятилетий (В.В. Краевский, В.Н. Садовничий, М.А. Розов) о трех уровнях методологии научного знания: философские знания, общенаучная методология, конкретно-научная методология [1, С. 163]. Исследования педагогического профиля используют все три уровня методологического знания.

В современной педагогической науке сложился кластер ведущих методологических принципов, ориентация на которые способствует грамотному проведению педагогического исследования любого ранга. Рассмотрим их.

Методологический принцип системного подхода. Если произвести сравнительно-историческую рефлексию проблемы «система», то истоки ее мы найдем в античной философии. Но древние мыслители, рассуждая о системе, воспринимали ее через некую упорядоченность – космос, калогатию, гармонию.

Более предметное представление о системе в области педагогической науки и образования, было высказано Я.А. Коменским при разработке составных частей воспитания, выделении шести типов способностей у детей, их возрастной

характеристике и особенно убедительно при теоретическом обосновании классно-урочной системы.

Приверженность к систематизации в педагогике четко прозвучала в теоретических исследованиях И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского. Системный подход как методологический принцип разрабатывался целой плеядой советских ученых-философов, психологов, педагогов. Среди них – В.И. Вернадский, Л.С. Выготский, Ф.Ф. Королев, М.С. Каган, Л.И. Новикова, Н.М. Таланчук и др.

В настоящее время системный методологический принцип в педагогической науке означает упорядоченность множества взаимосвязанных педагогических элементов и отношений между ними, что придает смысловую завершенность определенной проблеме и всему исследованию. Данный принцип связан прежде всего с выстраиванием научного аппарата исследования и исследовательской программы.

Деятельностный подход стал одним из актуальных принципов научной методологии сравнительно недавно. Он ориентирует организаторов научного процесса воспринимать субъектов, вовлеченных в этот процесс не статично, а с позиций их деятельности – целенаправленной активности.

Рассматриваемый принцип связан с деятельностью человека. Понятие «деятельность» психология и педагогика заимствовали из философии. Если дать широкое философское определение деятельности, то она состоит в «активном отношении человека к миру, направленном на его целесообразное изменение и преобразование» [4, С. 180]. Деятельность не только определяет сущность человека, но и создает в известном смысле и самого человека.

Становлению методологического принципа деятельностного подхода в педагогике способствовало психологическое изучение деятельности, начатое Л.С.Выготским, и разработкой идей деятельностного подхода в психологии, заложенное А.Н.Леонтьевым.

Ориентация на принцип деятельностного подхода в педагогической науке предполагает изучение в существующем педагогическом опыте субъектов образовательного процесса

(студентов, школьников и т.д.) через их деятельность в ее разнообразных формах.

Корни методологического принципа природосообразности уходят в далекое прошлое науки. Впервые данный принцип был сформулирован Демокритом. Античные философы и просветители опирались на него при изучении и осмыслении сущности человека на фоне природных факторов и законов, видели глубокую связь между человеком и природой.

Более педагогически осмысленный характер данный принцип приобрел у Я.А.Коменского при разработке им возрастной периодизации детей и молодежи, исходя уже из природы самого человека. Оказал он влияние и на определение структурных элементов классно-урочной системы.

Принцип природосообразности никогда не исчезал из педагогической науки и практики образования. Но постепенно он трансформировался в принцип индивидуального подхода. В советской педагогике он занимал довольно прочное место и имел широкую сферу применения. Данный принцип оказывал влияние на разработку возрастной периодизации, на организацию обучения и воспитания школьников и студентов, на объемы учебной, воспитательной и спортивной деятельности, а также на проведение научных исследований.

Проблема ценностей получила активное развитие во второй половине XX века. А само понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи. Но уже античные мыслители Платон, Пифагор, Гераклит, Сократ избирательно выделяли ряд понятий прекрасного и нравственно значимого (добро, благо, истина) для человека.

В 50-60-е годы XX в. к проблеме ценностей первыми обратились В.П. Тугаринов, О.Г. Дробницкий, В.А. Ядов. В рамках педагогической науки аксиологические вопросы рассматривали В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Б.М. Бим-Бад, Б.Т. Лихачев, З.И. Равкин, Н.Д. Никандров, И.Ф. Исаев и др.

На базе ценностного подхода был сформулирован методологический аксиологический принцип. И проблема ценностей в педагогике и образовании сегодня признается актуальной.

Ценности являются одним из центральных личностных образований и выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми студент, школьник соотносят траекторию своего жизненного пути. В сфере педагогической науки методологические аксиологические принципы позволяют дать оценку подлинной значимости темы, проблем, вопросов, научного аппарата исследования и ценности всего педагогического исследования. При этом важно грамотно выявить научную (а порой и социальную) значимость и подлинность ряда элементов исследования. Так, например, выдвинутое однажды научное утверждение о приоритете общечеловеческих ценностей, на наш взгляд, требует пересмотра. Более перспективным и научно оправданным нам представляется подход, основанный на «гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей» [2, С. 194].

Основоположителем педагогической антропологии в нашей стране является К.Д.Ушинский. Педагогическая антропология представляет собой фундамент педагогической науки. Ее предметом является человек развивающийся – студент, школьник, его деятельность и среда, в которой происходит его формирование.

Антропологический подход в педагогике понимается как методологическая гносеологическая категория, ориентация на которую позволяет систематизировать процессы обучения и воспитания, обновить их, опираясь на понимание человека как главную цель и ценность.

Педагогическая антропология имеет длительную историю становления и развития. Уже в первобытном обществе возникшее воспитание было адресовано человеку, для него создавалось. К принципу человекообразности образования обращались почти все философы древней Эллады. В средние века ситуация в Европе принципиально изменилась христианская церковь не постулировала антропологическое образование. Но в эпоху Возрождения ряд мыслителей-гуманистов – Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, разрабатывая модель общества будущего, описали новую систему образования и воспитания свободного человека. Ростки антропологического

образования и нового восприятия человека настойчиво произрастали [3, С. 83].

В русле педагогической антропологии современными учеными (Б.М. Бим-Бад, А.Я. Данилюк, Г.С. Костюк, А.В. Хуторской, Е.Г. Ильяшенко и др.) разработаны многие средства изучения человека, а педагогическая антропология представлена как методологическое ядро педагогической науки.

Литература:

[1]. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., Академия, 2005. – 254 с.

[2]. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Минск: Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.

[3]. Пионова Р.С. Историко-педагогическая рефлексия развития принципа педагогической антропологии как теоретико-методологическая проблема. Технологии развития личности обучающихся в условиях человекообразного образования. Материалы X Международной конференции. Гродно, 17-18 марта 2015.

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ УЧИТЕЛЬ В МИРЕ НОВЫХ
МЕДИА**

М. Грэнвальд

Гданьский университет, Гданьск, Польша

Аннотация. В статье я ищущу ответ на вопрос: Как в мире новых медиа справляются академические учителя, особенно те, которые происходят из до-цифровой культуры. Я предполагаю, что медиатизация высшего образования, в плане поисков информации в новых медиа, поменяла статус учителя, который не занимает уже привилегированную позицию в отношении студентов, но стал а) партнером; б) оппонентом по антиномии: студенты – «Интернет-туземцы» против учителей – «цифровых иммигрантов». Такая ситуация может: а) способствовать углублению вражды учителей в отношении новых медиа; б) стать толчком для развития компетенции использования новых медиа и к общему саморазвитию.

Ключевые слова: новые медиа, академический учитель, студенты, "Интернет-туземцы", "цифровые иммигранты"

ACADEMIC TEACHER IN THE WORLD OF NEW MEDIA

Maria Groenwald

Univeristy of Gdansk, Gdansk, Poland

Abstract. In the article I look for an answer to the question: How do academic teachers find themselves in the world of new media, particularly those, who represent the pre-digital culture? I believe that mediatisation of the higher education changed the teachers' status. They are not privileged in relations with students anymore, but they had to become: a) partners; b) opponents as 'digital natives' and 'digital migrants'. This situation a) may cause: growing reluctance of teachers to new media; b) may become an impulse for the development of competencies and use them for self-development.

Key words: new media, academic teacher, students, 'digital natives', 'digital immigrants'

Одной из требуемых черт современного академического учителя является умелое соединение традиции и современности не только в сфере научно-исследовательской работы, но также во время занятий со студентами. В рамках этих занятий ожидается, например, в течение лекций, семинаров или других видов встреч со студентами, кроме устной передачи, иллюстрированной (или нет) схемами на доске, что он будет использовать также новые медиа. Эти медиа, это: мобильный телефон, мобильные компьютеры, Интернет, планшеты Их характеризует интерактивность, вездесущность, пространственная неопределенность и делокализация [14]. Предлагая учителям и студентам современные техники визуальной и аудио-визуальной передачи, они делают одних и других активными отправителями и получателями. Я только добавлю, что называние этих меди «новыми» ставит себе за цель различение их от «старых» форм медиа, таких как печатные СМИ, книги, или другие «бумажные»

носители информации, которые являются статической репрезентацией текста и графики [13].

Сегодня новые медиа присутствуют в университете не только в виде компьютерных залов и занятий, которые в них проводятся, но прежде всего они вводятся студентами, вместе с которыми они принимают до академической повседневности. Для студентов они являются предметом обыденного пользования, основным средством коммуникации, легко доступным источником знания, заменой отношений с другими, чуть ли не «натуральной» средой их обитания и развития [5]. Популярность новых медиа в социальной повседневности [1], переносится все чаще в их использование в университете, где, между прочим, они функционируют как: электронная зачетная книжка, электронная оценка, е-книги, платформа коммуникации учителей и студентов (портал). Как в этом мире справляются академические учителя, особенно те, кто «происходит» из до-цифровой культуры и не готовые ее покидать? С какими проблемами, в связи с этим, они сталкиваются?

1. Цифровые «туземцы» и «иммигранты» в вузе. По мнению Й. Морбицера [10] использование новых медиа не изменило радикально способов проведения занятий; зато поспособствовало, между прочим, к: а) модификации самооценки учителей в области их дидактической компетенции; б) изменениям в отношениях учителей и студентов. В чем состоятся эти преобразования?

Традиционный университет, бесспорно, предлагал и гарантировал академическому учителю в вузовской иерархии привилегированную позицию в отношении студентов, что, например, проявлялось в: его расположении в позиции единственного настоящего и вероятного источника знания и основного «указателя», где и как его искать; авторитарном управлении ходом занятий, подборке их содержания и применяемых методов, а также в управлении дидактическими средствами одним человеком; оценке достижений студентов согласно установленным лишь собою критериям [6].

Введение новых медиа в сферу образования поспособствовало разрушению этого порядка во всех приведенных выше областях. Прежде всего, студенты получают знание не

только от учителя, из книг или других письменных источников, но также из Интернет-ресурсов (бывает, что только из них), при чем их умение пользоваться этими источниками неоднократно превышает возможности учителя, потому, что некоторые из студентов, это, так называемые, мультитаскеры, т.е. люди способные совершать несколько действий заключающихся в цифровом вовлечении [7]. Они не только умело пользуются Интернетом, мобильными телефонами, смартфонами и другими девайсами, но часто просто не умеют без них жить. Посторонний наблюдатель может получить впечатление, что приобретенное ими знание, как происходящее из нескольких источников и подбираемое в «текущий момент», может быть лишённым связи, даже хаотическим, случайным, т.е. лишённым ценности. Но, тем временем, студенты предпочитают именно такой вид обучения, а линейную передачу знания в ходе традиционной лекции они воспринимают как мало интересную, что они и сигнализируют, мешая в проведении занятий или нарочито используя цифровые девайсы.

Включение цифровой технологии в образование (главным образом студентами), меняет также направление передачи информации и, парадоксально, располагает учащихся в роли «калькуляционных центров», из которых они могут принимать решения, касающиеся подбора содержания и хода образования [3], [9]. Таким образом они входят в роль тех, кто на занятия вносят полученное благодаря медиа актуальное знание о мире и его проблемах, а также сигнализируют потребность совместного (с учителем, в течение занятий) предприятия научной рефлексии. Здесь препятствием оказывается невозможность отказаться учителем от подготовленного раньше сценария занятий, его неготовность отойти от спланированных лекций. Это выступает вместе с ограниченным доверием преподавателя к студенческим умениям активно и самостоятельно учиться, к умелому проектированию ими собственных образовательных ситуаций [5].

Платформой, на которой наиболее четко проявляется разница в восприятии новых медиа студентами и учителем, становятся информационные и коммуникационные технологии (ТИК). По мнению С. Дыляка [5] она тем больше, чем больше является цифровое безделье других. Кроме того, из его

исследований следует, что значительное число старших в поколенческом плане учителей обладает другим головным мозгом, чем мозги использующих ТИК студентов. В итоге учителя и студенты встречаются на занятиях как представители не просто других культур, а даже цивилизаций. Для создания полной картины работы учителя надо привести также тех, кто в отношении новых медиа высказывает открытую позицию и пользуются ими во время занятий, а студентам указывают на новые медиа на источник знания, которыми они могут пользоваться во время самостоятельной учебы.

Новые медиа не только меняют облик высшего образования, оказывают также воздействие на отношения между учителем и студентом, поляризуя их в зависимости от умения пользования новыми технологиями. Оттуда, по М. Пренскому [12], пользователей новых медиа можно определить как «цифровых туземцев» или «цифровых иммигрантов». «Туземцы» живут в цифровом мире, коммуницируют и получают информацию при помощи новых медиа и умело функционируют в современной сетевой действительности. Это, прежде всего, студенты, которые чаще отождествляются с цифровым миром. С. Дыляк [5] пишет, что современный польский подросток провожает в неделю почти 20 часов онлайн, второй самой активной группой являются ученики лицеев, которые Интернетом пользуются прежде всего дома. Цифровые «иммигранты» – это главным образом учителя, которых предупреждают, что если они не будут работать над отменой ментальных и компетенционных барьеров, они создадут маргинализованную в цифровом плане группу [8].

2. Учитель и новые медиа. Необходимость включать новые медиа в дидактическую работы академического учителя соотносится с необыкновенной открытостью учащихся на их использование. Это ведет не только к дезорганизации закрепленного с долгих лет традиционного образования [4]. Новые медиа вызывают у академиков осторожность и недоверие к изменениям. Поэтому академический учитель принимает одну из стратегий: 1) он избегает или отвергает применение новых медиа во время занятий, чтобы избежать потенциального провала в их использовании 2) он принимает перспективу отдаленного наблюдателя процесса постепенного захвата новыми медиа других

дидактических средств, применяемых в течение занятий, он анализирует это явление сохраняя безопасное (рациональное) расстояние; 3) он воспринимает медиатизацию образования как неотъемлемую часть высшего образования, что требует от него креативного подхода [2].

Поведение, которое заключается в избегании или осознанном игнорировании присутствия новых медиа в высшем образовании обладает как положительными, так и отрицательными сторонами. С одной стороны, учитель может дальше вести образование традиционным образом, без необходимости решать проблемы, которые приносят студенты и повседневная жизнь. Одновременно, вместе с этим поведением академический учитель приговаривает себя к обособлению от образовательной действительности, которая меняется под влиянием цифровых технологий, на отчуждение в контакте с учащимися, а также рискует, что его занятия будут анахроническими.

Следующая стратегия – это позиция **отдаленного наблюдателя**, который анализирует образовательные практики с точки зрения известных ему теоретических моделей разных научных дисциплин (и суб-дисциплин). Такой подход позволяет ему сохранить дистанцию от проблем, которые создают новые медиа, в чем может также оказать помощь междисциплинарный подход [11]. Однако, нельзя исключить, что за принятием позиции «наблюдателя», в некоторых случаях будет скрываться антипатия к инновационному образованию, опасение принять вызванный этим вызов, или просто оправдывающее само себя безделье в отношении изменений, аргументированное отсутствием влияния на решения, которые принимаются на уровне властей [6].

Третий выход – это **социализация новых медиа** присутствующих в школьной действительности и восприятие их как нового актера, специфического в том плане, что он одновременно технический, социальный, моральный, что нельзя точно определить его онтологическую ориентацию, что вызвано явлением антропоморфизации новых медиа. [9], [15]. Включение новых медиа в повседневность высшего образования позволяет: воспринимать их как демократический форум, на котором его пользователи в открытую высказывают предпочтенные ценности и свое мнение [14]; обращаться к новому, актуальному, хотя не

всегда достоверному знанию; расширять спектр методов и средств применяемых в процессе образования, что требует от учителя способности совмещать роли: руководителя процесса, инноватора, эксперта-советника и научного партнера.

Включение новых медиа и цифровой культуры в процесс высшего образования вносит в него новое качество, но ведет за собой также долгосрочные последствия, которые ощущают все члены академического общества. В связи с этим появляются следующие замечания:

1. Расширяя спектр методов и средств, применяемых в высшем образовании надо, прежде всего, помнить о его целях и согласно этим целям: внедрять в работе со студентами только те инновации, которые хорошо выполняют поставленные перед ними задачи; отвергать те решения, которые лишь осложняют реализацию целей; не отказываться от тех методов и дидактических средств, которые были до сих пор успешными в дидактической работе [2].

2. В реализованном в вузе обучении стоит стремиться к: уравновешенному применению новых медиа (Интернета, компьютера, планшетов) рядом с традиционными дидактическими средствами; соединению традиционной и инновационной дидактики.

3. Для учителя решение о масштабах применения новых медиа оказываются сложными, потому, что они требуют, среди других: рационализации субъективного опыта чувства дестабилизации и своеобразного волнения в отношении новых технологий в научной и дидактической работе; принять решение, будет ли академический учитель в применении новых медиа цифровым «туземцем» или «иммигрантом».

Решение вышеописанных проблем не простое, но открытое столкновение с ними открывает перед академиком не только новые перспективы развития дидактической и исследовательской компетенции. Это также создает ситуацию, которая заставляет работать над собой, как ученым, учителем и человеком.

Литература:

[1]. Казаренков В.И., Казаренков Т.Б. Межкультурное взаимодействие студентов в интернациональных университетах, [в:] В.И. Казаренков и др. (ред.) // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Москва: РУДН, 2015.

- [2]. Abriszewski K. (2010), Wszystko otwarte na nowo. Teoria Aktora-Sieci i filozofia kultury. Wyd. Naukowe UMK, Toruń.
- [3]. Abriszewski K. Poznanie, zbiorowość, polityka. Wyd. Universitas, Kraków, 2012.
- [4]. Christakis N.A., Fowler J.H. W sieci. Wyd. Smak Słowa, Sopot, 2011.
- [5]. Dylak S. Architektura wiedzy w szkole. Wyd. Difin, Warszawa, 2013.
- [6]. Groenwald M. Potencjał kadry pedagogicznej woj pomorskiego w zakresie kompetencji kluczowych. „Edukacja Pomorska” 68(19). 2014.
- [7]. Klus-Stańska D. Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Ptysia i Balbinki. „Problemy Wczesnej Edukacji” 4(23). 2013
- [8]. Kowalska A. Nowy odbiorca? Przemiany obrazu odbiorcy w wybranych koncepcjach współczesnej kultury. Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa, 2014.
- [9]. Latour B. Splatając na nowo to, co społeczne. Wyd. Universitas, Kraków, 2010.
- [10]. Morbitzer J. O istocie medialności młodego pokolenia. „Neodidagmata” 33/34. 2012
- [11]. Poczobut R. Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne, [w:] A. Chmielewski i in. (red.), Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką. OW Impuls, Kraków, 2012.
- [12]. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. « On the Horizon”, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- [13]. Radkowski S. (2014), GUS. Pojęcia stosowane w badaniach statystycznych statystyki publicznej http://old.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-6111.htm.
- [14]. Szpunar M. Czym są nowe media - próba konceptualizacji. „Studia Medioznawcze” 4(35). 2008. http://www.magdalenaszpunar.com/_publikacje/2008/czym_sa_nowe_media.pdf.

[15]. Szpunar M. (2009), Cyfrowi tubylcy i imigranci.
<http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/622-cyfrowi-tubylcy-i-imigranci>

ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ПРИБЫВАЮЩИХ НА ОБМЕН В ПОЛЬШУ

А.И. Сегень-Матыевич

Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша

Аннотация. Статья представляет проблематику поддержки высшими школами процесса культурной адаптации заграничных студентов, приезжающих по обмену в Польшу. Студентом предоставляются, между прочим: информационная, инструментальная, материальная и эмоциональная поддержка. Главными источниками поддержки являются такие академические структуры, как: бюро сотрудничества с заграницей бюро по социальным вопросам, академический уполномоченный по правам студентов, пункт психологической поддержки, центр иностранных языков или деканаты и студенческие организации.

Ключевые слова: культурная адаптация, культурный шок, информационная поддержка, инструментальная поддержка, материальная поддержка, эмоциональная поддержка

SUPPORT FOR THE PROCESS OF CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN EXCHANGE STUDENTS COMING TO POLAND

A.J. Siegień-Matyjewicz

University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

Abstract. The paper presents the issue of supporting cultural adaption of foreign students by hosting university in Poland. Students can count on informational, instrumental, material and emotional support. The main sources of these kinds of support are dedicated

academic institutions: office for international cooperation, office for social issues, university office for students' rights, center of psychological support, center of foreign languages, dean office and students' organizations.

Key words: cultural adaptation, cultural shock, informational support, instrumental support, material support, emotional support

За последние годы в Польше мы наблюдаем за необыкновенно динамическим развитием сектора высшего образования. Это связано, вероятнее всего, со стремлением современной молодежи к повышению уровня собственного образования и стремлением государства выравнять уровень образования польского государства в сопоставлении со стандартами продвинутых государств Запада. Высшее образование в Польше стало рыночным товаром, адресованным также молодежи из за рубежа. В связи с этим, высшие школы в Польше встали перед трудным заданием создания программы, которая позволила бы заграничным студентам, приезжающим по обмену в Польшу, интеграцию с академической и локальной средой в ранней фазе после приезда, а также поддержала бы культурную адаптацию и активно помогала молодежи преодолеть трудности, сватанные с учебой в чужой стране.

Исследования доказывают, что заграничные студенты, которые начинают учебы в высших школах Польши, сталкиваются в начале прежде всего с языковым барьером и проблемами организации повседневной жизни. Вызовом для них становится одобрение других общественных норм, ценностей и обычаев, обрядов и традиции. Им надо тоже справляться с повышенным интересом к ним и потенциальными предрассудками со стороны нового социального окружения. У них выявлен высокой уровень стресса, понижение настороженности и чувство одиночества [3, С. 23–24].

В течение учебы за границей, у человека может возникнуть опыт трудностей, связанных с культурным шоком, который является частью культурной адаптации, т.е. процесса целого или фрагментарного приспособления индивида к новой среде и другой, чужой культуре, а также, в случае студентов, к другому стилю преподавания. После культурного шока индивид сталкивается с

разными стратегиями адаптации и интеграции (например стратегия ассимиляционная, аккомодативная, автотелическая, инструментальная, стратегия избегания противоречий, пожирания культурного кода, синтеза, сепарации – смотри шире Wysocka E., 2007), в итоге чего возникают изменения функционирования индивидов, а затем, после возвращения в родную страну, он ощущает на себе, так называемый, возвратный шок.

Студенты, приезжающие по академическому обмену в Польшу часто проходят через следующие этапы культурной адаптации (выделенные К. Обергом):

1) медовый месяц (так называемая фаза эйфории или фаза туристическая) – это фаза очарования индивида чужой культурой; замеченные культурные различия воспринимаются позитивно; как различия, так и похожие элементы культуры включаются индивидом в систему ролей и схему идентичности собственной культуры; замечены различия подвергаются рационализации, чтобы избежать познавательного диссонанса и убедиться в глубоко заложенных в собственной культуре уровне статуса, социальной роли и индивидуальной идентичности;

2) культурный шок – столкновение с данной действительностью, которое вызывает у индивида дезорганизацию, возбуждает сильную стрессовую реакцию, а также вражду и агрессию в отношении чужой культуры (что часто приводит к конфликту с законом), влияние на которые оказывает языковой барьер; индивид чувствует, что теряет возможность понимания культурных сигналов и, опираясь на них, создания собственных ожиданий; не умеет предсказать ожидание новой общественной среды в отношении его; в своем плохом самочувствии и фрустрация обвиняет обычно новое социальное окружение, которое он воспринимает стереотипно, стараясь найти поддержку среди земляков или коллег извне культуры, которая в данный момент кажется недружелюбной; на этом этапе у индивида может возникнуть зависимость от разнообразных психоактивных веществ, а также от употребления алкоголя;

3) оживление – этап исправления восприятия индивидом себе и чужой культуры; растет сознание и понимание контакта с новой общественной средой и возможность выразить эмоции связанные с этим опытом; совершенствуется знание языка,

возвращаются потерянная на предыдущем этапе самоуверенность и хорошее настроение;

4) приспособление – достижение индивидом равновесия; этап повторного одобрения чужой культуры как другой, но не менее ценной чем собственная; исчезают иррациональные опасения, повышается уровень самоуверенности и контроля над ситуацией; индивид начинает самостоятельно принимать решения и эффективно действовать [4, С. 177–192].

По К. Обергу, полезными для быстрой культурной адаптации индивида и нейтрализации действия культурного шока могут быть социальные контакты, новые знакомства и хорошее знание языка чужой культуры. Земляки, которые раньше столкнулись с подобной проблемой, могут предоставить индивиду много полезных советов, способствующих сохранению эмоционального равновесия. Новые знакомства, в свою очередь, могут поменять отношение индивида к новой социальной среде и помочь ему отказаться от применения оборонительных механизмов. Зато овладение языком представителей чужой культуры приводит к тому, что человек чувствует себя более уверенным в себе, а окружающая его психо-социальная действительность становится более понятной [4, С. 177-192].

В связи с выше описанным явлением, которое является участием заграничных студентов, начинающих учебу в высших вузах Польши, исследователи этого вопроса пришли к выводу, что главной целью комплексного воздействия, направленного на культурную адаптацию этих индивидов, должно быть повышение качества их повседневной жизни, а также повышение уровня эффективности образования через: „1) большую активизацию заграничных студентов в академическом сообществе; 2) повышение комфорта студентов в контакте с дидактическими и административными кадрами; 3) лучшее понимание студентами заграничных культурных обстоятельств принимающей страны и норм, обязывающих в заграничном вузе; 4) лучшее понимание людьми, у которых контакт со студентами в течение образовательного процесса, действительных потребностей, ожиданий и затруднений заграничных студентов; 5) постоянное повышение квалификации и знания академических и административных кадров на счет источников культурных

различий, а также сущности чужих обычаев и поведения; б) ликвидация барьеров и повышение эффективности коммуникации между студентами и университетскими кадрами” [2, С. 271-272].

Целью внедряемой в польских вузах программы, облегчающей заграничным студентам, приезжающим по обмену в Польшу, культурную адаптацию, является улучшение повседневного функционирования заграничных студентов через предоставление им оптимальной информационной, инструментальной, материальной и эмоциональной поддержки. Информационная поддержка состоит в обмене в течение учебы информацией, способствующей лучшему пониманию ситуации и обратной связи о предпринимаемой заграничным студентом деятельности. Инструментальная поддержка состоит в предоставлении студентам конкретных способов поведения в определенных ситуациях или форм моделирования эффективных предохранительных мер. Материальная поддержка – это предоставление финансовой и вещевой помощи и непосредственное физическое действия (например пособия, временная отмена оплаты за учебу, жилье, и т.п.). Зато эмоциональная поддержка – это проявление открытости, толерантности, а также позитивного и заботливого отношения к заграничному студенту. В ходе перечисленных воздействий надо учесть такие свойства студентов как пол, вероисповедание и их происхождение из разнообразных культурных кругов [1].

Поддержка заграничных студентов, обучающихся в польских вузах предоставляется также в виде: 1) организационных дней, целью которых является интеграция студентов начинающих учебу в Польше с новым социальным окружением, представление академических кадров и т.п.; 2) групповых встреч во время открытых дней в вузе или в виде межкультурных мастерклассов; 3) индивидуального контакта с конкретным человеком (например личным ментором, психологом) в виде встреч, телефонных разговоров, видеоконференции и т.п.; 4) интернет-сайтов содержащих информацию о вузе, порядке поступления, условиях учебы, студенческой жизни, бытовых условиях, здравоохранении и т.п.; 5) подписки на информацию о актуальных событиях в вузе; 6) материалов видео о вузе и принимающей стране (традиции, обучение, религиозные праздники, государственные выходные и

т.п.); 7) социальных сетей (например Facebook, Twitter, Instagram); 8) гидов, бюллетеней, листовок и материалов по самопомощи.

Главными источниками поддержки заграничных студентов, обучающихся в польских вузах, являются: 1) бюро сотрудничества с заграницей (которое занимается прежде всего предоставлением полной информации, связанной с набором заграничных студентов, например о порядке поступления, регламенте учебы, доступных видах образования, а также о возможности участия в научных исследованиях и развитии польских вузов); 2) бюро по социальным вопросам (занимается жилищными вопросам, пособиями, стипендиями, здравоохранением студентов и т.п.); 3) академический уполномоченный по правам студентов (его задачей является, между прочим, ведение переговоров в случае конфликта между студентом и сотрудником вуза, при чем он обязан сохранить беспристрастность и конфиденциальность); 4) психологический пункт (где работают психологи, психиатры и сексологи; занимается предоставлением психиатрической помощи, индивидуальной и групповой терапии, кризисной интервенции, организацией психологических занятий, консультациями касательно повышения эффективности обучения, коучингом и т.п.); 5) центр иностранных языков, который предлагает курсы польского языка и культуры, или курсы административного языка страны, где пребывает студент; 6) деканаты; 7) научно-дидактические отделения; 8) тьютинг, т.е. менторы студентов, например: а) ментор данного курса, поддерживающий студента во всех формальных вопросах, которые касаются курса или группы, в которой он учится; б) личный ментор, или ментор маленькой группы, который проводит мониторинг прогресса, благополучия и функционирования заграничных студентов; с) менторы по научному прогрессу заграничных студентов, которых задачей является выявление проблемных областей); 9) студенческие организации; 10) организованные системы студенческой поддержки.

Реализация представленной выше программы, цель которой заключается в облегчении процесса культурной адаптации заграничных студентов, приезжающих по обмену в Польшу – это важная задача, перед которой стоят сейчас польские вузы. Она может улучшить функционирование заграничных студентов в

разных сферах повседневной жизни и повысить компетенцию академических кадров в области понимания разновидности культурных образцов, а также повысить эффективность предоставленной поддержки индивидам и группам, происходящим из разных культурных кругов.

Литература:

[1]. Jakubowska-Winecka A., Włodarczyk D. (red.), *Psychologia w praktyce medycznej*, Warszawa 2007.

[2]. Łazarewicz M., Werner B., *Rola uczelni w adaptacji kulturowej, integracji i wsparciu psychospołecznym studentów zagranicznych*, w: *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*, Siwińska B., Zimnak M. (red.), Warszawa 2016.

[3]. „Medycyna. Dydaktyka. Wychowanie”, vol XLVII, nr 4/2015.

[4]. Oberg K., *Culture shock: adjustment to new cultural environments*, „*Practical Anthropology*”, tom 7, 1960.

[5]. Wysocka E., „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem, w: *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Lalak D. (red.), Warszawa 2007.

**КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ,
ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕХ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В.П. Шейнов

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Аннотация. Показано, что ассертивность преподавателя способствует доверию со стороны студентов и успеху в его работе, уменьшает личностную тревожность и мотивирует на достижение успеха. Преподаватели недостаточно защищены от студенческих манипуляций, однако незащищенность от манипуляций у студентов выше, чем у преподавателей.

Ключевые слова: ассертивность, незащищенность от манипуляций, макиавеллизм, тревожность, интернальность, аффилиация.

PERSONALITY TRAITS OF TEACHERS, AFFECTING THE SUCCESS OF ITS ACTIVITIES

V.P. Sheinov

Republican institute of higher education, Minsk, Belarus

Abstract. The article shows, students are treated with a greater degree of trust in the teachers, which they perceived as assertive, assertiveness helps protect from manipulation and has a negative effect on personal anxiety and a positive effect on motivation to succeed, teachers are insufficiently protected from manipulative actions from students. The degree of personal exposure to manipulation is higher among students than among teachers.

Key words: assertiveness, exposure to manipulation, Machiavellism, anxiety, internality, affiliations.

V. Richmond и J. McCroskey [6], показали, что студенты с большим доверием относятся к ассертивным преподавателям, что положительно отражается на качестве обучения. Напротив, незащищенность преподавателя от манипуляций со стороны студентов отрицательно сказывается на обучении. Эти факты побуждают к изучению указанных качеств у преподавателей. Их исследование проведено с помощью авторских методик [1;2].

Оказалось, что ассертивны 60% преподавателей вузов и колледжей, при этом доля ассертивных мужчин в полтора раза превышает долю ассертивных женщин.

Средний уровень незащищенности преподавателей от манипуляций – 0,42, то есть в 42% случаев студенты-манипуляторы добиваются своих неблагоприятных целей.

Данное исследование показало, что склонность к манипулированию, но и степень незащищенности от манипуляций у учащихся выше, чем у преподавателей.

Ассертивность отрицательно коррелирована с личностной тревожностью для преподавателей вузов ($r = -0,673$, $p < 0,001$), колледжей ($r = -0,373$, $p = 0,041$) и учащихся колледжей ($r = -0,500$, $p = 0,009$) и положительно – с мотивацией к достижению успеха у преподавателей вузов ($r = 0,470$, $p < 0,001$), колледжей ($r = 0,441$, $p = 0,002$) и у учащихся колледжей ($r = 0,440$, $p = 0,024$).

Выявлена корреляция между ассертивностью и интернальностью: $r = 0,336$, $p = 0,004$ ($N = 51$), $r = 0,327$, $p = 0,032$ ($N = 43$), $r = 0,418$, $p = 0,084$ ($N = 18$). Причем, как у мужчин, так и у женщин, в то время как в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин [3].

Установлена связь между ассертивностью и аффилиацией. Для групп дефектологов и психологов имеет место статистически значимая отрицательная корреляция между: 1) ассертивностью и стремлением к принятию ($r = - 0,379$, $p = 0,007$) и 2) ассертивностью и страхом отвержения ($r = - 0,492$, $p < 0,001$). Ассертивность отрицательно коррелирует со страхом отвержения ($r = - 0,616$, $p < 0,001$) у преподавателей и лаборантов колледжа, а также у учащихся колледжа ($r = - 0,720$, $p < 0,001$), у преподавателей БГМУ. Отрицательная корреляция между ассертивностью и стремлением к принятию в этой группе наиболее выражена у мужчин: $r = - 0,659$, $p = 0,007$.

Полученные результаты свидетельствуют о самодостаточности ассертивной личности в части общения.

Локус контроля и аффилиация оказались связанными между собой: экстернальность положительно коррелирует со стремлением к принятию для преподавателей университетов ($r = 0,568$, $p = 0,014$) и учащихся колледжа ($r = 0,329$, $p = 0,029$), а интернальность уменьшает страх отвержения: у преподавателей ($r = - 0,329$, $p = 0,031$) и учащихся колледжа ($r = - 0,272$, $p = 0,075$). Этот результат совпадает с выводами зарубежных авторов [4, 5].

Ассертивность преподавателя способствует доверию со стороны студентов и успеху в его работе, уменьшает личностную тревожность и мотивирует на достижение успеха. Среди преподавателей вузов и колледжей доля ассертивных – около 60%.

Выявлена положительная связь между ассертивностью и интернальностью как у мужчин, так и у женщин (в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин).

Ассертивность отрицательно связана со стремлением к принятию и страхом отвержения, что свидетельствует о самодостаточности ассертивной личности в части общения.

Для учащихся колледжей, как и для преподавателей ассертивность отрицательно связана с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха.

У преподавателей превалирует мотивация на избегание неудач, причем у женщин она выражена сильнее.

Преподаватели (в целом) недостаточно защищены от манипуляций со стороны недобросовестных студентов, при этом склонность к манипулированию у студентов и учащихся выше, чем у преподавателей. Но и степень незащищенности от манипуляций у учащихся выше, чем у преподавателей, и это следует учитывать педагогам.

Подтвержден полученный автором ранее вывод, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипуляций.

Литература:

[1]. Шейнов В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. №4. С. 147-154.

[2]. Шейнов В.П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. №2. С.107-116.

[3]. Cooley E.L., Nowicki Jr.S. Locus of control and assertiveness in male and female college students // The Journal of Psychology. 1984. № 117. pp. 85-87.

[4]. Locus of Control in Personality. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1976.

[5]. Nowicki S., Jr. Strickland B. A locus of control scale for children // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1973. №40. pp. 148-155.

[6]. Richmond V.P., McCroskey J.C. Reliability and separation of factors on the assertiveness-responsiveness measure // Psychological Reports. 1990. №67. P. 449-450.

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О.В. Москаленко

Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Аннотация. В статье приведены результаты исследования проблемы построения содержания образования высшей школы при разработке рабочих программ дисциплин и построении соответствующих курсов. Автор теоретически обосновывает тезис о том, что всей высшей школе значима и необходима перестройка системы как отбора, так подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: преподаватель, содержание образования, отбор, подготовка, повышение квалификации.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL CONTENT AS ONE OF THE MAJOR ASPECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHER OF HIGHER SCHOOL

O.V. Moskalenko

Russian Academy of national economy and state service under
the RF President, Moscow, Russia

Abstract. The article shows results of research of the problem of the construction of the educational contest in the high school during the elaboration of working programs of disciplines and the creation of relevant courses. The author theoretically substantiates the thesis on that a system of training and retraining as well as a system of selection of teachers of the high school is important and significant for the entire high school.

Key words: a teacher, the containment of education, selection, training and retraining.

В современном высшем образовании актуальнейшей проблемой является разработка содержания образования. С одной

стороны, эксперты и Министерство образования и науки РФ осуществляют поиск оптимального содержания образования через разработку все более новых поколений Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС). С другой стороны, перед каждым преподавателем эта проблема встает в начале разработки курса учебной дисциплины. И каждого преподавателя ожидают различного характера препятствия.

Во-первых, никто не учит преподавателя разрабатывать курс, дисциплину. Министерство образования и науки РФ разрабатывает и представляет указанные выше ФГОС, но при этом рабочую программу дисциплины (РПД), либо учебно-методические комплексы по дисциплине (УМК) создает каждый преподаватель под свой курс по данной дисциплине. Преподаватели «идут» несколькими путями решения данной задачи. Первый - берут программу, разработанную другими преподавателями, в том числе и в других вузах (через Интернет-ресурс и другими путями), иногда разработанные под другую специализацию. При этом возможны также два пути – формально берется чужая программа, а преподавание осуществляется по собственным знаниям и соображениям преподавателя, либо преподаватель «старается» освоить дисциплину вместе со студентами, только он впереди студента «на одну ночь» - буквально выучиваются материалы лекции и практического занятия накануне. Это отмечается также у молодых преподавателей или преподавателей, не имеющих стажа педагогической деятельности.

Возможен и другой способ – создается свой собственный курс, часто «скороспело» и поверхностно, без проработки всего накопленного учебно-методического материала по данной дисциплине в отечественной и зарубежной науке. Это препятствие – «незнание как надо делать» или низкий уровень компетенции выбора содержания образования под ФГОС связано и с другим препятствием – «наличие огромного количества источников (учебников, монографий, учебно-методических пособий и др.)». Преподаватель буквально «тонет» в этом океане источников. При этом преподаватель может не иметь специального образования (так, психологию преподают врачи, учителя, военные и др.), или получал свое образование 10-20 лет назад [1-3].

Третье препятствие – это ответственность - кто определяет и решает что надо знать современному выпускнику высшей школы – специалисту, бакалавру или магистранту? На какой образ профессионала надо ориентироваться в подготовке в процессе обучения в высшей школе, и кто может взять на себя ответственность спрогнозировать какой образ будет конкурентоспособен и эффективен в современном социуме, а какой – не будет?

Данные препятствия можно преодолеть только при соответствующей организации как отбора преподавателей высшей школы, так и повышения их квалификации.

Ранее в нашем исследовании [4-5] было указано, что состав преподавателей очень разнороден по: образованию (базовому или полученному в рамках повышения квалификации или переподготовки), профессиональному опыту или его отсутствию вообще (в случае молодых преподавателей), специализации в рамках научной специальности и др. При этом большинство преподаватели практически не имеют не только специальности «Преподаватель высшей школы», и тем более «Преподаватель высшей школы по конкретной специальности». Таким образом, «неподготовленный» преподаватель высшей школы в ситуации разработки содержания курса по дисциплине либо «изобретает велосипед», либо, как было указано выше, берет с сайтов, у знакомых преподавателей и др.

Историко-междисциплинарный анализ показывает, что традиционно, во всех отраслях высшего образования во все времена и во всех странах преимущественно и вниманием со стороны населения и работодателей пользовались и пользуются вузы со своей системой «выращивания» кадров, или приглашением профессорско-преподавательского состава из лучших представителей высшего образования, или производства, науки, или высококвалифицированных специалистов, но способных вести спецкурсы, спецсеминары, то есть способных разработать спецкурс, осуществлять педагогическую деятельность в высшей школе.

При этом в отборе преподавателей сочетаются как традиции преподавания, так и новейшие технологии вузовского образования с использованием новейших технологий производства, науки,

экономики и др. Данная практика позволяет не только подготовить выпускников, но и отобрать работодателям наиболее подготовленных и конкурентоспособных выпускников.

Литература:

[1]. Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека //Акмеология. 2014 Т.3. С. 65-66.

[2]. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание как генеральная категория личностно-профессионального развития специалиста //Акмеология. 2012. №2. С.109-112.

[3]. Москаленко О.В. Модель акмеологического проекта профессиональной самореализации в условиях дополнительного профессионального образования специалистов /Коняхина И.Б., Москаленко О.В. // Акмеология. №3(35). 2010. С. 44-46.

[4]. Москаленко О.В. Преподаватель высшей школы: сравнительный самоанализ со своими студентами. //Акмеология. 2015. №3 (55). С. 121-122.

[5]. Москаленко О.В. Вузовские преподаватели психологии как существенный потенциал для решения психодидактических проблем высшей школы. //Вестник Тувинского государственного университета. №1. Социальные и гуманитарные науки. 2015. №1(24). С.137-145.

К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

А.В. Боровских

МГУ, Москва, Россия

Аннотация. Обсуждается один из вариантов решения проблемы образовательной мотивации. Превращение её из внешней, определяемой внешними для образования причинами и произвольной во внутреннюю и произвольную достигается применением трёх педагогических инструментов – проблематизации, самоопределения и рефлексии.

Ключевые слова: образовательная мотивация, доступность образования, проблематизация, самоопределение, рефлексия

TO THE PROBLEM OF MOTIVATION

A.V. Borovskikh

Moscow state University, Moscow, Russia

Abstract. We discuss one of the solutions to the problem of educational motivation. The transformation it from involuntary and determined by external with respect to the education causes into the inner and voluntary achieved by using three educational tools - problematization, self-determination and reflection.

Key words: educational motivation, access to education, problematization, self-determination, reflection

Современная ситуация в образовании имеет целый ряд специфических особенностей, которые порождают состояние, практически всеми идентифицируемое как кризисное. В центре нашего рассмотрения будет только одна из них – это общедоступность образования, не только среднего, но и высшего. Естественным следствием такой общедоступности стало прекращение действия базовых факторов мотивации для получения образования – факторов социальных.

Тогда, когда образование было элитарным – оно давало возможность стать свободным человеком, выйти из рабского состояния (в какой бы форме это состояние не реализовывалось), и это было мощнейшим мотивом, позволявшим преподавателю не утруждать себя педагогическими проблемами, а просто рассказывать то, что знает. Ученик, желающий избежать участи раба, готов был «грызть гранит науки», невзирая на то, кто, как и чему именно учит.

Тогда, когда образование стало массовым, но верхние уровни образования были доступны не всем – образование приобрело функции социального лифта, позволяющего подняться по социальной лестнице на пару ступенек. Мотив социального лифта, конечно, слабее, но он обеспечивал достаточно активное усвоение преподаваемого материала. В эту эпоху возникла необходимость в методическом обеспечении образовательного процесса, поскольку результат, при одних и тех же затратах учащегося, начинал зависеть именно от методики обучения, а

массовость образования создавала конкуренцию как между учреждениями, так и между преподавателями в одном учреждении.

Когда же образование стало общедоступным – смысл стремиться получить его исчез, поскольку его все равно получает всякий. Методические ухищрения перестали цениться, поскольку дипломы в результате все получают абсолютно одинаковые, активность учащихся – основной фактор, влияющий на результат – упала практически до нуля не только в школах, но и даже в ведущих вузах. Процесс остановился, точнее, редуцировался до формальных процедур. Образование как образование исчезло, превратилось из содержательного, развивающего процесса в ритуал.

Есть ли выход из создавшейся ситуации? Основной результат, который нам удалось получить и который будет обсуждаться в докладе, состоит в том, что, во-первых, необходимо чётко зафиксировать, что кризис образовательной мотивации означает, что её из *непроизвольной*, реактивной, определяемой социальной ситуацией, необходимо преобразовать в произвольную, так сказать, *внутреннюю* для образования, задаваемую педагогическими средствами. А во-вторых, в определении тех педагогических средств, которые помогают создать образовательную мотивацию уже в *произвольном* исполнении. Этими средствами являются: *проблематизация, самоопределение, рефлексия*.

Первое средство связано с достаточно неочевидным фактом, состоящим в том, что профессионал определяется не по количеству решенных им задач, не по опыту, не по знаниям и умениям, а по тому, какую проблему он решает, над какой проблемой он думает, и насколько ему в этой проблеме удалось продвинуться. Этот факт задает в качестве скелета, каркаса любой профессии соответствующее *профессиональное проблемное поле*. Всё остальное – знание, умение, опыт и т.п. – определяется именно по отношению к проблемному полю и составляет уже «мясо» профессии.

По этой причине основной для содержания образования оказывается некая проекция профессионального проблемного поля в *учебно-профессиональное проблемное поле*, а стержнем образовательного процесса становится движение в этом

проблемном поле. *Проблематизация* как педагогическое средство – это действие обращения обучающегося к учебно-профессиональному проблемному полю и к фиксации его положения в этом проблемном поле. Идея проблематизации была подчерпнута автором на «Школе Игротехника» 2013 года, на которой обсуждался проект построения игротехнического образования как профессионального.

Второе средство – самоопределение – является основным фактором мотивации, поскольку создаёт активность обучаемого относительно проблемного поля, его движение, его развитие. То, что самоопределение должно стать постоянным и должно пронизывать весь процесс обучения, было сформулировано А.С.Обуховым в его докладе на научно-практическом семинаре ФПО 09.12.2014 г. при обсуждении реализуемой в Московском Педагогическом Государственном Университете новой образовательной программы на базе рефлексивно-деятельностного подхода. Эта же идея присутствовала и в реализуемой в Московском Машиностроительном Университете (бывший МАМИ) новой образовательной программы, в которой в качестве базовой выбрана проектная деятельность студентов (работа над реальными проектами, запрос на которые исходит из действующих предприятий и фирм).

Третье средство – рефлексия – предназначено для того, чтобы первые два могли стать собственными, внутренними для учащегося (иначе и проблематизация выродится во внешнюю – в задание педагогом проблем обучаемому, и самоопределение выродится в простую реакцию, определяемую не собственным опытом, ценностями и т.п., а интенсивностью внешних стимулов). Идея рефлексии как центрального действия в игре хорошо известна в кругу игропрактиков школы Г.П.Щедровицкого. Она же была сформулирована и в упомянутом выше докладе А.С.Обухова (и фигурирует в названии подхода).

Набор этих трёх инструментов – проблематизации, самоопределения и рефлексии, по-видимому, является вполне достаточным для формирования, поддержания образовательной мотивации и превращения её во внутреннюю.

КОМПЛЕКСНЫЙ МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.С. Дробот

Научно-инновационный центр ракетно-космических технологий,
Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации комплексного мониторинга состояния субъектов деятельности в условиях воздействия.

Ключевые слова: оператор, состояние, воздействие, системоквант, мониторинг

COMPREHENSIVE MONITORING OF THE PROFESSIONALIZATION OF STAKEHOLDERS

I.S. Drobot

Scientific-innovation center of rocket space technology,
Moscow, Russia

Abstract. The article considers the issues of integrated monitoring of the status of stakeholders in terms of exposure.

Key words: operator, status, impact, systemquantum, monitoring.

В настоящее время существуют технологические возможности широкомасштабного скрытого техногенного воздействия на состояние людей, находящихся на определенной территории, которое носит деструктивный характер. Результаты медицинских и психологических исследований характеристик адаптационных механизмов субъектов деятельности [0, 0, 0] позволяют говорить о том, что скрытые воздействия имеют, как правило, характер низкоинтенсивных подпороговых сочетанных физических и химических воздействий. Выявление эффектов деструктивного воздействия, мониторинг состояния субъектов деятельности, профилактика и защита от деструктивного воздействия являются актуальными задачами для обеспечения работы операторов сложных технических, в том числе военно-технических, систем.

Техногенные воздействия негативно влияют на здоровье и работоспособность людей, причем последствия этого могут проявляться не сразу. Результаты таких воздействий «сбивают»

нормальное функционирование организма, способны привести к снижению иммунитета и перестройке работы биохимических процессов на клеточном уровне. Вследствие чего возникает быстрая утомляемость, раздражительность, снижение общей работоспособности, происходит развитие нервно-психических, сердечно-сосудистых и др. заболеваний.

Профессиональная надежность субъекта деятельности характеризуется его способностью к сохранению оптимальных рабочих параметров (работоспособности, бдительности, помехоустойчивости и т. п.) в течение заданных промежутков времени и при различных усложнениях обстановки. Профессионализация операторов сложных военно-технических систем должна учитывать необходимость проведения мероприятий по повышению профессиональной надежности персонала.

Действия человека, его динамические стереотипы, в соответствии с теорией функциональных систем, происходят в виде поведенческих и психических актов, как последовательно сменяемые друг другом стадии [0]. Дискретные отрезки психической и поведенческой деятельности от потребности к ее удовлетворению являются системоквантами жизнедеятельности [0]. Динамическая деятельность представлена системоквантами деятельности различных функциональных систем организма, с учетом внутренних связей между элементами деятельности.

Установление факта и источника воздействия не может быть разовым мероприятием, а должно осуществляться в ходе непрерывного наблюдения и контроля состояния операторов сложных военно-технических систем. Этот момент времени необходимо определить с минимальной задержкой, с тем, чтобы принять срочные меры с целью предотвращения нештатных ситуаций. Ранее психофизиологическая аппаратура не позволяла быстро и точно оценить неосознанные действия, но определение системоквантов жизнедеятельности обеспечивает структурирование не только процесса деятельности, но и профессионализации специалистов. Результаты исследований показали, что в некоторый момент времени психофизиологическое состояние субъектов деятельности, находящихся в пределах ограниченного района (территории) резко (т.е. быстро по

сравнению с периодом дискретизации наблюдений) изменяется, что может свидетельствовать о мощном внешнем воздействии. Учитывая современные результаты исследований целесообразно такую систему мониторинга определять в рамках систем профессионализации специалистов, в том числе при их проектировании. С целью обработки результатов мониторинга необходимо использовать адекватные модели обнаружения изменения состояния оператора. На сегодняшний день имеется несколько вариантов построения таких моделей. Они могут разрабатываться на основе фиксации изменения распределения результатов анализа состояния субъектов деятельности с использованием современного метода принятия решений в режиме реального времени при динамическом анализе статистических данных, получаемых в теории обнаружения сигналов на фоне помех. Также используется пошаговый алгоритм скорейшего обнаружения момента изменения состояния оператора под влиянием внешних деструктивных воздействий и др. Учитывая важность задач, решаемых операторами сложных военно-технических систем, целесообразно организовать акмеологическое сопровождение профессионализации специалистов, которое предусматривает диагностику, прогноз и поддержание состояния специалиста с учетом его макрохарактеристик как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

Осуществление предлагаемых мероприятий по выявлению техногенного воздействия на состояние субъектов деятельности как комплексного подхода с учетом системоквантов деятельности, моделей скорейшего выявления внешних деструктивных воздействий позволяет, наряду с имеющимися результатами исследований по обеспечению устойчивости профессионализации специалистов, организовать их акмеологическое сопровождение и создает предпосылки для формирования и поддержания профессиональной надежности субъектов деятельности, сохранения оптимальных рабочих параметров операторов в течение заданных промежутков времени при различных усложнениях обстановки.

Работа выполнена при поддержке Гранта Президента РФ МД-4712.2016.8.

Литература:

[0]. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1980.

[2]. Системокванты физиологических процессов / К.В.Судаков и др. М.: Международный гуманитарный фонд Арменоведения им. акад. Ц.П. Агаяна, 1997.

[3]. Титов В.Б., Горнов С.В. Определение системоквантов жизнедеятельности как критерий эффективности психофизиологического сопровождения профессиональной деятельности авиационных специалистов государственной авиации // Вестник сибирского юридического института ФСКН России. 2015. №1. С.124-129.

[4]. Дробот И.С. Педагогическая концепция устойчивого профессионального становления офицерских кадров // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №1. С. 113-116.

**РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В
МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

О.Л. Жук

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье обоснована актуальность внедрения в образовательный процесс современного университета компетентностного подхода с учетом требований универсальных социально-профессиональных компетенций выпускников 2020г. Определены условия совершенствования профессиональной подготовки студентов на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, универсальные социально-профессиональные компетенции выпускников.

THE ROLE OF COMPETENCE APPROACH IN MODERNIZATION OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING

O.L. Zhuk

Belarusian State University, Minsk, Belarus

Abstract. The article proves the relevance of implementation of competence approach into the modern university educational process in accordance with the requirements of universal social and professional competences of the graduates of 2020. Organizational and teaching terms of improvement of professional training of future specialists on the basis of competence approach are defined.

Key words: competence approach in higher education, universal social and professional competences.

Актуальность и значение компетентного подхода в высшем образовании определяется его предназначением – отвечать вызовам времени. Не случайно ведущие эксперты мира на последнем Давосском экономическом форуме (2016г.) обсуждали вопросы, связанные с модернизацией образования. Участники этого форума опубликовали список универсальных навыков (или компетенций), которыми должны владеть выпускники к 2020г. [<http://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution>].

Наряду с фундаментальным образованием и ментальными инструментами, которые по-прежнему важны, молодые люди должны обладать следующими универсальными умениями (компетенциями): решать комплексные задачи, обладать критическим мышлением и креативностью, управлять человеческими ресурсами, взаимодействовать с другими людьми, обладать эмоциональным интеллектом, ответственно принимать решения, ориентироваться на сферу услуг, уметь проводить переговоры, обладать академической гибкостью.

Эксперты Давосского форума отмечают, что в высшем образовании должны активнее создаваться условия для реализации студенческой молодежью социально значимых дел и проектов. Это даст возможность более эффективно развивать необходимые

в новых условиях навыки. Для этого необходимо уйти от убеждения, что высшее образование – это передача «готовых» знаний и умений и место получения диплома. Современный университет должен обеспечивать развитие у студенческой молодежи умений ответственно задавать вопросы, критически осмысливать жизненные ситуации, изучать другие культуры, сотрудничать, обсуждать проблемы и ответственно принимать решения, а также способствовать приобретению разнообразного социально-профессионального опыта.

Указанный выше перечень универсальных компетенций для 2020г. изменен экспертами более чем на 30% по сравнению с компетенциями, которыми должны были обладать выпускники к 2015 г. Среди компетенций для 2020 г. нет универсальных умений, обеспечивающих контроль качества и активное слушание. Вместо них в новом списке появились компетенции, связанные с эмоциональным интеллектом (распознавать как собственные эмоции, намерения, мотивацию и желания, так и чужие; управлять эмоциональными состояниями) и академической гибкостью (учиться на протяжении всей жизни, используя новый инструментарий). Изменен порядок ранжирования компетенций для 2020 г. Так, в первую тройку входят умения решения комплексных задач и способность к критическому мышлению и проявлению креативности, которые будут востребованы бурным развитием робототехники и автономного транспорта, искусственного интеллекта, биотехнологий, генной и геномной инженерии. Заметим, что перечень компетенций для 2020г. в целом изменен в сторону усиления коммуникативных (взаимодействие с другими, переговоры) и личностно-социальных (управление человеческими ресурсами, эмоциональный интеллект, гибкость) умений.

Ведущим событием Гайдаровского экономического форума в Москве (2016 г.) также стала большая публичная дискуссия «Может ли образование спасти экономику?» [<http://www.svoboda.mobi/a/27503934.html>]. Заключение экспертов были созвучны выводам Давосского форума о роли высшего образования и новых требованиях к выпускникам вузов. Так, было подчеркнуто, что в образовании должны производиться и изучаться новое знание и моделироваться новые образцы

социально-экономической жизни. Нужна новая модель образования, для чего образованию необходима поддержка не только государства, но и всего общества. Требуется действенная взаимосвязь образования с наукой, экономикой, производством, социумом, бизнесом.

Важнейшим инструментом установления этой взаимосвязи и выступает компетентностный подход. Его реализация в высшем образовании призвана сделать образовательный процесс в современном университете более открытым и гибким ко всем внешним изменениям, растущим образовательным потребностям разных категорий граждан, новым требованиям социально-государственного заказа.

Такие важнейшие инструменты Болонского процесса, как Европейская система накопления и переноса кредитов (ECTS), проект TUNING (настройка образовательных структур), Дублинские дескрипторы, реализуются на основе компетентностного подхода. Названные инструменты по-разному выражают и диагностируют образовательные результаты, которые достигли студенты в процессе обучения.

В Болонском процессе понятие компетенции означает «больше, чем просто знания и навыки» [www.ehea.info]. В международных образовательных документах компетенция определена как способность решать задачи, «опираясь на мобилизацию и психосоциальные ресурсы» (в том числе на навыки и отношения в определенном контексте). В TUNING – проекте компетенция понимается как знание и понимание, знание как действовать, знание как быть (ценности).

Учебные результаты и компетенции в соответствии с Дублинскими дескрипторами основываются на 5 элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждение; коммуникативные навыки; способность к самостоятельному обучению. Эти дескрипторы для степеней и квалификаций являются универсальным инструментом для описания квалифицированных требований для всех трех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура).

Подчеркнем, что в настоящее время в рамках Болонского процесса различаются такие понятия, как учебные результаты (outcomes) и компетенции (competences). Учебные результаты

определяются в виде знаний, умений, навыков, имеющих предметный характер, и формируются в ходе изучения дисциплины (или, например, выполнения курсового проекта, задания в период учебной практики и т.д.). Учебные результаты выступают этапами формирования определенной компетенции. При этом компетенция определяется совокупностью более обобщенных знаний, умений, навыков (владение), которые направлены на решение широкого круга учебно-социально-прикладных и профессиональных задач.

Развитие компетенций является длительным процессом и осуществляется в ходе образовательной, социально-профессиональной деятельности и самообразования. Преподаватель в учебном процессе посредством педагогических средств способствует достижению студентами конкретных результатов обучения, которые являются основой развития компетенций. Компетенции формируются комплексно, в сложной взаимосвязи в процессе всех форм и видов учебно-исследовательской и социально-воспитательной деятельности студента. В этой связи преподавателям следует уметь определять и диагностировать обобщенные знания и умения студента и соизмерять их с этапами формирования компетенций.

Нами определены условия совершенствования подготовки будущих специалистов на основе компетентного подхода:

1) Усиление практико-ориентированного, прикладного характера учебного процесса через:

а) контекстное (соответствующее профессиональной деятельности) обновление содержания и методик обучения;

б) междисциплинарную интеграцию, реализуемую посредством включения в учебный материал междисциплинарного контента и установления взаимосвязей как внутри, так и между социально-гуманитарными, естественно-научными, общепрофессиональными дисциплинами;

в) разработку и использование компетентностно-ориентированных задач (научно-прикладные, профессиональные, междисциплинарные задачи);

2) Широкое внедрение проблемно-исследовательских (эвристическая беседа, исследовательский метод; обучение как исследование и др.), активных (метод разрешения проблемных

ситуаций (кейс-метод), проектный метод, игровые технологии и др.), коллективных (технология обучения в сотрудничестве, разнообразные приемы организации работы в группе («пила», «вертушка», SWOT и др.) форм и методов обучения в сочетании с ИКТ;

3) Обновление содержания и форм организации практик студентов с учетом социально-профессиональных проблем;

4) Содержательно-технологическая интеграция процессов обучения и воспитания (через проектную деятельность по разрешению научно-прикладных, образовательных и др. проблем (безбарьерной среды, здоровьесбережения, устойчивого развития, проекты личностного саморазвития и др.). Это дает возможность использовать вне вуза полученные в учебном процессе результаты;

5) Разработка и внедрение актуальных междисциплинарных спецкурсов по выбору студентов, что будет содействовать лично ориентированному, прикладному характеру учебного процесса и приблизит теоретико-практическую подготовку студентов к требованиям социума, профессиональной деятельности, науки, бизнеса.

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Казаренков

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Интенсификация профессиональной деятельности педагога, активное решение им социальных проблем, изменение характера учебно-воспитательной, научно-исследовательской, методической работы в новых экономических условиях, требует от человека значительных интеллектуальных, психологических и физических затрат. В статье излагаются некоторые положения по профилактике у педагогов высшей школы стрессовых.

Ключевые слова: профилактика, преподаватели высшей школы, стрессовые состояния, дополнительное образование

PREVENTION OF STRESS IN HIGH SCHOOL TEACHERS IN FURTHER EDUCATION

V.I.Kazarenkov

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Intensification of professional activity of a teacher, active solution of social problems, the changing nature of educational, research, methodical work in the new economic conditions, requires significant intellectual, psychological and physical costs. The article outlines some of the provisions on the prevention of teachers of the higher school stress.

Key words: prevention, the faculty of the graduate school, the stress state, additional education

В последнее десятилетие значительно повысились требования государства ко всем социальным институтам. Высшая школа стала авангардом общественного развития и безопасности государства. Соответственно изменились условия профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Интенсификация профессиональной деятельности педагога, необходимость переподготовки и повышения квалификации в системе дополнительного образования, активное решение им социальных проблем, изменение характера профессиональной деятельности в новых экономических условиях, требует от человека значительных затрат интеллектуальных, психологических и физических ресурсов. Современной науке требуется найти и внедрить в практику дополнительного образования взрослых оптимальные способы, средства и формы использования психофизической составляющей целостной подготовки педагога на личностном и профессиональном уровнях в их взаимосвязи.

Несмотря на очевидность существования проблемы подготовки педагога к «управлению собой», к саморегуляции, к сохранению собственного физического и психического здоровья, таковой в дополнительном образовании взрослых уделяется недостаточно внимания. Автор данной публикации проводит работу по развитию у педагогов опыта саморегуляции

психических процессов и состояний в системе переподготовки и повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования. Психофизическая подготовка выступает как часть целостной подготовки педагога. Программа курсов включает базовые теоретические и практические вопросы и реализуется посредством междисциплинарной интеграции в системе аудиторной и внеаудиторной работы, включая самообразование.

На занятиях педагоги осваивают следующие вопросы: физическое и психическое здоровье как проблема профессионального роста и личностного развития; саморегуляция эмоциональных состояний в процессе профессиональной деятельности; зависимость профессиональной деятельности от физического состояния педагога; факторы, влияющие на физическое и психическое здоровье человека. В дальнейшем педагоги осваивают способы и средства психофизической подготовки как в системе аудиторных, так и внеаудиторных занятий, включая самостоятельные занятия в домашних условиях. Теоретико-методические и практические занятия проводятся параллельно. Педагогам предлагается изучение следующих вопросов: жизнедеятельность человека и проблемы адаптации; факторы и показатели психического и физического здоровья личности и профессионала; эмоциональные состояния человека; отрицательные эмоциональные состояния и их влияние на социальную и профессиональную деятельность педагога; самопознание и саморегуляция; стрессовые ситуации в жизни человека, профессионала; взаимодействие как центральный процесс социальной и профессиональной деятельности педагога; взаимосвязь психофизической и коммуникативной подготовки педагога; эффективное управление собой как базовое условие качества жизни человека и профессионально-педагогической деятельности.

В системе аудиторных занятий педагогам предлагаются различные методики, повышающие стрессоустойчивость, работоспособность человека, снижающие уровень его конфликтности. Им предлагается освоить базовые положения по мышечной релаксации, работе с образами (имаготерапии), аутогенной тренировке.

Успехи педагога во многом зависят от умения управлять внутренними регуляторными и защитными процессами и механизмами. В частности, педагогическая деятельность требует вдохновения, душевного подъема. В системе дополнительного образования преподавателям предлагается способ актуализации эмоциональной памяти и воображения для вызова определенного эмоционального состояния. Этот способ используется как составная часть профилактики стрессовых состояний. Вспоминая ситуации из своей жизни, которые сопровождались у него сильными переживаниями, эмоциями радости или огорчения, человек воображает некоторые значимые для него ситуации. Вызов различных эмоциональных состояний возможен и с помощью музыки. Музыка способна ослабить излишнее возбуждение, перевести из грустного в хорошее настроение, придать бодрость и снять усталость.

Существует много различных способов саморегуляции эмоциональных состояний: релаксационная тренировка, аутогенная тренировка, десенсибилизация, реактивная релаксация, медитация и другие. Психическая регуляция связана либо с воздействием извне (другого человека, музыки, цвета), либо с саморегуляцией. Наиболее распространенным является способ, разработанный И. Шульцем и названный «аутогенной тренировкой». Другая система саморегуляции - «прогрессивная релаксация» (мышечное расслабление) по методике Э. Джекобсона. Э. Джекобсоном было определено, при многих эмоциях наблюдается напряжение скелетных мышц. Поэтому для снятия эмоциональной напряженности (тревоги, страха) целесообразно расслаблять мышцы. Расслабляя мышцы, можно ослабить это тонизирующее влияние.

В системе дополнительного образования преподаватели успешно осваивали и другие способы профилактики стрессовых состояний. Среди таковых изменение направленности сознания. Нами использовались различные варианты этого способа профилактики: отключение (отвлечение) - состоит в умении думать о чем угодно, кроме эмоциогенных обстоятельств; отключение - требует волевых усилий, с помощью которых человек пытается сосредоточить внимание на представлении посторонних объектов и ситуаций; переключение - связано с

направленностью сознания на какое-нибудь интересное дело (чтение увлекательной книги, просмотр фильма) или на деловую сторону предстоящей деятельности. Снижение значимости предстоящей деятельности или полученного результата осуществляется путем придания событию меньшей ценности или вообще переоценки значимости ситуации.

Преподаватели в системе дополнительного образования осваивали способы снятия у себя эмоционального напряжения: получение дополнительной информации, снимающей неопределенность ситуации; разработка запасной отступной стратегии достижения цели на случай неудачи; откладывание на время достижения цели в случае осознания невозможности сделать это при наличных знаниях, средствах; физическая разрядка, поскольку при сильном эмоциональном переживании организм дает мобилизационную реакцию для интенсивной мышечной работы, нужно ему дать эту работу (прогулка, полезная физическая работа); слушание музыки; написание письма, запись в дневнике с изложением ситуации и причины, вызвавшей эмоциональное напряжение.

На курсах ДПО педагоги осваивали использование защитных механизмов. Преодоление нежелательных эмоций или снижение их выраженность можно с помощью стратегий, называемых механизмами защиты (по З. Фрейду): уход – физическое или мысленное бегство от слишком трудной ситуации; идентификация - процесс присвоения установок и взглядов других людей; проекция - приписывание своих собственных асоциальных мыслей и поступков кому-то другому; смещение – подмена реального источника гнева или страха кем-то или чем-то; отрицание – это отказ признать, что какая-то ситуация или какие-то события имеют место; вытеснение – крайняя форма отрицания, бессознательный акт стирания в памяти пугающего или неприятного события, вызывающего тревогу, отрицательные переживания; регрессия – возвращение к более онтогенетически ранним, примитивным формам реагирования на эмоциогенную ситуацию; реактивное образование – поведение, противоположное имеющимся мыслям и желаниям, вызывающим тревогу, с целью их маскировки.

В системе дополнительного образования нами интенсивно использовался метод аутогенной тренировки (по Шульцу, в авторской модификации). Аутогенная тренировка занимает особое место среди других психогигиенических методов в связи с тем, что применяющий ее человек сам включается в работу «над собой», сохраняя инициативу и самоконтроль. Приобретенные навыки самовоздействия при систематических занятиях сохраняются на протяжении всей жизни. Базисным компонентом этого метода является тренированная мышечная релаксация, на фоне которой реализуются специфические приемы аутодидактики и аутоусугубления. Аутогенная тренировка принимается специалистами с интересом и надеждой на практический эффект, позволяющий в перспективе научиться эффективно управлять собой, а также справиться с негативными функциональными состояниями такими как утомляемость, раздражительность, головные боли и головокружения и др. Аутогенная тренировка привлекает их прежде всего как система доступных профилактических приемов, способствующих нормализации высшей нервной деятельности и коррекции отклонений в психоэмоциональной и вегетососудистой сферах, вовлечению личности в процесс профилактики стрессовых состояний. Тренировка носит обучающий характер. С помощью аутогенной тренировки достигается саморегуляция эмоциональных состояний, оптимизируются состояния покоя и активности, повышаются возможности реализации психофизиологических резервов организма и личности. На занятиях специалист постигает технику и технологию расслабления различных групп мышц, концентрации или отвлечения внимания, управления вегетативной нервной системой и через нее деятельностью организма, опыт создания состояния покоя, внушения себе желаемых моделей поведения.

Освоение педагогами всего комплекса научно-методических рекомендаций, как показывает наша практика, активизирует интеллектуальные, волевые и эмоциональные ресурсы в системе дополнительного образования. В ходе лекций и практических занятий у педагогов, прошедших и проходящих курс психофизической подготовки наблюдается хорошее самочувствие, выражающееся в повышенной работоспособности, качестве результатов в учебной и профессиональной деятельности. Заметно

улучшение межличностного взаимодействия (что выражается прежде всего в развитии партнерских и дружеских отношений с коллегами), проявление самостоятельности и инициативы в различных видах и формах профессиональной и социальной деятельности.

Кроме занятий аутогенной тренировкой педагогам предлагались различные методики имажотерапии. (терапии образами) – интонационная, музыкальная и др. Эти занятия, как правило, сочетались с занятиями по мышечному расслаблению (релаксация) и аутогенной тренировке.

Развитие у педагогов опыта профилактики стрессовых состояний в системе дополнительного образования осуществлялось нами в различных вариантах. Для преподавателей организовывались отдельные курсы по данной проблематике, а также, отдельные занятия в рамках курсов по специализации. Для успешного освоения слушателями курсов переподготовки и повышения квалификации базовых знаний и умений по данной проблематике проводились индивидуальные и групповые консультации. В системе дополнительного образования эффективно использовалась интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий. Большое внимание уделялось самообразовательной деятельности педагогов - проводились консультации с использованием различных методик и техник, другие виды педагогического и психологического сопровождения слушателей курсов.

Способы профилактики стрессовых состояний, освоенные педагогами в системе дополнительного образования являются основанием успешной профессиональной деятельности, обеспечивающей качественную подготовку специалиста в высшей школе, ориентированного на творческий труд и активную социальную позицию.

Литература:

- [1]. Бодров В. С. Психология стресса. М.: ИНФРА, 2006.
- [2]. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста //Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». М.: Изд-во РУДН, 2009. №2. С.73-77.
- [3]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления

// Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». М.: Изд-во РУДН, 2007. №3-4. С.157 – 161.

[4]. Конопкин О. А. Способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. 2004 №2. С. 127-135.

[5]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Авдеев Н.П. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. М.: Изд-во РУДН, 2014. № 3.С. 45-53.

[6]. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007.

[7]. Осницкий А. К. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. М.: ПИ РАО, 2006.

[8]. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005.

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

[10]. Шульц И. Г. Аутогенная тренировка. М.: Медицина, 1985.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ

Г.М. Аванесян, М.К. Дурян

Ереванский государственный университет,
Государственная академия управления РА, Ереван, Армения

Аннотация. Цель исследования предусматривала анализ методологических подходов к исследованию особенностей принятия решений в сложных условиях деятельности, а так же адаптацию и апробацию армянской версии соответствующей методики. Проанализированы показатели исследования показателей стиля принятия решений в группах студентов.

Ключевые слова: принятие решений, студент, стиль, копинг, поведение.

COMPARATIVE STUDY OF PERFORMANCE STYLE DECISION OF THE STUDENTS

H. Avanesyan, M. Duryan

Yerevan state University, Yerevan, Armenia

Abstract. The purpose of the study included the analysis of methodological approaches to the study of features of decision making in a complex activity, as well as the adaptation and testing of the Armenian version of the relevant methods. We analyzed the performance of comparative study decision-making style indices in groups of students.

Key words: decision-making, student, style, coping, behavior.

Разработанность проблемы психологических особенностей принятия решений в хронологическом и методологическом аспектах имеет сложный и многогранный характер. Исследования в основном сконцентрированы на оптимальности процесса принятия решений, которая представляет собой совокупность средств и методов, ориентированных на нахождение наиболее адекватных вариантов из определённого количества допустимых альтернатив и вариантов. Проблема различных особенностей принятия решений актуальна практически во всех сферах деятельности человека (учёба, управление, маркетинг, спорт и т.п.) и, соответственно, во всех случаях от оптимальных решений зависит эффективность деятельности. Помимо основных психологических факторов, обуславливающих уровень оптимальности принятия решений, подчёркиваются не менее важные, которые связаны с ситуацией и условиями деятельности.

Оценка различных параметров деятельности в условиях неопределённости во многом обусловлена продуктивностью принятия решений, которые связаны с интеллектуально-личностным потенциалом. Т.В. Корниловой предложена мультипликативная модель принятия решений, которая состоит из трёх следующих основных умозрительных «осей»: интеллектуальной ориентировке, личностным свойствам, выраженности новообразований, характеризующих уровень актуалгенеза решений, или выборов, со стороны вкладов интеллектуально-личностных усилий [3].

Современный этап развития теории принятия решений даёт толчок к развёртыванию новых перспективных направлений исследований, имеющих не только теоретическую, но и прагматическую составляющие. В экспериментальных исследованиях, как правило, используется комплекс методик с целью выявления связи между спецификой принятия решений и личностными особенностями. Так, например в одном из исследовательских комплексов были включены тест «определения уровня развития рефлексивности», методику «личностные факторы принятия решений», шкалу SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» и тест «Опросник принятия решения ЛПР» [5].

Цель данного этапа исследования предусматривала анализ методологических подходов к исследованию особенностей принятия решений, а так же адаптацию на армянский язык и апробацию соответствующей методики. На основании анализа многочисленных экспериментальных исследований для этого был выбран Мельбурнский опросник принятия решений (MDMQ).

Процесс адаптации теста проводился в соответствии с основными положениями, которые приняты в современной психодиагностике. Выбор участников экспериментальной работы осуществлялся по принципу идентичности с аналогичными исследованиями. Так, в исследовании приняли участие 82 студента-магистра: 48 девушек и 34 юноши (возраст от 20 до 28 лет). Оценивались сходства и различия по полу, возрасту и соответствующим группам. В дальнейшем проводился анализ психометрических свойств опросника и установленных коэффициентов достоверности различий. Предположение о стилях принятия решений и соответствия оценочных шкал проверялось методом сравнительного анализа и экспертного опроса, в котором участвовали психологи исследователи, стаж профессиональной работы которых превышал десять лет ($n = 8$ человек).

Рассмотрим основные особенности выбранной психодиагностической методики и процедуры её адаптации на армянский язык. Процесс адаптации опросника предусматривал двусторонний перевод, лингвистическая экспертиза терминов и словосочетаний, экспертный опрос, пилотажное тестирование и статистическую обработку сравнительных данных. Процесс

перевода состоял из этапов сравнения с русской версией опросника [3] и с английским оригиналом [6].

Мельбурнский тест разработан на основании методики DMQ (Flinders' Decision Making Questionnaire) Фледерс. Автор исходил из того, что в процессе принятия решений личность выбирает различные копинг-стратегии. Данный подход соответствует психологической проблеме, выбранной в нашем исследовании, которая относится к особенностям принятия решений в экстремальных условиях. Авторы теста оценки особенностей принятия решений, выдвигающие для описания индивидуальных различий в личностной регуляции решений и выборов человека такие переменные, как бдительность, избегание, сверхбдительность и прокрастинация. По шкале опросника прокрастинация обозначает в данном случае стремление к избеганию самостоятельного выбора и откладыванию решений. В целом совокупность этих свойств рассматривается авторами как стиль принятия решений. Исследования Т.В. Корниловой показали, что индивидуальные особенности принятия решений, диагностируемые с помощью Мельбурнского опросника, оказались не связанными с IQ, но связанными с эмоциональным интеллектом человека. В нашем исследовании, была использована методика Равена, выявляющая логический компонент мышления. Выбор данного теста был обусловлен тем обстоятельством, что дифференцированность когнитивного опыта, связанная с такими особенностями интеллекта, как когнитивная сложность и вербальная компетентность личности [4]. Предполагалось, что все эти особенности влияют на эффективность принятия решений в сложных условиях деятельности.

После обобщения результатов экспертного опроса и формирования окончательной формы изложения утверждений было проведено тестирование выбранных респондентов. Результаты статистического анализа групповых показателей копинг стратегий поведения в представленных ситуациях были сопоставлены с аналогичным исследованием. В этом случае был выбран русскоязычный вариант, который наиболее близок с социально-культурными особенностями армянской молодёжи. Рациональность как готовность к обдумыванию решений была связана со шкалами опросника противоречивым образом, как и

готовность к риску, проявившая отрицательные связи со всеми его шкалами.

Проведено сравнение для сверки нормативов методики для экспериментальной (армянская выборка – 1) и контрольной групп (выборка исследования Т. Корниловой – 2). Показатели тестирования студентов имели следующую выраженность: бдительность – $\bar{x}_1 = 13.5$, $\bar{x}_2 = 15.0$; сверхбдительность – $\bar{x}_1 = 4.5$, $\bar{x}_2 = 11.5$; избегание – $\bar{x}_1 = 11.5$, $\bar{x}_2 = 9.5$; прокрастинация – $\bar{x}_1 = 9.5$, $\bar{x}_2 = 11.0$.

Различия между однородными показателями в трех случаях не превышала 3.0 баллов по шкале методики и не выявила статистически достоверно значимой разницы. Это свидетельствовало об относительно адекватном восприятии специфических рисков при принятии решений. И только в одном случае обнаружена достоверная разница, при непродуктивной стратегии – сверхбдительность (при $P < 0.001$). Эти особенности, по-видимому, можно интерпретировать преобладанием в нашей выборке студентов женского пола, так как их средние показатели существенно отличались от показателей студентов мужчин. Данную особенность подтвердил в последующем проведённый корреляционный анализ, показатели которого имели следующую выраженность и корреляционную значимость: бдительность – $r = 0.58$ ($P < 0.01$); избегания – $r = 0.45$ ($P < 0.05$); прокрастинация – $r = 0.56$ ($P < 0.01$). Статистический показатель сверхбдительности значимой корреляционной связи не выявил.

В результате статистического анализа результатов тестирования были выявлены определённые закономерности выраженности тех или иных характерологических особенностей принятия решений для студентов в половой принадлежности. Наиболее значимые связи обнаружены по двум показателям, а именно, бдительность и прокрастинация. Это позволяет сделать заключение о том, что эти два профиля являются более устойчивыми для мужчин и женщин. Эта особенность будет учтена при дальнейшей исследовательской работе. Так же необходимо иметь в виду то, что опросник ориентирован на выявление основных паттернов совладания со стрессом, связанным с принятием сложных и угрожающих решений у лиц с уже устоявшимися стратегиями, однако, большая часть

респондентов в данном исследовании студенты, находящиеся еще в стадии самоопределения, что также могло сказаться на полученных результатах [3].

Предполагается так же, что при прохождении тестирования большая часть участников ориентировалась идеализированную модель стиля поведения в неопределённой ситуации выбора, принятия решений, что может не соответствовать с их поведением в реальных условиях, которое свойственно данной личности, и обусловлено её опытом. Данное обстоятельство требовало проверку с помощью тестирования, дополненного методикой – репертуарные решётки Равена, а так же соблюдение половой однородности выборки. Полученные данные также сравнивались с результатами других исследований, в которых рассматривались особенности принятия решений в различных ситуациях. В исследовании, в котором участвовали так же студенты, были применены бинарные задачи в условиях индивидуальной и групповой работы. Обнаружено, что динамика предпочтений зависит от стиля принятия решений [1]. В тоже время анализ одного из исследований показал, что, в зависимости от опыта занятия подводным плаванием, когнитивные репрезентации общих рисков различным образом связаны с личностными свойствами толерантности к неопределённости, рациональности, готовности к риску, самооценкой склонности к риску и стилями совладания. Таким образом, в рамках исследования показано, что восприятие риска для жизни и здоровья опосредуется интеллектуально-личностными свойствами субъекта: когнитивными репрезентациями риска и личностными особенностями, а представители экстремальных видов спорта обладают специфической структурой этих свойств [2].

Обобщение результатов сравнительного исследования свидетельствуют о том, что они преимущественно реплицируют данные, полученные в независимых группах российской выборки, что свидетельствует о надёжности полученных результатов, а также экстраполирует данные паттерны принятия решений на армянский контингент. Следовательно, адаптированный вариант опросника в сочетании с методикой Равена может применяться в дальнейших исследованиях, связанных с особенностями принятия решений в неопределённых и рискованных ситуациях.

Литература:

[1]. Айрапетян Д.Р., Эбоян А.К. Личностные предпосылки принятия решений в индивидуальной и групповой работе// Современные проблемы теоретической и прикладной психологии. Материалы межд. конференции. Ереван: ЕГУ, 2011. С. 391-393.

[2]. Краснорядцева А.И. Отношение к риску у лиц, имеющих разный опыт занятий дайвингом // Психология – наука будущего. Материалы VI Межд. конференции молодых учёных. М.: «ИП РАН», 2015. С. 212-215.

[3]. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений // Психологические исследования. 2013. Т.6. № 31. С. 2-4.

[4]. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации /сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Удмур. Ун-т, 2011. – 70 с.

[5]. Санников А.И. О соотношении рефлексивности и параметров принятия решения// Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(8), Issue: 16, 2014, С. 173-177.

[6]. Mann L., Burnett P., Radford M., Ford S. The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. Journal of Behavioral Decision Making, 1997, 10(1), p.1-19.

ВЫСШЕЕ ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С.К. Захария, А.К. Папцова

Комратский государственный университет, Комрат, Молдова

Аннотация. Статья посвящена тенденциям развития высшего юридического образования в условиях становления независимого государства Республики Молдова. Выявляется значение его для государства, общества и индивида. Делается вывод об успешности развития высшего юридического образования и благоприятных перспективах его дальнейшего развития.

Ключевые слова: юридическое образование, юридическая компетентность, правосознание.

THE HIGHER LEGAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: PROBLEMS AND PROSPECTS

S.K. Zaharia, A.K.Papcova

Comrat State University, Comrat, Moldova

Abstract. The article is considered the development trends of higher legal education in the formation of an independent state of the Republic of Moldova. The authors reveal the importance of legal education to the state, society and the individual. The authors make a conclusion about the success of the development of higher legal education and about the favorable prospects for further development of legal education.

Key words: legal education, legal competence, sense of justice.

Становление независимого государства Республики Молдова потребовало масштабной законотворческой деятельности, а также квалифицированного правового регулирования различных сфер общественной жизни в условиях радикальных социально-экономических и политических преобразований. Стабильность общества во многом зависела от уровня развития правосознания, что обусловило значение юридического образования для решения стратегических задач страны. Это характерно для любого трансформирующегося общества, но есть и специфика: в условиях оживления унионистских движений, ратующих за объединение с Румынией, существование государства Республика Молдова напрямую зависит от осознания обществом значения молдавской государственности. В целом, можно констатировать, что несмотря на неоднородность молдавского общества, сложности с формированием гражданской идентичности, связанные с тем, что значительная часть интеллектуальной элиты обладает румынской идентичностью и ощущает себя частью румынской политической нации, все же удастся добиться того, чтобы политические процессы протекали в очерченных Конституцией и законами границах.

Однако, многократное увеличение абитуриентов, поступающих на юридические факультеты и отделения, было

вызвано не столько усилиями государства, сколько другими обстоятельствами. Именно поэтому количество студентов, получающих высшее юридическое образование на контрактной основе, превышает количество студентов, обучающихся на бюджетной основе. Это стало возможным вследствие постепенной трансформации системы образования в рынок образовательных услуг. Профессия юриста на этом рынке была достаточно привлекательным «товаром», востребованным как в государственном секторе, так и в частном. Ограниченность ресурсной базы, на которую могли бы опираться власти молдавского государства, сложности социально-экономических трансформаций обусловили активизацию частной инициативы в экономике (частные предприятия) и политике (политические партии, НПО). Повышение значения частной инициативы во всех сферах общественной жизни предполагало соответствующего повышения уровня юридической компетенции разнообразных акторов. Некоторые из тех, кто, состоялся в предпринимательской деятельности или сделал партийную карьеру, укрепляли свои позиции посредством получения заочного юридического образования. Это сказалось на повышении уровня правосознания общества в целом.

Если в советский период высшее юридическое образование в Молдавии можно было получить только в Кишиневском государственном университете (ныне Государственный университет Молдовы), то в настоящее время еще в нескольких государственных и частных ВУЗах. Количество выпускников-юристов возросло в сотни раз, и, хотя в настоящее время в условиях существующей социально-демографической ситуации число абитуриентов и студентов ВУЗов в стране сократилось, удельный вес будущих юристов в общей массе учащихся по-прежнему высок. Более того, дефицит мест в государственных структурах обусловил осознание необходимости активной деятельности для выстраивания собственной стратегии карьеры, что сказалось на мотивации учащихся. Уменьшилось число тех, кто предполагал, что обретение диплома юриста автоматически обеспечит доступ к престижной работе. Это повысило заинтересованность в практической деятельности еще в годы учебы. В Комратском государственном университете, например,

эта активность может быть реализована посредством участия в работе Юридической клиники, бесплатно осуществляющей юридические консультации для населения. Помимо этого, в КГУ была создана студенческая организация Сообщество будущих правоведов [1]. Еще одной возможностью является участие в проектах – как международных, так и в проектах на национальном и на региональном уровне.

Важной задачей стало обеспечение студентов учебной литературой, отражавшей новые юридические реалии. Большая ее часть публиковалась уже на румынском языке. В Комратском государственном университете, где в качестве языка обучения сохраняется русский язык, помимо издания пособий и учебных материалов на русском языке широко использовалось привлечение к преподаванию судей, прокуроров, адвокатов, сочетавших преподавательскую деятельность с правоприменительной практикой. В частности, в КГУ преподавали заслуженный юрист Молдовы, судья Конституционного Суда Н.М. Кисеев, В. Попа, судья Апелляционной палаты Комрата Е.П. Лазарева, А.П. Баурчулу, прокуроры Н.П. Жеков, Г.Г. Лейчу и многие другие. Задачей КГУ является расширение возможностей гагаузского языка в правовой сфере. С этой целью был издан словарь юридических терминов на гагаузском языке, ставший результатом совместной деятельности юриста, доктора права А.П. Баурчулу и филолога Л.К. Баурчулу.

Потребность осмысления правовых реалий в условиях активизации законотворческой деятельности, потребность в научно-педагогических кадрах обусловила ситуацию, когда по данным Национального Совета по Аккредитации и Аттестации количество соискателей степени доктор права (кандидат юридических наук) на порядок превышает количество соискателей в других областях научного знания, за исключением экономики, медицины и педагогики.

Значимость юридического образования для формирования политической элиты предопределяет пристальное внимание Национального Совета по Аккредитации и Аттестации к аккредитации юридических специальностей. Не менее внимательна лицензионная комиссия Министерства Просвещения. Так, в 2003 году была отозвана лицензия у Криминологического

университета Молдовы, проявившего высокую активность в формировании многоуровневого образовательного комплекса [2].

В связи с разворачиванием глобализации, одним из следствий которой стало активное внедрение международных стандартов в рамках Болонского процесса, аккредитация юридических специальностей осуществляется соответствующими международными структурами. Юридические специальности Комратского государственного университета прошли соответствующую процедуру и были аккредитованы на 5 лет: в 2014 I цикл (лицензиат), в 2015 II цикл (магистратура).

В итоге можно сделать следующие выводы: юридическое образование в Республике Молдова востребовано и успешно развивается. Это является условием адаптации к новым политико-правовым реалиям, как на уровне социума, так и на индивидуальном уровне.

Литература:

[1]. Сообщество будущих правоведов. Электронный ресурс <http://www.kdu.md/ru/studencheskie-organizatsii/soobshchestvo-budushchikh-pravovedov.html>. Дата обращения 31.03.16

[2]. Криминологический университет в общественную собственность. Электронный ресурс. <http://logos.press.md/node/13436>. Дата обращения 31.03.16

СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГЕТЕРОГЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд

Тульский государственный педагогический университет им.
Л.Н. Толстого, Тула, Россия

Аннотация. Рассматривается потенциал среды университета в развитии у студентов готовности осуществлять будущую профессионально-педагогическую деятельность в гетерогенных классах. Многообразие и разнородность структур образовательной среды педагогического университета позволяют студенту получить опыт взаимодействия с представителями разных

культур, конфессий, языков, различного уровня физического и психического здоровья.

Ключевые слова: образовательная гетерогенная среда, структурные компоненты, готовность.

THE ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF READINESS OF STUDENTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN A HETEROGENEOUS SPACE

I.L. Fedotenko, I.A. Ugfeld

Tula state pedagogical University. L. N. Tolstoy, Tula, Russia

Abstract. The article touches upon the potential of the university environment in the development of students' preparedness to implement future professional and educational activities in heterogeneous classes. The variety and diversity of structures of the pedagogical university educational environment allows the student to gain experience of interaction with people of different cultures, religions, languages, different levels of physical and mental health.

Key words: educational heterogeneous environment, structural components, preparedness.

Сегодня в России практически в каждой образовательной организации социокультурная среда является гетерогенной, включает детей с разным состоянием физического и психического здоровья, школьников разных национальностей, культур, религий, языков. Гетерогенность стимулируется постоянным ухудшением физического и психического здоровья школьников, стремительным ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья, с пограничными психическими состояниями, а также все возрастающей миграцией населения. Одним из факторов, повышающих гетерогенность школьного пространства, является также «оптимизация» образовательных организаций, понимаемая, зачастую, как механическое объединение территориально близких учреждений разного профиля, уровня, направленности.

В школьных классах тульского региона возросло число детей с ограниченными возможностями здоровья, а также школьников-инофонов носителей иностранного (негосударственного) языка и соответствующей социально языковой культуре картины мира. В отдельных тульских школах до 29% составляют дети из семей мигрантов, дети, для которых русский язык не является родным. Гетерогенность из второстепенной, дополнительной характеристики образовательной организации, стала ведущей, обуславливающей ее специфику.

Гетерогенность должна рассматриваться не столько как проблема образовательного учреждения, сколько как важнейший ресурс развития личности, группы, общества. Гетерогенный состав групп может рассматриваться как модель общества в миниатюре. Неоднородность социально-педагогического пространства способствует более эффективной социализации детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. В гетерогенных классах учащиеся получают полезный социальный опыт, учатся взаимодействовать в учебной, трудовой, игровой деятельности без дискриминации, когда у каждого есть равная с другими возможность собственного развития.

В гетерогенных группах эмоциональное напряжение и степень конфронтации могут быть более выраженными, конфликты достигать большей длительности, сложности и остроты. Традиционно школьный класс в большей степени характеризовался гомогенностью: учителя привыкли работать с группами детей, достаточно однородными: по составу; социальному положению; по степени подготовки; возрасту. Гомогенные группы являются более сплоченными, менее конфликтными, в них более мягкий психотерапевтический климат.

В профессиональном стандарте «Педагог» подчеркивается необходимость использования специальных подходов для включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе детей с особыми потребностями в образовании. Сегодня учителя не готовы к работе в гетерогенной образовательной среде, не умеют использовать культурный и личностный потенциал детей.

Выпускнику университета необходимо осознать гетерогенность образовательного пространства как

профессиональную и социальную ценность, понимая, что инклюзия – это модель современного общества, дети учатся жить в многонациональном, многоконфессиональном мире. Сегодня особенно важно, чтобы бакалавр и магистр образования грамотно действовали в ситуации неопределенности, демонстрировали высокий уровень толерантности и корректности личностных и профессиональных отношений со всеми субъектами образовательного процесса. Таким образом, одной из значимых задач университетского образования становится формирование у студента готовности к профессионально-педагогической деятельности в гетерогенном пространстве. В университете студенты должны приобрести собственный опыт взаимодействия и общения в учебной, научной, волонтерской деятельности со студентами из различных стран, молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья. Эта задача решается не только в учебном процессе, но и в волонтерской внеаудиторной деятельности. Многообразие и разнородность структур пространства педагогического университета позволяют студенту реализовать себя в образовательной, научно-исследовательской, общекультурной, социально-ориентированной, досуговой, художественной деятельности. Важнейшими характеристиками среды являются вариативность, междисциплинарность, комплексность, открытость и гибкость. Реализация таких характеристик среды как гибкость, вариативность связана с обеспечением многообразных, многоуровневых связей и отношений, с обогащением контактов студентов с деятелями науки, образования, культуры, политики, экономики. Открытость образовательной среды предусматривает сотрудничество с различными организациями, представителями разных научных школ – исследователями и практиками (как в России, так и за рубежом). Познакомиться с особенностями разных культур, конфессий студент может, участвуя в социологическом и педагогическом мониторинге, проводимым Центром диагностики проблем студенческой жизни (программы «Социальный портрет студента», «Творческий потенциал первокурсника», «Творческий паспорт студента»).

В дискуссионных клубах широко использовались фрагменты телепередач, видеофильмов, презентаций. Так просмотр и

обсуждение со студентами телевизионного фильма «Класс коррекции» стало для будущих учителей эмоциональным и когнитивным потрясением. Проблема унижения достоинства детей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья в условиях их изоляции из бытовой плоскости переведена в художественную. Этот фильм акцентирует негативное отношение будущих учителей к разным формам специальных и коррекционных школ, повышает привлекательность инклюзии. Студенты убедились, что гетерогенность школьного пространства – это не просто желательная, а совершенно необходимая его характеристика, без которой невозможен эффективный учебный процесс. Опыт, полученный студентами на заседаниях дискуссионных клубов, в разнообразных ситуациях полемики, возникающих на заседаниях научных кружков и проблемных групп, переносится в ситуацию педагогической практики.

Большое впечатление на будущих учителей произвела телепередача по каналу «Культура», посвященная вопросам моды для людей с ограниченными возможностями здоровья, а также цикл передач о творчестве детей с особыми образовательными потребностями. Работа студентов в качестве волонтеров в Доме ребенка, в специализированном интернате дала полезный личностный опыт, а также способствовала перестройке сознания будущего педагога.

В школах выпускники будут сталкиваться не с определённым видом гетерогенности, а с классами, отражающими различные аспекты многообразия (ограниченные физические и психические возможности детей, языковые проблемы, культурные различия, социальное неблагополучие). В связи с этим возникает потребность в учителях, способных к комплексному и целостному взаимодействию с гетерогенными группами.

Студенты на своем опыте убеждаются, что будущее образовательных организаций в двадцать первом веке связано с готовностью учителя превратить гетерогенность из потенциального ресурса в действенный катализатор развития личности каждого ребенка.

**ПРИЗНАНИЕ ПОЛЬСКИМИ ВУЗАМИ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИОБРЕТЕННОЙ ВНЕ СИСТЕМЫ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И
ПРОБЛЕМЫ**

Г. Шилинг

Гданьский университет, Гданьск, Польша

Аннотация. В статье автор обсуждает несколько проблем, связанных с реализацией польскими вузами концепции признания компетенции, полученной за пределами системы высшего образования, что соответствует идее пожизненного образования. Обсуждаются аксиологические, методологические и логические истоки напряжения, которое возникает между официальными положениями процесса и возможностью их практического применения.

Ключевые слова: пожизненное образование, признание неформальной компетенции университетом, утилитарные функции академического знания, пригодность методов индивидуального диагноза компетенции, роль образовательной консультации

**RECOGNITION OF COMPETENCE COMPETENCES
ACQUIRED OUTSIDE THE HIGHER EDUCATION SYSTEM
BY POLISH UNIVERSITIES: OPPORTUNITIES AND
CHALLENGES**

Grażyna Szyling

University of Gdansk, Gdansk, Poland

Abstract. In the article the author considers some problems related to implementation in Polish universities concept of validation of competences acquired by the candidates for students outside the higher education system, which is consistent with the idea of lifelong learning. The paper discusses axiological and methodological and logical sources of tension emerging between the official objectives of the process and the possibility of their practical application.

Key words: lifelong learning, recognition of informal competencies by universities, utilitarian functions of academic

knowledge, appropriateness of the methods of individualized diagnosis of competence, the role of educational guidance

Пожизненное образование (lifewide lifelong learning), воспринимаемое как социальная концепция и идея европейской политики, все сильнее воздействует на способ мышления об образовании в категориях интегрированной системы, значительную роль в которой играет неформальное обучение. Одной из целей стратегии принятой в этой области польским правительством [8] является обеспечение всем учащимся возможности повышения компетенции, приобретения и подтверждения квалификации независимо от обстоятельств, в которых проходило их приобретение. В этом контексте важным становится вопрос признания эффектов неформального (non-formal education) и неформального (informal learning) образования. В Польше недавно были определены основы этой деятельности [12], у вузов появилась возможность признавать знания, умения и компетенцию, приобретенные вне системы высшего образования [13], а также, что тоже немаловажно, в высших школах с нескольких лет функционируют процедуры связанные с описанием программ учебы на языке эффектов образования, которые можно соотнести с государственными и европейскими рамками квалификации.

В процессе интенсивного внедрения изменений, которые начинаются сверху, надо все-таки быть готовыми к напряжению, которое возникает между официальными положениями и упрощенным характером административных решений с одной, и многоуровневой, неоднозначной практикой, часто сильно укорененной в традиционном мышлении о университете и его функциях, с другой стороны. Некоторые из истоков этих явлений сделаем предметом следующего обсуждения.

Начнем с **аксиологических аспектов**, которые скрываются за аргументами о системном упорядочении процесса признания компетенции приобретенной вне официального образования. Среди ожидаемых преимуществ, как в индивидуальном, так и в общественном плане, можно перечислить: полное использование потенциала индивидов и расширение их конкурентоспособности на рынке труда, индивидуализация образовательного опыта,

связанное с обеспечением достоверной квалификации для работодателей, а также облегчение перехода людей из одних секторов экономики в другие, а также из одной страны в другую. Такой подход, в котором традиционные ценности замещаются рыночной пользой, характерен для неолиберального мышления об образовании и его ценностях [7]. Это ставит знак равенства между изменчивыми потребностями рынка и экономики и индивидуальными нуждами, но кроме того требует от вуза учесть эти потребности в своем образовательном предложении. Это ведет к **наделению знания новым значением**, которое извлекается из его гетерогенных истоков [5], расположенных главным образом в сфере свободного рынка. Факт, что производство знания не является уже областью только академических центров, означает, что не просто будет делаться ставка на его утилитарный и прагматический характер, который востребован рынком труда, целенаправлен на эффективность, но также влечет за собой ограничение трансформационных функций знания [3]. Это становится особенно заметным в области критически ориентированных социальных и гуманитарных наук.

Тогда описанные изменения проходят не только в сфере определения, но ведут к преобразованию многих, существенных измерений традиционной университетской культуры, а также к созданию ее новых, востребованных основ, т.е. сформулированных *a priori* эффектах образования, экономических ценностях и административных процедурах. Переопределению подвергается также суть обучения, которое становится совершением покупки образовательного продукта, пригодного с точки зрения рынка труда [3, С. 15]. Эти изменения не воспринимаются как однозначно положительные [2], а часто даже подчеркивается их деструктивный для университета характер [6, 3]. Это усложняет, тоже в ментальном плане, выстраивать связь образования в высшей школе с ожиданиями рынка труда. Согласно исследованиям, сфера сотрудничества академической среды с работодателями и правительственными экспертами, касательно проектирования и внедрения решений с этим связанных в деятельность вуза, является ничтожной [4, С. 72].

Что касается **методологических аспектов** процесса признания квалификации, вперед выдвигаются проблемы

связанные с подбором методов. Истоки возникновения этих проблем исходят к трудностям, связанным с измерением самой высокой категории эффектов образования, т.е. общественной компетенции [9]. Самыми точными и достоверными признаны стратегии, которые используют триангуляцию данных, собранных с помощью разных методов, проверяющих разные аспекты данной компетенции, а также ее практическое измерение. Использование этих методов повышает качество собранной информации о компетенции данного индивида, но всегда является трудоемким и требует высоко специализированных умений от людей, которые планируют и проводят исследования. Это означает высокие затраты в исследовательском процессе, которых не балансирует возможность исследования больших групп, потому что признание вузом компетенции кандидата, которые он приобрел вне университета, всегда является делом индивидуализированным.

Значительно более пригодным в данной ситуации является применение метода портфолио. Чаще всего он интегрально связан с процессом образования, а кроме того охватывает также самооценку и оценку коллег, что ограничивает авторитарный характер оценивающих экспертов, но заодно усложняет, если вообще не делает невозможным, сравнение результатов, полученных в разных образовательных средах [10]. Зато отделение портфолио от процесса образования, что является интегральным положением концепции признания квалификаций, приобретенных вне системы формального образования, влечет за собой реальные ограничения преимуществ этого метода. Прежде всего, угрожает тем, что портфолио превратиться в набор артефактов, а путем подчинения его стандартам и количественным нормам, что делает из него что-то в роде объективизированной документации, которая облегчает соединение данных с целью установления уровня компетенции. Однако, это не означает устранения проблем, но лишь создает их новый вид, например вмешательство кандидата в беспристрастность комиссии, выдающей оценку его компетенции, путем убеждения о качествах собранной документации [1, С. 17].

В этом контексте надо также обратить внимание на два вида напряжения, которое возникает между положениями концепции признания квалификации, а возможностью их практически реализовать. Во-первых, ни один из методов оценки

индивидуальных достижений кандидата в университет с целью формально определить уровень его компетенции, не гарантирует стандартизации инструментов и анонимности сторон, причастных этому процессу, не обеспечивает его беспристрастности, что было доказано также в ходе психологических исследований [11]. Во-вторых, нельзя полагать, что разработка портфолио имеет образовательный потенциал, потому, что требует от кандидата, чтобы он самостоятельно добрал документы и взял на себя ответственность за весь процесс [1, С. 17]. Если даже проигнорировать в этом случае возможность купить готовые абразивы портфолио или поручить их разработку эксперту с оплатой, остается еще вопрос характера сотрудничества с образовательным консультантом и диапазон, оказанной поддержки.

Образовательный консультант играет существенную роль в биографическом подходе к признанию вузами неформальной компетенции. Согласно этой стратегии, которую развивает Гданьский университет [5], полагается, что идентификация компетенции, которой обладает кандидат в вуз, которая ведет к созданию портфолио, начинается с контакта с университетским образовательным консультантом. Его задача заключается в том, чтобы в процессе диалога с данным кандидатом он диагностировал его индивидуальные образовательные потребности, которые вытекают из образовательной биографии, а также определил возможные направления учебы в данном вузе. При разработке окончательной версии заявления о признании квалификации и приложению всех необходимых документов, должен кандидату помочь координатор на уровне факультета, который хорошо разбирается в существенных аспектах данного направления учебы и описывающих его эффектах образования.

Такого вида приспособление является затратным предприятием, но, наверное, востребованным, особенно кандидатами безрефлексивно подходящими к собранным квалификациям и не понимающим специфики академического образования. В этом случае оно может приобрести образовательный характер. Однако, одобрение такого решения означает, что кандидат в вуз может не обладать достаточным уровнем социальной компетенции, которую составляют: оценка и

интерпретация предпринимаемых профессиональных обязательств, а также деятельности своей и других людей, которыми он руководит, а также ответственность за последствия этой деятельности [12].

Дискурсивный характер представленных вопросов не является особенным с точки зрения социальных наук, поскольку вытекает из сложной материи образовательной практики, которая трудно подвергается центральным регуляциям, которые стараются ее, само собой, упростить. Зато разговор о проблемах и их рассмотрение с разных точек зрения позволяет учесть в планированных решениях результаты подразумеваемых ими ценностей и потенциальных общественных последствий. Те последние в значительной степени могут зависеть от финансирования процесса признания компетенции, которые должны совпадать с интересами кандидатов. Это сфера, которая является неисследованной не только в польских вузах, но также для интегрированной системы квалификации в нашей стране, что, однако, не разрушает значения реализованных предприятий.

Литература:

[1]. Bacia E. (2014), Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej jako nowe wyzwanie dla polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

[2]. Czerepaniak-Walczak M. (2014), Homo academicus w świecie homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.

[3]. Malewski M. (2014), O korporatyzacji uniwersytetu, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2.

[4]. Matusiak A. (2014), Uznawanie kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie. Ustalenia, doświadczenia, dylematy, „Dyskursy Młodych Andragogów” 15.

[5]. Mendel M. (2014), Całozyciowe doradztwo edukacyjne. Rola uczelni w lokalnych rozwiązaniach dotyczących uczenia się przez całe życie. Ekspertyza, http://defs.pomorskie.eu/documents/372678/463263/3_Ca%C5%82o%C5%BCyciowe+doradztwo+edukacyjne.+Rola+uczelni.pdf/88e51bb5-a3c1-44c9-888d-47cecffc91aa (dostęp: 20.01.2016).

[6]. Nusbaum M. (2008), Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności, [w:] B.D. Gołębiak (red.), Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

[7]. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), Neoliberalne uwikłania edukacji, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

[8]. Perspektywa uczenia się przez całe życie (2013). Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., http://www.men.gov.pl/images/mlodziej_zagranica/PLLL_2013_09_10_z%C5%82_do_uchwa%C5%82y_RM.pdf (dostęp: 01.10.2014).

[9]. Solarczyk-Szwec H. (2013), Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, „e-mentor”, nr 5 (52).

[10]. Stecher B. (1998), The local bebefits and burdens of large-scale portfolio assessment, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, t. 5, nr 3.

[11]. Tyszka T. (2000), Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji, GWP, Gdańsk.

[12]. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. z dnia 14 stycznia 2016, poz. 64, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2016/pozycja/64> (dostęp: 20.01.2016).

[13]. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z dnia 5 września 2014, poz. 1198, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2014/1198> (dostęp: 20.01.2016)

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ В КНР. САМООБСЛЕДОВАНИЕ ВУЗОВ

Л.В. Попов, Шао Хайкунь

МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается процесс создания и совершенствования механизма самообследования вуза по качеству бакалаврской подготовки как инструмента оценки деятельности вузов в Китае, обсуждается необходимость оптимизировать данный подход к оценке эффективности вузовской деятельности.

Ключевые слова: самообследование, бакалаврская подготовка, деятельность вуза, качество образования.

THE EVALUATION OF UNIVERSITIES IN CHINA. INSTITUTIONAL SELF

L.V. Popov, Shao Chikuni

Moscow state University named after M.V. Lomonosov,
Moscow, Russia

Abstract. The essay analyzes the development of self-inspection of the quality on bachelor training in China, which is a method to evaluate the activities of university. At the same time, the paper also probes into the necessity to optimize self-inspection system in the activities of university on the base of past evaluate experience.

Key words: self-inspection, bachelor training, activities of university, quality of education.

В системе высшего образования КНР идут интенсивные процессы модернизации и реформирования. Необходимость перехода на путь реформ была обусловлена как меняющимися социальными, политическими и экономическими реалиями, так и конкретными вопросами, связанными с интенсивным развитием высшей школы и обеспечением баланса между доступностью высшего образования и его качеством.

Вот лишь несколько цифр о периоде интенсивного развития высшего образования в КНР с 1998 г. по 2014 г. Так, за эти годы общее количество вузов увеличилось с 1022 до 2529, в т.ч. число вузов, реализующих программы высшего образования (бакалавриат, магистратура и докторантура), увеличилось в два раза - с 590 до 1202. Численность ППС вузов увеличилась почти в четыре раза – с 407 тыс. до 1535 тыс. человек, а число студентов, обучающихся по программам бакалавриата в семь раз – 2,2 млн. до 15,4 млн. Возросшие объемы учебной работы потребовали совершенствования разнообразных видов деятельности, направленных на оценку и обеспечение качества вузовской работы.

В работе мы рассмотрим состояние дел в области самообследования вузов КНР по качеству бакалаврской подготовки, т.к. бакалавриат в современном Китае является наиболее значимым сегментом высшей школы. А законотворческая и практическая деятельность по внутренней оценке бакалаврских программ в последние годы активно развивается, но остается еще много вопросов, проблем и нереализованных возможностей.

Вопрос этот, по нашему мнению, является актуальным для совершенствования системы оценки вузовской деятельности в КНР. Это связано с попыткой преодоления определенных «традиций» высшей школы, когда прозрачность и информационная открытость не были в числе явных приоритетов системы. Еще одним позитивным моментом инициатив по развитию самообследования может стать повышение активности руководства вузов и научно-педагогического сообщества. Надеемся, что вектор этой активности сместится от подготовки отчетов и материалов для проверок контролирующих органов, к объективной самооценке всех сторон деятельности вузов с целью разработки эффективных мер по оптимизации работы и повышению качества подготовки специалистов.

Работы по самообследованию вузов начались после письма Департамента высшего образования Министерства образования (МО) КНР от 11.07.2011 г. «Об опубликовании отчёта о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки высших учебных заведений, вошедших в список вузов Проекта 985». Таким образом, первоначально МО КНР обязало только так называемые «ключевые» вузы ежегодно готовить и размещать на своем сайте «отчеты о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки». Цель Проекта-985 состояла в выведении нескольких университетов Китая на мировой уровень качества. На развитие этих вузов из государственного и местных бюджетов были выделены огромные целевые средства. Результаты Проекта 985 впечатляют. Ведущие китайские вузы стремительно улучшают свои позиции в основных мировых рейтинговых системах.

Однако мы хотели бы обратить здесь внимание на то, что руководители китайского образования действуют очень

обдуманно – они не принуждали все вузы страны к немедленным действиям по введению самообследования и ежегодному опубликованию отчетов о самообследовании. Они запустили это новшество первоначально практически в экспериментальном порядке только для «самых сильных», да еще и с учетом одного из важных принципов китайского управления «больше бюджетных средств – больше обязанностей». Наверное, этот опыт управленческой практики должен быть хорошо усвоен и руководителями российского образования, которые иногда предпочитают сначала что-то сделать, а потом годами «совершенствовать» созданный механизм. Так произошло, например, с введением МОН РФ мониторинга эффективности высших учебных заведений России.

Большинство китайских ключевых университетов (31 вуз из 39) оценили себя в отчетах по самообследованию на 100 баллов по качеству бакалаврской подготовки. Сказалась традиция представления положительных сторон деятельности, ведь очевидно влияние открытого отчета на репутацию вуза в обществе, на привлечение абитуриентов. Лишь 8 вузов в отчетах упомянули недостатки и трудности, препятствующие оптимизации вузовской деятельности на этапе подготовки бакалавров.

Следующим важным событием в деле становления практики самообследования в вузах КНР стало письмо Департамента высшего образования МО КНР от 13 августа 2012г. «О продолжении экспериментальной работы по опубликованию отчёта о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки высших учебных заведений, вошедших в список вузов Проекта 211». Два слова об этом проекте. Проект 211 был нацелен на целевую поддержку 100 наиболее сильных вузов Китая в 21-ом веке. Число таких тщательно отобранных вузов составило 112, причем в это число входят и все ранее упомянутые 39 «ключевых» вузов Проекта 985. Таким образом, МО КНР постепенно расширяло эксперимент по внедрению системы самообследования в вузах страны. В указанном письме отмечалось также, что подготовка и опубликование отчёта служат развитию системы обеспечения качества высшего образования и реализации информационной открытости в вузах. Применяемый подход, по мнению министерства, даст возможность усилить связь вузов и

общества, позволит вузу прислушаться к мнениям и предложениям заинтересованных сторон (в т.ч. работодателей) по оптимизации вузовской образовательной деятельности.

Начиная с 2012 года вузы, которые включались в процедуру самообследования, должны были выполнять четкие правила по составлению отчета. Так, нужно было обязательно представить данные по 7 аспектам бакалаврской подготовки, которые были сформированы по 25 конкретным показателям оценки, а сам отчет не мог превышать установленный максимальный объем в 15 тысяч единиц китайских иероглифов.

Начиная с 2013 г. подготовка и опубликование отчёта о самообследовании вуза должны были быть организованы во всех государственных вузах, к участию в этом оценочном процессе стимулировались и негосударственные вузы. Устанавливалось, что отчёт вуза должен представляется и местным органам управления образованием (на уровне провинции, автономного района, города центрального подчинения) в зависимости от принадлежности вуза. Было также предусмотрено, что местные органы управления образованием имеют право с учётом территориальных реалий дополнить единые требования к составлению отчёта вуза.

Описанная выше работа по развитию механизма самообследования вузов КНР и открытого размещения соответствующих отчетов ведется вместе с другой оценочной деятельностью, проводимой, в частности, созданным в 2004 году Центром оценки качества высшего образования МО КНР. Этот Центр формирует государственную систему оценки эффективности образовательной деятельности вузов по бакалаврской подготовке и реализует государственную аккредитацию образовательных программ. На наш взгляд подобное дополняющее взаимодействие двух форм оценочной деятельности помимо явных положительных моментов приводит и к некоторым проблемам. Причем проблемы эти могут быть решены при более четком распределении полномочий и функций в управлении высшим образованием. Думаем, что это требует обновления законов об образовании, ведь сейчас продолжают действовать Закон «Об образовании в КНР» (1995 г.); Закон «О высшем образовании в КНР» (1998 г.).

Представляется, что здесь уже китайским коллегам есть, что перенять у россиян. Так, в новом Федеральном законе РФ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» есть много полезных нововведений, относящихся к рассматриваемым вопросам. Так, статья 29 закона «Информационная открытость образовательной организации» однозначно закрепляет необходимость размещения на сайте образовательной организации в сети "Интернет" отчета о результатах самообследования. Полезны будут и статьи о педагогической экспертизе, о независимой оценке качества образования, о мониторинге и др. Может быть интересен китайским специалистам и опыт работы вузов России по проведению самообследования, в т.ч. и с привлечением различных профессиональных и общественных организаций. Так, Аккредитационный Центр Ассоциации классических университетов России организует процедуру самообследования образовательных программ, а результаты этого исследования становятся важным этапом в процессе общественно-профессиональной аккредитации.

Отметим еще один очень важный момент в развитии системы управления высшим образованием КНР. В 2015 году контроль над осуществлением самообследования вузов перешел от МО КНР на более высокий уровень. Полномочия в этой области взяла на себя Комиссия по контролю и надзору в сфере образования Госсовета КНР, возглавляемая вице-премьером КНР госпожой Лю Яньдун. В решениях Комиссия от 12 октября 2015 г. подчеркивается, что будет проведен мониторинг по опубликованию отчетов вузов и предоставлен открытый доступ к результатам мониторинга.

Представляется, что такая активная деятельность по становлению системы самообследования вузов придаст дополнительный импульс развитию китайского высшего образования. Особенно, как нам кажется, это будет успешным при внедрении практики педагогической экспертизы и расширения участия педагогического сообщества в оценке качества образования.

СОЗДАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ВУЗА- НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.Ж. Рысмаханова

Кызылординский Государственный университет имени
Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В настоящее время на фоне возрастающих требований к выполнению тех или иных задач, университеты находятся в режиме жесткой экономии, обусловленной сокращением государственного финансирования и ужесточении контроля над расходованием выделяемых средств. Все вышеизложенное обусловило необходимость перехода Кызылординского государственного университета имени Коркыт Ата к предпринимательскому университету.

Ключевые слова: предпринимательский университет, бизнес-инкубатор, инновации, коммерциализация, бизнес-идеи.

CREATION OF ENTERPRISE HIGHER EDUCATION INSTITUTION - A NEW TENDENCY IN DEVELOPMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY

G.Zh. Rysmakhanova

Kyzylorda State University by Korkyt Ata, Kyzylorda,
Kazakhstan

Abstract. Now against the increasing requirements to performance of these or those tasks, universities are in the mode of the austerity caused by reduction of public financing and toughening of control over an expenditure of the allocated funds. All above has caused need of transition of the Kyzylorda state university by Korkyt Ata to enterprise university.

Key words: enterprise university, business incubator, innovations, commercialization, business ideas

Предпринимательские университеты – одна из динамично развивающихся структур высшего образования. В современных условиях глобального, с высоким уровнем конкуренции научно-

образовательного рынка нет альтернативы коммерциализации образовательной деятельности и научных исследований, а, следовательно, предпринимательскому стилю работы.

Предпринимательский вуз это в первую очередь:

1) организация, базирующаяся в своей деятельности на целевой инновации, способная работать в условиях риска и динамичного спроса;

2) экономически эффективная организация, занимающаяся прибыльной деятельностью и опирающаяся в первую очередь на свои собственные возможности;

3) организация, в которой ключевыми факторами являются люди, группы и их компетентность, где работа людей основана на балансе выгоды и риска;

4) организация, учитывающая спрос потребителей, своевременно и гибко реагирующая на изменение их требований.

Предпринимательский университет ставит перед собой основные задачи:

- предлагать и осуществлять программы предпринимательства для того, чтобы готовить людей, стремящихся основать собственный бизнес, и развивать предпринимательское мышление у студентов, обучающихся по другим специальностям;

- самому выступать предпринимательским учреждением, организуя бизнес-инкубаторы, технологические парки и т. д., вовлекая в эту деятельность студентов и выпускников, помогая им тем самым основать собственные компании.

- коммерциализировать научные результаты, полученные в подразделениях университетов (патентование, лицензирование, создание малых инновационных компаний и др.).

На университеты возлагается социальная ответственность за свой регион и стимулируется активное взаимодействие с местными властями, общественными организациями и промышленностью. «Вузовская система должна строиться и развиваться в соответствии с экономической спецификой каждого региона» [2, С. 4]. Возможность университета по развитию региона рассматривается в следующих направлениях: вклад университета как крупного работодателя в региональное развитие; технологическое развитие промышленности региона через

трансферт технологий (технопарки, инкубаторы, консультационная деятельность); профессиональное образование и переподготовка, повышение квалификации и т.п.

Важно, что на фоне возрастающих требований к выполнению тех или иных задач, университеты находятся в режиме жесткой экономии, обусловленной сокращением государственного финансирования и ужесточении контроля над расходованием выделяемых средств.

Все вышеизложенное обусловило необходимость перехода Кызылординского государственного университета имени Коркыт Ата к предпринимательскому университету.

С 2015 года Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата является членом республиканской рабочей группы при Министерстве образования и науки республики Казахстан по развитию предпринимательского образования, целью которой является – внедрить предпринимательское образование в процесс получения высшего образования.

Для достижения поставленной цели университетом разработана и внедрена в образовательный процесс программа перехода КГУ имени Коркыт Ата к предпринимательскому вузу. Согласно данной Программе успешно решаются следующие задачи:

1. Развитие предпринимательского образования;
2. Организация бизнес-инкубатора, технологического парка и т.д.;
3. Коммерциализация научных результатов;
4. Создание совместных с вузом малых предприятий, выполнение перспективных для внедрения научно-исследовательских проектов и т.д.;
5. Формирование предпринимательской креативной корпоративной культуры;
6. Расширение финансовых источников и инструментов управления и использование их для собственного развития.

Для решения поставленных задач разработан следующий план действий: разработать и внедрить теоретически – практический курс «Предпринимательство» по всем специальностям и направлениям подготовки бакалавров.

Работа бизнес - инкубатора позволит мотивировать ППС и студентов реализовывать себя в предпринимательской

деятельности, способствовать вовлечению в предпринимательскую деятельность ученых, студентов и магистрантов посредством образовательного, организационного и технического содействия созданию и инкубированию инновационных проектов, формированию компетенций, позволяющих сочетать научно-исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность [1, С. 16].

В рамках работы бизнес-инкубатора предполагается: проводить выставки инновационных проектов преподавателей и студентов, магистрантов, докторантов; проводить конкурс инновационных бизнес-проектов и идей «Кызылорда – город возможностей 2016», «Смелые идеи», «От инициативы к проекту».

Для расширения практики предпринимательской деятельности Кызылординским государственным университетом были заключены 38 соглашений на формирование баз производственных практик между вузами, научными организациями и системообразующими промышленными предприятиями города Кызылорды.

В феврале 2016 года КГУ имени Коркыт Ата участвовал в образовательном выездном туре в г. Палермо (Италия) с целью изучения Европейского опыта в создании национальных стратегий по развитию предпринимательского образования и его методологии.

В плане работы республиканской группы по развитию предпринимательского образования рассматриваются следующие задачи: разработать стратегию развития предпринимательского образования в Казахстане на период 2017-2020 годы; обучить кадры для развития предпринимательского образования; наладить сотрудничество между университетом, государством и бизнесом.

Университеты являются центром инновационного развития, именно в вузах сконцентрированы молодые свежие умы, являющиеся драйвером развития экономики и инноваций. И необходимо использовать этот потенциал на сто процентов.

Литература:

[1]. Иващенко Н.П. Инновационная деятельность вузов Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2015.

[2]. Назарбаев Н.А. «Нурлы жол-путь в будущее». Послание Президента страны народу Казахстана. Астана, 2015.

ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТИТУТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Погребинская, В.Н. Сидоренко
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Инновационные механизмы образовательной деятельности, диффузии знаний, формирования самовоспроизводящейся образовательной среды, фандрайзинга требуют устойчивого фундамента. Таким фундаментом в современном обществе способны стать традиционные институты общественно-государственного партнёрства.

Ключевые слова: устойчивое инновационное развитие, институты общественно-государственного партнёрства.

TRADITIONAL INSTITUTIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION

E.A. Pogrebinskaya, V.N. Sidorenko
MSPU, Moscow, Russia

Abstract. Innovative mechanisms of education, forms of knowledge diffusion, creation of self-replicating educational environment, fundraising and so on need a stable Foundation. This Foundation in modern society contain traditional institutions of public and governmental partnership.

Key words: sustainable innovative development, institutions of public-governmental partnership.

Неолиберальные реформы в образовании России открыли новые горизонты, однако сопутствующая коммерциализация возможностей и условий, ранее составлявших часть общедоступного достояния, привела к сдвигу фокуса от личности обучающегося к «потребителю» «образовательных услуг». Изменились критерии доступа к образованию, ограничивающие возможности малоимущих и обучаемых, но не креативных; закрылся целый ряд дотационных, и переведен в режим частичной самокупаемости культурных и образовательных институтов. В то же время сфера образования остается одним из наиболее

масштабных секторов социальной экономики, аккумулирующим значительную часть государственного имущества, а также людских ресурсов (работников образования и учащихся). Сложившаяся в России сеть бюджетных образовательных учреждений насчитывает в настоящее время более 135 тысяч организаций, финансируемых из средств бюджетной системы Российской Федерации, и в 2014 году составивших 1410 млрд. рублей, что превышает аналогичный показатель 2010 года в 6,6 раза и составляет 12,2% от общих расходов консолидированного бюджета страны.

Диссонанс выражается в отсутствии долгосрочных стратегий развития образования в регионах, отраслях и организациях; в недостатке четко обозначенных стратегических приоритетов развития; в размывании механизмов консолидации всех заинтересованных сторон при реализации образовательных программ и проектов; в неразвитости форм «горизонтального» партнерства. В современной России практически отсутствует системная стратегия реализации партнёрских отношений в образовании. В силу этого показатели ОЭСР, где от 15% до 45% населения трудоспособного возраста задействовано в разнообразных дополнительных образовательных программах, а государства стимулируют данный процесс, предоставляя учащимся льготные займы, гранты и субсидии, снижая налоги и даже частично (от 25% до 50%) беря на себя расходы по оплате, представляются утопией.

И если вопрос частно-государственного партнёрства в образовании ещё поднимается, то традиционные институты общественной координации и партнёрства в сложившуюся схему задействованы слабо. А между тем, ряд направлений партнёрской деятельности может быть весьма продуктивен:

- 1) управление имуществом образовательных организаций в пределах прав и с учетом ограничений, закрепленных российским законодательством, эксплуатация и модернизация объектов имущества для осуществления партнёрских проектов;
- 2) осуществление партнёрских инвестиционных проектов с привлечением внебюджетных источников финансирования образовательной деятельности: строительство зданий и сооружений, приобретение, установка и запуск оборудования, освоение

земельных участков, производственная внедренческая деятельность, а также учредительская деятельность в этой области;

3) управление содержательным компонентом образования: реализация совместных образовательных программ преподавателями и специалистами компаний, разработка учебно-методического обеспечения; проведение партнерских конференций, круглых столов, семинаров, презентаций, стажировок для более тесного сотрудничества между представителями практической деятельности, академической среды и учащимися; издательская деятельность, нацеленная на популяризацию творческих идей и инноваций; создание образовательных центров корпоративных институтов, образовательных кластеров;

4) экономическая поддержка образования: финансирование капитальных и текущих затрат образовательных организаций; разработка и финансирование стипендиальных программ для студентов; грантов как для преподавателей, так и для студентов; внедрение образовательных кредитов и различных видов льготного кредитования для преподавателей; организация негосударственного пенсионного обеспечения преподавателей;

5) научно-исследовательская и научно-практическая деятельность: организация, финансирование и проведение на партнерской основе НИОКР; создание технополисов и технопарков; формирование предприятий инновационного типа, венчурных фондов, бизнес-инкубаторов, центров трансфера технологий, технико-внедренческих и инновационно-технологических зон;

6) экспертная деятельность: экспертизы учебных программ на предмет полноты отражения современных достижений науки, связи с практикой и профессиональными стандартами, трансформация и разработка новых профессиональных стандартов;

7) форсайт: разработка комплексных, региональных и отраслевых образовательных форсайтов, привлечение максимально широкого круга стейкхолдеров (заинтересованных сторон), применение новейших технологий планирования, прогнозирования, предвидения;

8) контроллинг: создание комплексных координирующих систем в образовании на основе расширенного цикла управления, с применением объединённых на всех ступенях образования

информационных баз данных, координация полномочий и функций всех участников образовательных процессов;

9) функционирование эндаументов: разработка механизмов привлечения общественных средств на цели развития образования, разработка и внедрение инструментов безрискового фандрайзинга;

10) законодательные инициативы: формирование постоянно действующего интерактивного ядра выработки законодательных инициатив для своевременного изменения законодательной базы образования, придание статуса экспертного совета соответствующему органу, разработка механизмов привлечения максимально широкого круга заинтересованных лиц и публичного обсуждения инициатив.

Таким образом, именно институты общественно-государственного партнёрства, органично задействующие все заинтересованные стороны, способны стать продуктивной платформой для реализации инноваций в образовании.

ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л.Н. Рулиене

Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Россия

Аннотация. В публикации охарактеризованы противоречивые социальные, технологические, содержательные тенденции, влияющие на развитие образовательного процесса современного университета. Выявлено, что эти тенденции возникают в связи с инновациями, при уточнении целей университетского образования.

Ключевые слова: современный университет, образовательный процесс, противоречивые тенденции.

THE CONTRADICTIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY

L.N. Ruliene

Buryat state University, Ulan-Ude, Russia

Abstract. In the publication the contradictory social, technological, substantial tendencies influencing development of educational process of modern university are characterized. It is revealed that these tendencies arise in connection with innovations, at specification of the purposes of university education.

Key words: modern university, educational process, contradictory tendencies.

В образовательном процессе современного университета обнаруживаются *социальные тенденции*, выражающиеся в неодинаковом, а иногда полярном отношении преподавателей, студентов к педагогическим инновациям. Профессорско-преподавательский состав, как правило, делится на сторонников, противников и тех, кто выдерживает нейтральную позицию. И студенты, в зависимости от отношения к учебе, индивидуальных особенностей, могут поддерживать или бойкотировать нововведения. Социальные противоречия чаще возникают из-за стремления организации к стабильности при постоянном развитии. Однако, «единственная возможная стабильность — это стабильность в движении» (Дж. Гарднер), поэтому необходимо правильное балансирование между стремлением к развитию и страхом лишиться стабильности.

Технологические тенденции вызваны различием традиционной и инновационной парадигм, определяющих выбор методов, средств и форм обучения и воспитания. И как следствие обнаруживаемого противоречия - необходимость выявлять пути развития методологии образования в области разработки и внедрения современных методов, организационных форм обучения, реализованных в основном на базе информационно-коммуникационных технологий [3, с.254].

В развитии образовательного процесса современного университета следует учесть противоречивость образовательных

стратегий – *содержательные тенденции*: - универсальность и фундаментальность образования, индивидуализация и социализация личности, профессионализм и нравственность компетенции, гуманизация/гуманитаризация и рационализация мировоззрения, глобальный и национально-государственный форматы образования.

Центральная задача университетского сообщества заключается в том, чтобы обеспечить опережающую подготовку профессиональных компетенций. Но кроме когнитивной цели в образовательном процессе университета необходимо решать задачи, связанные с вопросами личностного развития: уравновешенное развитие эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности, включением личности в социально ценную активность, обеспечением возможностей эффективного самообразования [1]. Таким образом, намечается *противоречие между когнитивными и личностными целями образования*.

Студенты в современном университете должны не просто наращивать знания, а осваивать навыки по их наращиванию. Для успешного развития в информационном обществе каждый человек должен *уметь создавать новые знания*. Задача университетов все более состоит в том, чтобы не просто передавать своим студентам имеющийся набор знаний, пусть самых современных и востребованных, не только выпускать специалистов в какой-либо области, которые хорошо подготовлены и много знают. Нужно не только научить студентов извлекать знания из моря данных и информации, которая находится сегодня в Интернете, в других хранилищах и библиотеках. Университет должен научить знания создавать. А для этого необходимо все большее сращивание учебной и научной сторон деятельности университетов, усиленный поиск творчески одаренной молодежи, стимулирование ее интереса к науке и творчеству, развитие ее способностей. Второе необходимое умение – умение превращать новые знания (новшества) в инновации. Для этого в первую очередь необходимо *уметь создавать личный контент* в виртуальной образовательной среде. Именно контент, то есть не просто знания, но знания в электронном виде, выложенные через веб-технологии на сайты на всеобщий рынок Интернет.

Следующее противоречие образовательного процесса связано со специфической чертой университетского образования - Lehr- und Lernfreiheit, что значит свобода учения и преподавания. Академические свободы возлагают на студентов и их наставников всю полноту ответственности за результаты их совместной деятельности. Свобода учения предполагает: широкий диапазон выбора студентом своих преподавателей; возможность перехода с одного факультета на любые иные и обучения на нескольких факультетах одновременно; возможность перевода из университета в университет; право на индивидуальный учебный план при строго оговоренных условиях; выбор самых разнообразных предметов изучения без каких-либо ограничительных рамок.

Противоречие между академической свободой и жесткостью образовательной программ проявляется в том, что свобода учения и преподавания часто ограничивается рамками рабочих программ, учебных планов. На пути обучения, рассматриваемого как процесс передачи и приобретения знаний, существуют естественные ограничения. Преодолеть эти ограничения может образовательный процесс, в котором личность выступает не только как объект обучения и воспитания, но и как субъект,двигающийся по индивидуальной образовательной траектории.

Противоречия университетского образования проявляются также в профессионализме и универсализме, фундаментальности и практико-ориентированности, многосторонности и целостности образовательного процесса. Отличием высшего образования является то, что оно сочетает в себе профессионализм и исследование. Профессионализм превращается в критерий общественного положения, становится одной из главных ценностей современной молодежи. Профессионализм как свойство характеризует возможность человека систематически, эффективно и с высоким качеством выполнять профессиональную трудовую деятельность, связанную с решением профессиональных задач в течение заданного времени. Поэтому профессионализм тесно связан с понятиями трудоспособность и работоспособность. Профессионализм предполагает зрелость личности,

профессиональную самостоятельность, самодостаточность человека [2, с.35].

Литература:

[1]. Бим-Бад Б.М. Что такое университет // Педагогическая библиотека на сайте академика Б.М.Бим-Бада. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=158&binn_rubrik_pl_articles=76 (13.05.2012).

[2]. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: Монография / С.А.Дружилов. Воронеж: «Научная книга», 2010. – 260 с.

[3]. Научные основы развития образования в XXI веке : 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП / сост., ред. А.С. Запесоцкий, О.Е.Лебедев. СПб. : СПбГУП, 2011. – 672 с.

**ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ –
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ**

Т.В. Киящук, А.А. Киящук

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Образование в течение всей жизни подразумевает необходимость учиться непрерывно и последовательно. Постоянно работать над повышением уровня своих профессиональных компетенций очень актуально для различных категорий менеджеров: менеджеров низшего и среднего звена, топ-менеджеров, генеральных директоров и собственников ведения бизнеса.

Ключевые слова: компетенции, профессиональная карьера менеджера, обучение в течение жизни, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, профстандарт.

LIFE-LONG LEARNING – NECESSARY CONDITION OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETITIONS OF THE MANAGERS

T.V.Kiyashchuk, A.A. Kiyashchuk

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Education during all life means necessity to learn at all times and serially. All time to work under rise level professional competence very relevant for different rating managers: managers lower and middle links, top-managers, general directors and proprietary authority of the business.

Key words. Competence, professional carrer of the manager, lifelong learning, raising the level of one's skill, professional retraining, professional standart.

Концепция *образования в течение всей жизни (Lifelong Learning)* как образовательная стратегия появилась около трех десятилетий назад благодаря усилиям ЮНЕСКО и Совета Европы.

Образование в течение всей жизни подразумевает необходимость учиться непрерывно, постоянно и последовательно. Это требование особенно актуально для различного уровня менеджеров, начиная от низшего звена, до топ-менеджеров, генеральных директоров и собственников ведения бизнеса, что дает возможность вузам России обратить внимание на данный контингент взрослого населения и грамотно построить систему дополнительного образования и дополнительного профессионального образования.

В Российском университете дружбы народов существует 30 подразделений ДПО, учебные центры, институты повышения квалификации. Университет предлагает 1500 программ повышения квалификации и переподготовки различной направленности от 72 до 1000 часов. Ряд программ реализуется с помощью методов дистанционного обучения, используется уникальный опыт более 65 тыс. выпускников из 160 стран мира. РУДН совместно с зарубежными партнерами разрабатывает и реализует международные программы дополнительного образования в том числе и на иностранных языках. В системе

непрерывного образования в РУДН более 11 лет работает Институт повышения квалификации и переподготовки кадров реализует программы ДПО следующих форматов: повышения квалификации, профессиональная переподготовка кадров, краткосрочные курсы, тренинги.

I Межвузовская научно-практическая конференция на тему «Обучение в течение жизни: механизмы взаимодействия профессиональных сообществ и вузов стран СНГ» была подготовлена и проведена кафедрой менеджмента экономического факультета РУДН в мае 2013 года под председательством заведующего кафедрой Хожемпо В.В.

В данной конференции приняли участие и выступили с пленарными докладами представители различных организаций: д.э.н., профессор кафедры менеджмента экономического факультета РУДН, зав. отделом ВИНТИ, академик МАОН Мизинцева М.Ф. («Информационная доктрина непрерывного образования»); ведущий эксперт направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив Досканова В.А. («Международный опыт взаимодействия профессиональных сообществ и учебных заведений на примере World Skills International»); академик Европейской академии естественных наук (ЕАЕН), к.психол. н., доцент кафедры менеджмента экономического факультета Елбаев Ю.А. («Профессиональные стандарты как управленческие инструменты стратегического менеджмента в условиях вуза»); директор АНО Национального центра сертификации управляющих, эксперт АСИ, член-корр АПН, доцент кафедры менеджмента экономического факультета РУДН Жильцов В.А. («Профессиональные стандарты в России: от спроса до признания»), Заслуженный работник высшей школы РФ, д.ф-м.н., профессор кафедры сравнительной образовательной политики РУДН Сенашенко В.С. («Компетенции в образовании»), начальник группы программ «Приток» Московского аэропорта Домодедово Мирскова Е.Б. («Распахни двери в будущее»).

В результате проведения настоящей конференции были обсуждены и приняты разработанные рабочей группой РУДН «Профессиональные стандарты административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава вуза».

С целью развития ключевой компетенции - *способности учиться на протяжении жизни* – для студентов, обучающихся по направлению «менеджмент» был разработан специальный курс «Управление карьерой» еще в 2010 г. Цель курса – обучить студентов пониманию теоретических основ самостоятельного построения профессиональной карьеры в условиях современной рыночной экономики, формировать у обучающихся умение выявлять тенденции развития профессий, а также умения выбора, планирования и реализации карьерных траекторий.

Для реализации поставленной цели в процессе преподавания курса решаются следующие задачи:

- ознакомить с содержанием понятий, относящихся к предметной области управления карьерой;
- формировать представление о сущности, целях, субъектах, принципах и механизмах реализации карьеры в профессии;
- ознакомиться с международной и российской нормативно-правовой базой реализации карьер в профессии;
- рассмотреть тенденции и проблемы развития карьеры менеджера в мире, в регионах, субъектах РФ и на предприятиях различных отраслей российской экономики.

В результате изучения курса «Управление карьерой» *студент должен знать*: содержание основных понятий, относящихся к предметной области управления карьерой; сущность теоретических концепций построения карьерных траекторий с точки зрения социального и индивидуального подходов; особенности основных моделей профессиональных карьер; технологии и приемы выбора, планирования и реализации профессиональной карьеры; *студент должен уметь*: применять теоретические знания в анализе практических ситуаций в условиях реальной бизнес-практики и критически оценивать их последствия; свободно владеть терминологией и основными понятиями курса; разбираться в современных технологиях в области управления карьерой и применять их в практической деятельности; учитывать требования современной нормативно-правовой базы в области профессионального развития, как международной, так и национальной в реализации своей повседневной профессиональной деятельности [1, С. 74-76].

Учебный курс построен на основе трех тематических разделов, а именно: «Профессионализм и рынок труда»; «Способы включения профессионала в рынок труда»; «Профессионализм и саморазвитие в течение жизни». В ходе практических работ по каждой теме раздела «Профессионализм и рынок труда» студенты самостоятельно и под руководством преподавателя изучают рынок труда, описание профессиональной деятельности, перспективы развития по выбранным ими направлениями и должностными позициями, как правило, по окончании обучения. Здесь реализуется ориентация их в рыночной стоимости того или иного занятия, должности по отраслям и территориям. В результате практических занятий у студентов исчезает неадекватность запросов, появляется возможность реально оценить и выбрать для себя достижимые должностные позиции. Переоцениваются личные подходы к выбору направлений профессиональной деятельности и развития [1, С. 77].

Раздел «Способы включения профессионала в рынок труда» позволяет изучить и соотнести индивидуальные профессионально важные качества с требованиями работодателей и профессиональных сообществ, выстроить траекторию изменений в ходе обучения, сформулировать запрос на отработку качеств личности в оставшееся время до выхода в профессиональную жизнь. Индивидуальный подход при оценивании в ходе практических занятий позволяет оказать адресное и индивидуальное профконсультирование на фоне созданной ранее мотивации. В данном разделе студенты изучают темы: «Этический кодекс профессионала» и «Этика бизнеса и корпоративная этика». Они сами разрабатывают и обсуждают на практических занятиях Кодексы чести менеджера и предпринимателя.

Третий раздел «Профессионализм и саморазвитие в течение жизни» имеет возможность отработать умения использовать и применять различные инструменты профессионального самопознания, самоорганизации. Закрепление этих навыков проводится с помощью преподавателей, тьюторов, старших товарищей в группах, которые оказывают максимальную коррекцию индивидуальных представлений индивидом образа профессионализма и стиля жизни [1, С. 78].

Также преподавателями кафедры менеджмента экономического факультета РУДН проведено обучение сотрудников РУДН по программе «Менеджмент в XXI веке» (72 ак. часа) обучено 32 преподавателя и сотрудника РУДН в 2007 году, проведена переподготовка сотрудников Рос Дор НИИ по программе «Практический менеджмент персонала компании» (72 ак. часа), обучено 16 сотрудников в 2013 году.

В 2014 году открыта новая программа для молодежи, студентов и сотрудников вузов, «Управление созданием собственного бизнеса (106 ак. часов), которая предполагает модульное обучение с участием выпускников кафедры, имеющих собственный бизнес. Программа предполагает обучение по модулям: 1-й - Собственный бизнес как проект; 2-й - Правовое обеспечение предпринимательской деятельности в России; 3-й - «Брендинг: практикум по построению сильной марки»; 4-й - «Управление рисками при ведении собственного бизнеса». В результате зачета после модульного обучения и сдачи экзамена в аккредитованном компьютерном центре Москвы слушателям предоставляется уникальная возможность, получить сертификат ICAEW - старейшей национальной профессиональной бухгалтерской ассоциации в мире, основанной в 1880 году в Лондоне. Преподаватели кафедры менеджмента: Бандурин Н.А., Вавилина А.В., Горлова О.С., Кияшук Т.В., Медведев Ю.В., Мизинцева М.Ф., Сардарян А.Р, Чернова В.А, Якубова Т.Н. участвовали в подготовке учебно-методических материалов, а в настоящее время проводят занятия по базовому модулю «Основы управленческой деятельности» программы ДПО «Практический менеджмент персонала вуза» организованной руководством университета для обучения сотрудников административно-управленческого состава РУДН [2, С. 5].

В ноябре 2015 года открыта новая программа для повышения квалификации преподавателей образовательных организаций «Управление карьерой профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений на основе профстандартов» (72 ак. часа). Слушатели получают полезную информацию в области профессиональных стандартов ППС, профессионально- общественной аккредитации учебных модулей, подготовки специалистов на основе профессиональных

стандартов, активных форм проведения занятий (тренинги, деловые игры и т.д.), создание эко-среды развития ППС в вузе, мотивации и стимулирования деятельности ППС вуза, управления стрессами и защиты от манипуляторов ППС в вузе.

Таким образом, предлагаемые РУДН программы ДПО и повышения квалификации, дают возможность всем заинтересованным слушателям и прежде всего менеджерам постоянно развиваться и совершенствовать свои профессиональные компетенции в течении жизни.

Литература:

[1]. Киящук Т.В., Жильцов В.А. Развитие профессиональных компетенций студентов-менеджеров в рамках курса «Управление карьерой» // Обучение в течении жизни: механизмы взаимодействия профессиональных сообществ и вузов стран СНГ. Материалы I межвузовской научно-практической конференции 22 мая 2013г. Москва, РУДН, 2013. С. 72-81.

[2]. Киящук Т.В. Life-Long Learning // Газета «Дружба» 7(1507) 23.03.2016. С. 5.

**СЕКЦИЯ 1.
ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БАЗИС РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А.К. Орешкина
ИСРО РАО, Москва, Россия

Аннотация. Автором рассматриваются концептуальные основы и формирования понятийного аппарата инклюзивного образования. С позиции теоретического анализа автором исследуется сущность становления и развития данного процесса в отечественном образовании.

Ключевые слова: теоретические основы, образовательное пространство, система непрерывного образования, инклюзивное образование.

**THE THEORETICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF
EDUCATIONAL SPACE THE SYSTEM OF CONTINUOUS
EDUCATION**

A.K. Oreshkina
ISRO RAO, Moscow, Russia

Abstract. The Author explores conceptual bases and the formation of the conceptual framework of inclusive education. From the position of the theoretical analysis, the author studies the essence of formation and development of this process in the national education.

Key words: theoretical foundations, educational environment, lifelong learning, inclusive education.

Теоретический и практико-ориентированный анализ развития инклюзивного образования показывает, что необходимость своевременного внедрения инклюзивного обучения в образовательную практику связана, прежде всего, с ростом числа детей с отклонениями в развитии, в том числе с

пограничной нервно-психической патологией (синдромы дефицита внимания с гиперактивностью и раннего детского аутизма, психо-невротический и астено-невротический синдромы, синдром социальной дезадаптации и другие). С этих позиций обращение к такой сегодня актуальной социальной и личностной проблеме как инклюзивное образование обуславливает рассмотрение теоретического базиса организации процесса обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом личность, независимо от ее физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых, конфессиональных и иных особенностей мобильно включается в образовательный процесс [7-9]. Организационно-содержательные основы образовательного процесса должны быть ориентированы на асинхронность осуществления его во времени и месте проведения – особо формируемом образовательном пространстве, причем, предполагающем многообразие возможностей (и необходимости) совместного обучения с практически здоровыми субъектами обучения [4].

В контексте развития теоретического базиса современного педагогического знания целесообразно учесть особенности структурирования организационной структуры - образовательных организаций различных уровней и ступеней формального, неформального образования, государственных, частных, дополнительных, государственных и общественных структур. Именно такое представление о характерных признаках многоступенчатой и многоуровневой структурной интеграции отечественного образования, коррелирующем с ведущими концептуальными идеями мировых процессов в образовании, обуславливает системное упорядочение образовательного пространства системы российского образования, определяющего сущность его новых социальных измерений с учетом различного вида общественных трансформаций. И с этих позиций очевидным является усиление социальной функции образования постиндустриального этапа как приоритетного компонента социальной инфраструктуры общества. При этом отметим, что дидактические основы обучения детерминированы как многогранными образовательными потребностями личности, так и ее ориентацией на приобретение умений организации собственной

деятельности, что обуславливает необходимость разработки целостной и вариативной системы специальной дидактической (а также и психолого-педагогической) поддержки субъекта образовательного процесса непрерывного образования.

Формирование теоретического базиса с учетом развития нормативно-правовой основы коррелирует с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273 –ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступившего в силу с 1 сентября 2013 года, содержащем термины «образовательное пространство», «единое образовательное пространство», «адаптивные образовательные программы» и иные понятия, отражающие стратегические изменения в развитии отечественного образования [10].

Отметим, что в теоретико-методологическом аспекте термины «пространство» и «образовательное пространство» в плане определения их сущностной характеристики обусловили неоднозначность подходов к их интерпретации с множественности позиций: педагогической традиции (Н.Б.Баранникова, В.Г.Безрогов, И.В.Меньшиков, С.А.Сорокина, др.), пространственно- временных измерений в философии, политологии, социологии, культурологии (И.Е. Видт, Э.Н. Гусинский, Б.С. Ерасов, С.В. Иванова, М.А. Лукацкий, А.А. Пелипенко И.Р. Пригожин, Г.В. Сорина, Я.С. Турбовской, О.Н. Тынянова, др.), концепции непрерывного образования (В.Г. Осипов, В.Г. Онушкин, Ю.В. Яковец, др.), актуальных проблем глобализации (В.И. Аршинов, Б.Л. Вульфсон, А.К. Савина, И.А. Тагунова, др.), развития инноваций в образовании (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлева, В.С. Лазарев, Ю.В. Сенько, др.), образовательного пространства субъекта и его проектирование (С.В. Иванова, А.М. Новиков, Л.А. Пронина, И.Г. Шендрик, М.С. Якушкина, В.А. Ясвин, др.), геополитических и социальных пространств (А.Б. Докторович, А.А. Ивин, Н.А. Комлева, др.).

Переход к этапу постиндустриального развития – «новой эпохе» - целесообразно рассматривать с позиции «описания времени по Г.Спенсеру - в единицах пространства», что позволяет представить категорию «пространство» во взаимодействии и отношениях. И в этом смысле образовательное пространство

системы непрерывного образования, формирующееся в рамках взаимосвязи институционального и социально-институционализованного (неинституционального) компонентов его организационной структуры с особой степенью актуальности обуславливает рассмотрение вопроса о содержательно-ценностной сущности ее социального компонента [2, 3,5].

Научно-теоретические представления, изложенные в педагогической, философской, социологической, исторической литературе позволяют констатировать, что движущими силами возникновения представлений о социальном пространстве явились конкретные, непосредственные социальные отношения между людьми, складывающиеся в силу необходимости взаимодействий, как на индивидуальном, так и на групповом, коллективном уровнях, государственном, профессиональном на протяжении всего исторического развития человека. Возникновение в понятийно-терминологическом аппарате педагогики представлений об образовательном и социальном пространстве (трактовка об идеальных представлениях о месте человека в мире очевидна в трудах Платона, Демокрита, позже - Декарта, И.Канта и т.д.), находит проявление в контексте представлений о развитии сущности этой категории и в дальнейший период. В плане педагогической традиции важно, что последовательное развитие трактовки понятия «пространство» находит свое выражение в идеях Я.А. Коменского, полагавшего, что образование должно быть обеспечено взаимодействием «образовательных учреждений с педагогическими возможностями общества». Выдающийся мыслитель связывал между собой это воедино, не отдавая приоритета ни одной компоненте, рассматривая непрерывное образование человека как процесс во времени и пространстве, взаимосвязи личностного и социального. В труде «Всеобщее воспитание» отмечая, что «вся жизнь – школа», ученый прогнозировал пространственную образовательную стратегию: «от школы рождения - подготовки к супружеству - далее к пренатальной школе - школе раннего детства - подростковой школе - школе молодости - школе для людей зрелого возраста - школе пожилых» [6]. Таким образом, формируется многогранное образовательное пространство, включающее внутренние процессы, обуславливающие приоритеты

педагогической деятельности и внешние, формирующие сообщество образовательной среды, создающей пространство образования человека.

Самой важной и характерной особенностью всех видов пространств «есть одно главное общее: в их центре - и центром их оказывается Человек, и топология (а, по сути, онтология и метафизика) пространства бытия Человека неразрывно связывает воедино все его миры в подлинно антропоцентрический мир» [1].

Таким образом, человек оказывается в пространственной совокупности различного рода условий, актуализирующих различные виды и масштабы пространств (прежде всего - микропространства, макропространства) [1;9]. При этом все в большей степени масштабы расширяются, чему способствует социальный компонент образовательного пространства, вступая в определенное взаимодействие с системно-организованными ступенями и уровнями системы непрерывного образования. Вследствие этого процесса формируются разные смыслы и проявляется разная сущностная значимость подсистем образования и всех образовательных линий непрерывного образования человека. Понятийный аппарат, отражающий процесс развития инклюзивного образования целнесообразно рассматривать как новое педагогическое направление, которое может оформляться в самостоятельную область знания – педагогическую семиологию.

Литература:

[1]. Oreshkina A. K. Theoretical and Methodological basics of forms a lifelong education system [Text]: /A.K.Oreshkina, N.A.Lobanov, [ets.]. Continuity in the education process of a continuous education as a social fact: rus.-pol. Monograf: paral.ed./err.N.A.Lobanov, E.Kula, M.Pencovska. SPb, 2011. p.232-250

[2]. Аксенова М.А. Методологическая компетентность преподавателя высшей школы: условия развития // Адаптация и саморегуляция личности Материалы IV Международной научно-практической конференции. Научный редактор В.И. Казаренков. Москва, 2011. С. 101-104.

[3]. Алтухова М.А. Описание новизны результатов педагогических исследований с позиции объектно-компонентного

метода. Дисс...канд. пед. наук / Институт теории и истории педагогики Российской академии образования. Москва, 2007 – 145 с.

[4]. Горягина Е.Б. Формирование компетенций специалистов: к проблеме трактовки в историческом контексте// Профессиональное образование и общество. 2012. № 2. С. 61-65.

[5]. Иванова С.В. О понятии «образовательное пространство» и целях образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №4. С.67-79.

[6]. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих (Часть 4 «Панпедия») // Избранные педагогические произведения в 3-х тт. сост. А.А.Красновский, 1941.

[7]. Лукацкий М.А. Структура и функции научно-педагогической теории // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С.7-17.

[8]. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. – 136с.

[9]. Орешкина А. К. Формирование развития образовательного пространства непрерывного образования в контексте его социальных измерений. / Инженер-профессия творческая: Цикл научно-методических семинаров. Выпуск 6. М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2013. С.3-7.

[10]. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]: Режим доступа. <http://news.sfu-kras.ru/node/11515> / 10.06.14

О РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

И.В. Титович

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Аннотация. Статья посвящена вопросам модернизации национальной системы высшего образования Беларуси.

Ключевые слова: Европейского пространства высшего

образования, имплементация, инструменты, Беларусь, высшее образование.

THE HIGHER EDUCATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

I.V. Titovich

National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus

Abstract. This article is concerned with the modernization of the national system of higher education in Belarus.

Key words: European Higher Education Area, implementation, instruments, Belarus, higher education.

На Ереванской конференции министров образования государств-участников Болонского процесса Беларусь принята в качестве 48-го полноправного члена Европейского пространства высшего образования.

На предшествующих конференциях министров образования государств-участников Европейского пространства высшего образования были приняты решения, предусматривающие для новых стран-кандидатов принятие и реализацию основных элементов Болонского процесса в виде «дорожной карты».

В соответствии с «дорожной картой» Республика Беларусь в период 2015-2018 гг. должна продемонстрировать внедрение в национальную систему образования ключевых элементов Европейского пространства высшего образования. В частности, предусматривается продолжить разработку и внедрение национальной системы квалификаций, создать условия для формирования трехуровневой системы высшего образования, сформировать независимую систему контроля качества образования, ввести более информативное приложение к диплому о высшем образовании и др.

В соответствии с Дорожной картой для Республики Беларусь в 2015 г. Министерством образования был осуществлен комплекс подготовительных работ по согласованию национальной системы образования с процессами формирования Европейского пространства высшего образования. Предварительно был изучен

опыт России, Казахстана, Армении, Германии, Литвы и др. стран в целях разработки национальной стратегии участия Республики Беларусь в Европейском пространстве высшего образования. В качестве первоочередных мер можно выделить: имплементацию положений Дорожной карты в национальную правовую систему Республики Беларусь посредством издания 30 июля 2015 г. приказа Министерства образования Республики Беларусь, который утвердил Рабочий план по внедрению в национальную систему образования инструментов Европейского пространства высшего образования на период 2015-2018 гг.; формирование рабочей межведомственной группы (14 экспертов) по внедрению в национальную систему образования инструментов Европейского пространства высшего образования.

Также в проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики образования» внесены правовые нормы, предусматривающие оптимизацию национальной системы образования в соответствии с перспективными потребностями устойчивого развития страны (Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г., одобрена на заседании Президиума Совета Министров Республики Беларусь от 10 февраля 2015 г.) и положениями Дорожной карты для Республики Беларусь:

- вводится три самостоятельных уровня высшего образования: бакалавриат (общее высшее образование, срок обучения 4-4,5 года), магистратура (углубленное высшее образование, срок обучения 1-2 года) и аспирантура (научно-ориентированное высшее образование, срок обучения до 3 лет);

- сохраняется подготовка по отдельным специальностям со сроком обучения 5-6 лет (интегрированная подготовка «бакалавр+магистр» по наиболее сложным специальностям, которая предусматривает получение степени магистра и профессиональной квалификации);

- в рамках аспирантуры (адъюнктуры) предусматривается интеграция образовательного процесса (изучение методов и философии научных исследований, методологии анализа научных разработок и достижений) с подготовкой квалификационной научной работы (диссертации) на соискание ученой степени

кандидата наук (действующий механизм защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук сохраняется);

- вместо выписки из зачетно-экзаменационной ведомости вводится более информативное национальное приложение к документам о высшем образовании, соответствующее по структуре и содержанию Общевропейскому приложению к диплому (Diploma Supplement);

- учреждениям высшего образования предоставляется право самостоятельно разрабатывать и реализовывать вариативный компонент содержания образовательной программы в объеме до 50% (в настоящее время этот показатель – 35% для первой ступени высшего образования и 70% для магистратуры), что позволяет отражать особенности реализации соответствующей образовательной программы по специальности в данном учреждении высшего образования;

- учреждениям высшего образования предоставляется право самостоятельно осуществлять процедуру оценки документов об образовании иностранных абитуриентов, которые поступают в учреждения образования Беларуси, что значительно упростит процедуру поступления иностранных абитуриентов и окажет позитивное влияние на расширение экспорта образовательных услуг.

В целях развития системы кредитно-модульного обучения разработано нормативное правовое обеспечение национальной системы зачетных единиц, которая соотнесена с европейской системой переноса и накопления кредитов (European Credit Transfer and Accumulation System). Министром образования утверждена «Инструкция по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования с использованием системы зачетных единиц» (приказ от 06.04.2015г. № 65). Система зачетных единиц используется в описании нагрузки обучающихся в учебно-программной документации бакалавриата и магистратуры.

В целях обеспечения внутривысшей академической мобильности разработано Положение о сетевой форме реализации образовательных программ (рассмотрено на Республиканском совете ректоров учреждений высшего образования 21 октября 2015 г.).

В Наблюдательную группу Болонского процесса назначены 3 эксперта от Республики Беларусь (представители Республиканского института высшей школы, Белорусского государственного университета, Минского государственного лингвистического университета). Еще 2 эксперта от Республики Беларусь (представители Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, Белорусского государственного экономического университета) включены в консультативные комитеты Наблюдательной группы Болонского процесса.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕХИИ

В. Блажкова, Д. Новакова

Педагогический факультет Карлова университета, Чехия

Аннотация. Сфера образования в Чехии, как и в других посткоммунистических странах, после 1989 года интенсивно развивалась и подверглась ряду реформ, представляющих изменение основной модели образования (парадигмы). Изменения включали в себя пересмотр роли государства в сфере образования, децентрализацию школ, отмену системы так называемой общеобразовательной школы, обязательное образование было сокращено с десяти до девяти лет. Изменения коснулись и системы среднего специального образования, финансирование которого перешло от предприятий к государству, Образование начало руководствоваться принципами рыночной экономики, были созданы многочисленные частные школы. Все еще продолжается реформа учебных программ, а ВУЗы получили большую автономию. Фундаментальные изменения произошли в сфере высшего образования, которое включает в себя как ВУЗы так и высшие профессиональные училища со своими учебными программами.

Ключевые слова: Аккредитация, Болонская декларация, учебные программы, закон о высшем образовании, терциальное образование, высшее образование, высшее профессиональное училище.

UNIVERSITY EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

V. Blažková, D. Nováková

Faculty of Education, Charles University, Czech

Abstract. Education in the Czech Republic after the year 1989 as well as in other post-communist countries has undergone an extensive development and it has also experienced a series of reforms representing a change of the entire basic model (paradigm). These changes included redefining the role of the government in education management, schools were decentralized, the so-called uniform school was cancelled and a selective principle at the age of 11 was introduced, compulsory education was shortened from ten to nine years, the funding system of apprenticeship education was transferred from companies to the state, education started to be organized in accordance with the principles of market economy, a number of private schools was founded; a curricular reform is still in progress, universities have been granted extensive autonomy and so on. Tertiary education, which includes both universities and tertiary professional schools with their educational programmes.

Key words: accreditation, Bologna Declaration, study programme, the Education Act, tertiary education, university education, tertiary professional school

Высшее образование вместе с обучением в высших профессиональных училищах относится к так называемому **терциальному образованию**. Для целостности картины к терциальному образованию можно отнести также любое образование получаемое после окончания средней школы, в том числе, некоторые курсы повышения квалификации и т.д. Однако, данная статья рассматривает только высшее образование в Чешской Республике.

Еще в конце 90-х годов прошлого века, доля населения Чехии с высшим образованием была около 13% и данный показатель был значительно ниже среднего европейского уровня, что по сравнению с количеством людей, окончивших какую-либо форму среднего образования (почти 90%) является удивительным. По численности экономически активного населения с окончанным

средним образованием (т.е. окончивших колледж, профессионально-техническое училище, ремесленное училище или гимназию), Чешская Республика находится среди мировых лидеров. Недостаточное количество выпускников ВУЗов и спрос на гуманитарные специальности среди прочего способствовали массовому развитию не только государственных, но и, прежде всего, частных ВУЗов, создание которых стало возможным благодаря принятию в 1998 году **закона о высшем образовании** [9].

Высшее образование в Чехии имеет давнюю традицию, уходящую в XIV век, когда император Карл IV основал один из старейших университетов в Европе. *Карлов университет в Праге* (год основания 1348) в настоящее время является самым престижным, а также самым известным и положительно оцениваемым государственным университетом в Чехии. Вторым старейшим университетом, который был основан в 1573 году, но, к сожалению, не может похвастаться постоянным функционированием на протяжении всего своего существования, является *университет им. Палацкого* в Оломоуце. Вместе с *университетом им. Масарика* в Брно (основан после возникновения Чехословацкой республики в 1919 году) является одним из самых значительных учебных заведений в Моравии и во всей Чехии. Продолжительную историю имеет и *Чешский технический университет*, основанный в 1707 году под названием Чешская инженерная школа – первый в своем роде в Европе [8].

К концу 2015 года на территории Чехии действовало в общей сложности **26 общественных университетов**, два **государственных университета** (Чешская полицейская академия в Праге и Университет обороны в Брно) и **42 частных университета** различной направленности, чаще всего экономические.

Высшее образование в начале этого тысячелетия подверглось фундаментальным изменениям, которые тесно связаны с принятием Болонской декларации.

В 1999 в итальянском городе Болонья встретились министры образования 29 европейских стран и подписали **Болонскую декларацию** о создании Европейского пространства высшего образования к 2010 году. Целью Болонского процесса является

единая европейская система образования, основанная на сильных сторонах и особенностях национальных систем образования. Были приняты три взаимно признаваемых степени высшего образования - бакалавриат, магистратура и докторантура, неотъемлемой частью должна также стать мобильность преподавателей и студентов [1, 3].

Образовательную деятельность ВУЗы осуществляют опираясь на **учебные программы**, которые подлежат аккредитации, а также программы непрерывного обучения не подлежащие аккредитации. Аккредитацию на осуществление отдельных учебных программ предоставляет Министерство образования, молодежи и спорта (MŠMT) в рамках Комиссии по аккредитации [6, 7].

Учебные программы реализуются в дневной, заочной или комбинированной форме. В случае очной формы обучения студент посещает лекции, семинары, лабораторные занятия и другие занятия лично (иногда мы говорим о контактном обучении). Заочная форма означает, что студент обучается сам, с помощью книг, учебников, но в основном с использованием электронных информационных технологий (e-learning), также проходят консультации с преподавателем и проверка знаний студентов. Комбинированная форма обучения делится на дневную и заочную часть. На практике комбинированное обучение скорее ближе к заочной форме, то есть лекции проходят один или два раза в месяц и по выходным.

Бакалавриат ориентирован на подготовку к профессиональной деятельности или дальнейшему обучению в магистратуре. Стандартная продолжительность обучения, включая практическую подготовку, составляет как минимум три, как максимум четыре года. Бакалавриат оканчивается итоговым государственным экзаменом, частью которого обычно бывает защита дипломной работы.

Магистратура базируется на бакалавриате и ориентирована на приобретение теоретических знаний основанных на современных научных исследованиях и разработках, а также на способность их применения, и на развитие творческих способностей. В области искусства магистратура ориентирована на сложную художественную подготовку и развитие таланта.

Стандартная продолжительность обучения как минимум один и как максимум три года. В некоторых обоснованных случаях, например, в учебной программе Педагогика начального образования на педагогических факультетах, Общая медицина на медицинских факультетах или Юриспруденция на юридических факультетах, учебная программа рассчитана на срок от четырех до шести лет обучения. Напомним, что эти, так называемые «Продолжительные» программы, преобладали до 1998 года. Обучение в магистратуре завершается государственным экзаменом и защитой дипломной работы. В области медицины, ветеринарии и гигиены обучение завершается экзаменом на степень доктора.

Докторантура ориентирована на научно-исследовательскую и самостоятельную творческую деятельность в сфере науки или искусства. Стандартная продолжительность обучения составляет от трех до четырех лет. Обучение проходит по индивидуальной учебной программе под руководством преподавателя. Обучение завершается государственным экзаменом и защитой докторской диссертации, которая подтверждает способность и готовность к самостоятельной работе в области науки или творческой деятельности. Диссертация должна содержать оригинальные результаты исследований, опубликованные или принятые к публикации.

Высшие учебные заведения делятся в зависимости от преобладающего типа учебных программ на **университетские** и **неуниверситетские**, в то время как ВУЗы университетского типа могут реализовывать все виды учебных программ, т.е. бакалавриат, магистратура и докторантура. ВУЗы неуниверситетского типа в основном реализуют программы бакалавриата, в некоторых случаях и магистратуры, но не подразделяются на факультеты [4, 5].

В соответствии с правовой формой и способом управления ВУЗ может быть общественным, государственным или частным. **Общественные ВУЗы** основываются в соответствии с законом, распоряжаются имуществом, которое после 1989 года было передано государством, имеют органы академического самоуправления и значительную автономию. Студенты не платят за обучение, и такие ВУЗы финансируются из государственного

бюджета. Самоуправление осуществляет академический сенат, ректор, научный совет и дисциплинарная комиссия. Ведение бухгалтерии и внутреннее управление осуществляет казначей, назначенный ректором. В настоящее время в общественных ВУЗах обучается около 88% всех студентов. Общественные ВУЗы университетского типа обычно делятся на факультеты, которые имеют узкую профессиональную направленность, а решение об их создании принимает комиссия по аккредитации. Во главе факультета стоит декан, назначаемый ректором по предложению академического сената факультета. Экономическое управление факультетом осуществляет секретарь назначаемый деканом.

Общественные ВУЗы получают средства на образовательную деятельность, научные исследования и разработки из государственного бюджета. Образовательная деятельность финансируется так называемым нормативным методом, т.е. согласно количеству студентов, обучающихся по данной учебной программе, финансовых затрат и количеству выпускников.

Государственные ВУЗы в Чехии также создаются в соответствии с законом о высшем образовании и для них действуют аналогичные правила, как и для общественных ВУЗов, но управляются они непосредственно соответствующими министерствами (Полицейская академия подчиняется Министерству внутренних дел, а Университет обороны - Министерству обороны).

Для открытия **частного ВУЗа** необходимо разрешение государства, которое предоставляется Министерством образования, молодежи и спорта. Учебные программы в частных ВУЗах подлежат такому же процессу аккредитации как и в других ВУЗах. Их полномочия соответствуют форме юридического лица, например, акционерного общества, общества с ограниченной ответственностью, общественной корпорации. Частные ВУЗы не имеют права на финансирование из государственного бюджета, субсидии могут быть предоставлены только общественным корпорациям, но это происходит довольно редко. Студенты платят за обучение, как правило, несколько десятков тысяч крон в год. Доля студентов в частных ВУЗах составляет около 12%.

Текущее количество студентов во всех университетах в Чехии по итогам 2015 года составляло чуть менее 348 000.

Литература:

[1] Bendl S., Voňková H., Zvírotsky M. Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studiaučitelství. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-703-8.

[2] Blažková V. Vysšaja škola i obščestvo. Vysšaje obrazovanie v Češkoj respublike (Obrazovanie v starejšem universitete v Čechiji). In: Kolektiv autorů. Sborník 8. mezinárodnívědecké konference v Moskvě, díl 1. Moskva: Rossijskij universitet družby narodov, 2015, s. 203-210. ISBN 978-5-209-06453-4.

[3] Prokop J. Tertiary education in the Czech Republic – trends and reform. In Torres, I., C., Chova, L., G., Martinez, A., L. (Eds.) ICERI 2011 Proceedings. Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2011, s. 4846-4852. ISBN 978-84-615-3324-4. V-3654-2011

[4] Prokop J. Srovnatelna pedagogika. Sofia: APSC, 2012, s. 294. ISBN 978-954-490-321-3.

[5] Prokop J. Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Teoria i praktyka europejska. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA, 2013, s. 284. ISBN 978-83-62329-89-2.

[6] Průcha Jan (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

[7] Průcha J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367 – 647-6.

[8] Štemberková M. Univerzita Karlova. Historický přehled. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2014-5.

[9] Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-
РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ
ПЕДАГОГОВ В СВЕТЕ ФГОС ВПО**

Л.А. Степанова

Московский государственный областной университет,
Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена одной из ключевых проблем профессиональной подготовки социальных педагогов – формированию коммуникативно-речевой компетенции будущих специалистов. Проблема рассматривается с точки зрения опоры на важнейшие общепедагогические установки, включая базовые идеи известных педагогов. Обращается внимание на использование современных педагогических технологий.

Ключевые слова: социальный педагог, коммуникативно-речевая культура, Стандарт психолого-педагогического образования.

**PROBLEMS OF FORMATION OF CULTURAL speech
competence of FUTURE SOCIAL TEACHERS IN VIEW of FGOS
VPO**

L.A. Stepanova

Moscow state regional University, Moscow, Russia

Abstract. The article is dedicated by one of the crucial problems of the professional training of social teachers – to molding of the communicative- vocal scope of future specialists, which is examined from the point of view of support to the most important general pedagogical installations, including the base ideas of well-known teachers. Attention to the use of contemporary pedagogical technologies is paid.

Key words: social teacher, communicative- vocal culture, the standard of psychological and pedagogical formation.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования последнего поколения отчетливо проявились важнейшие его черты – антропо- и культуроцентризм. Это означает, что одним из приоритетов дидактического и содержательного обеспечения высшего образования выступает использование коммуникативных технологий в опоре на широкий культурный контекст, являющийся основой формирования системы профессионально значимых ценностей будущего специалиста, в которых особое место отводится его культурно-речевым компетенциям как необходимому условию профессиональной и личной самореализации. Исходя из этого, в качестве одного из ведущих видов учебной деятельности в высшей школе выступает формирование коммуникативно-речевой культуры.

В новых стандартах профессиональная социально-педагогическая деятельность представлена в контексте психолого-педагогического образования, причем в значительно большем многообразии содержания подготовки, чем прежде. Это, в свою очередь, ставит перед необходимостью предъявления более высоких требований к профессионально-педагогической и профессионально-речевой культуре социального педагога как носителя и транслятора культурных ценностей. Последнее означает важность того, что социальный педагог должен обладать не только культурой монологической и диалогической речи, что предполагает аргументированное изложение своих суждений, умение выступать публично, но и умением слушать и анализировать услышанное, ориентироваться в сложившейся коммуникативной ситуации. В этом смысле формирование коммуникативно-речевых навыков социального педагога целиком и полностью базируется на важнейших установках общепедагогической подготовки, в которой особое место отводится овладению культурой речи и культурой общения.

В свою очередь, коммуникативная культура педагога, основанная на речевой культуре, определяет потенциал всей системы образования, меру ее воздействия на развитие личности ученика, поскольку пронизывает все содержание и организацию профессионально-педагогической деятельности. Отсюда - проблема овладения свободным, подлинно культурным, словом

является особенно актуальной и важной «для тех, кто пользуется словом как основным... инструментом своей профессии, в первую очередь для педагогов, чья речь не только главное орудие профессиональной деятельности, но и образец, сознательно или бессознательно усваиваемый, всегда в той или иной степени воспринимаемый учениками, а значит, неизбежно тиражируемый и распространяющийся» [2]. Коммуникативно-речевая культура социального педагога, как и учителя, и педагога в целом, является частью его профессиональной и общей культуры как системы, «выступающей мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности» [1, С. 6].

Исходя из того, что культура личности является многомерным понятием, системой, отражающей и внутреннее состояние индивида, и внешние его проявления в социуме, можно определить коммуникативно-речевую культуру социального педагога как систему, выступающую мерой и способом формирования педагогической этики и профессиональной активности в различных социально-педагогических ситуациях. О значении педагогической культуры в системе личностных качеств педагога говорил известный отечественный педагог и психолог М.М. Рубинштейн, обращая внимание на такой ее важный компонент, как речевая культура учителя. М.М.Рубинштейн убедительно показал, что все составляющие речевой культуры – правильная, выразительная речь, хорошо поставленный голос, искренность, убежденность в смысле и ценности педагогического труда, а также эстетичный внешний вид учителя, манеры, создают всю полноту человеческой личности. Особое значение в связи с этим М.М.Рубинштейн придавал речи, образно называя ее «одежкой мысли», по которой чаще всего встречают педагога и которая «вводит юных людей в самую лабораторию мысли»... «Мы должны, - писал он, - постоянно помнить, что и речь должна делать то же дело: быть не столько готовым завершением, сколько широко раскрывающимися воротами для собственной работы юной мысли» [3, С. 59].

Органично вписываются в современный контекст формирования культурно-речевых компетенций социального педагога мысли М.М. Рубинштейна антрополого-

гуманистического толка о «профессиональном облике учителя» (аналог современного «имиджа») как совокупной нравственной составляющей, играющей немаловажную роль в речевых коммуникациях социального педагога, выражающейся в признании ребенка как развивающейся личности, в гуманном отношении к детям, в развитии и укреплении в них живой творческой силы. Ученый говорил об обязанности учителя быть всегда в бодром настроении. По мысли М.М. Рубинштейна, очень сложно требовать от учителя «благоприятствующего отношения к молодой жизни, призыву к будущему, к раскрытию ее», если сам он не верит в важнейшие смыслообразующие жизненные ценности: добро, истину, красоту и, следовательно, в человека [3, С.35]. Примечательно, что позиция ученого по данному вопросу была созвучна взглядам других известных педагогов того времени. Так, А.С.Макаренко считал, что в профессиональной подготовке педагога особое внимание должно уделяться обучению педагогической технике как одному из определяющих факторов профессионализма, в связи с чем подчеркивал, что таким «пустякам», как стоять, как улыбнуться, как повысить голос, какое необходимое выражение придать своему лицу, необходимо учить.

Вместе с тем, решение различных коммуникативных задач, которые в соответствии с общими, весьма разнообразными профессиональными компетенциями, обозначенными в новых стандартах по подготовке социальных педагогов, при всей их общественной, социальной и профессиональной значимости, вступает в очевидное противоречие с вопросами стратегии и тактики языковой и речевой подготовки, причем не только этой категории специалистов. В Стандарте психолого-педагогического образования, в рамках которого осуществляется подготовка социальных педагогов, количество часов (их всего 26), отведенных на речевую подготовку, явно недостаточно для решения широкого спектра задач, тем более что процент выпускников школ, демонстрирующих невысокий уровень речевых умений и навыков, а также культурологических знаний, с каждым годом увеличивается. Эти обстоятельства становятся причиной того, что реальная педагогическая практика становится нацеленной прежде всего на овладение студентами грамотности и нормами современного русского литературного языка в соответствии со

школьной программой, тогда как вузовская подготовка предусматривает достаточно высокий уровень речевой культуры и использование богатейших возможностей языка, в том числе и аксиологических, для решения самых разнообразных коммуникативных задач, решаемых в социально-педагогической деятельности.

Следует отметить, что вышеуказанные аспекты проецируются и на такой важный в профессиональной подготовке социальных педагогов документ, как Профессиональный Стандарт педагога, который начал работать с 1 января 2015 года. Требования к подготовке специалиста, представленные в Стандарте, в контексте которых ключевые компетенции учителя базируются на мощной общепедагогической составляющей, вполне могут стать ориентиром в формировании коммуникативно-речевых компетенций социального педагога [4].

Таким образом, новые стандарты высшего профессионального образования, на основе которых должна строиться система профессиональной подготовки социальных педагогов, ставят перед необходимостью целенаправленного обучения культуре речевого общения. Это предусматривает, в первую очередь, отведение достойного места и роли соответствующих дисциплин в содержании подготовки, а также осуществление педагогического руководства в профессионально-речевом становлении личности будущего специалиста, формирование установки на профессионально-речевое самовоспитание; включение студентов с первого курса в процесс деятельности и общения, обеспечивающий усвоение профессионально-речевых норм, ценностей, образцов речевого поведения; внедрение инновационных технологий, направленных на активизацию творческого мышления студентов и стимулирующих проявление речевой культуры и, что особенно важно, обеспечение высокого уровня речевой культуры самих преподавателей высшей школы.

Литература:

[1]. Коган Л.Н. Теория культуры. Екатеринбург, 2003. – 336с.

[2]. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. М., 1998. – 418 с.

[3]. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004. – 248 с.

[4]. Профессиональный стандарт педагога. 2015. [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://минобрнауки.рф>, свободный.

АДАПТАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БЕЛОРУССКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К БОЛОНСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С.С. Ветохин

Белорусский государственный технологический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. Вступление Беларуси в Болонский процесс обуславливает серьезные законодательные, структурные, содержательные и методические преобразования в национальной системе высшего образования. Такие изменения влекут существенные перемены условий профессиональной работы профессорско-преподавательского состава и его участия в управлении университетами.

Ключевые слова: Беларусь, высшее образование, университет, Болонский процесс, преподаватель

ADAPTATION OF TEACHERS OF BELARUSIAN UNIVERSITIES TO WORK IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO THE BOLOGNA CONCEPT OF HIGHER SCHOOL

S.S. Vetohin

Belarusian state technological University, Minsk, Belarus

Abstract. Starting of Belarus participation in Bologna Process results in deep legislative, structural, contents and methodical changes in the national system of higher education. These involve some

essential mutations of teachers' professional activity and their participation in university governance.

Key words: Belarus, higher education, university, Bologna process, teacher

Включение Беларуси в Болонский процесс сопровождалось требованием выполнения в течение трех лет так называемой Дорожной карты, содержащей ряд требований в отношении реформирования законодательства, структуры и содержания образования. Выполнение этих требований без участия академической общественности вузов представляется невозможным, активное вовлечение которой в процесс принятия решений в отрасли также является одной из задач процесса.

Соответствующие преобразования будут проходить на фоне сокращения контингента студентов вследствие демографической ямы в стране, а также необходимости уменьшения сроков обучения на первой ступени высшего образования с пяти до четырех лет. Это приведет к падению численности профессорско-преподавательского состава (ППС) на 30-40 %, включая практически всех работающих по совместительству и на условиях почасовой оплаты труда. Наибольшие проблемы ожидаются в отношении преподавателей обслуживающих популярные, но не столь уж востребованные на практике специальности. Наименьшие будут, скорее всего, на инженерно-технологических, медицинских и педагогических специальностях, поскольку спрос на специалистов здесь достаточно устойчив.

Болонская система высшего образования потребует и переключения с чрезмерной специализации на модель, ориентированную в большей степени на междисциплинарное видение. В этой связи в будущем составе ППС будут преобладать креативные, способные, быстро перестраиваться на смежные и новые сектора деятельности преподаватели, хорошо понимающие специфику массового высшего образования и современной европейской трехступенчатой системы высшего образования. Однако при этом возрастет и влияние работодателей выпускников, местных органов управления и самих студентов и их родителей.

У ППС появится и новая функция участия в управлении вузом в связи с требованием построения системы высшего образования на принципах университетской автономии и академических свобод в соответствии с Великой хартией университетов. В частности, появляется необходимость решать вопросы строительства вуза и управления им, начиная с выборов ректора.

Эти новации университетской жизни приведут к возрастанию конкуренции между преподавателями как в борьбе за место в хорошем вузе, так и за управленческие позиции.

Очевидно, ППС белорусских вузов не готов к работе в новых условиях, в том числе из-за непонимания новых задач. Адаптация основного контингента существующей профессуры, тем не менее, не только возможна, но и жизненно необходима для успеха реформы. Среди первоочередных адаптационных мероприятий видится акцентирование на новых условиях работы учреждений повышения квалификации и переподготовки, сеть которых в республике достаточно развита.

Содержательно эту работу следовало бы вести в трех направлениях для групп управленцев, опытных и молодых преподавателей. При этом основным не является применение новых образовательных, включая ИТ, технологий, а объяснение целей Болонского процесса и методов их достижения, в том числе, использование болонских инструментов и критериев.

В настоящее время в стране к такой работе только приступают, преимущественно силами Республиканского института высшей школы и делая упор на технологическое и нормативное обеспечение. Проблемы, связанные с собственно переходом на новую образовательную парадигму, к сожалению, все еще остаются в стороне.

Таким образом, движение белорусской высшей школы к болонским целям переходит из стадии принятия политических решений об участии в этом всеевропейском форуме к этапу практической реализации задач, очерченных в дорожной карте, и требует упреждающей адаптации ППС к новым условиям и целям работы.

РОЛЬ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ГИПОТЕЗ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

М.И. Вишнеvский

МГУ имени А.А. Кулешова, Могилев, Беларусь

Аннотация. Современный специалист характеризуется креативностью. Она предполагает широкий мировоззренческий кругозор, достигаемый посредством философского образования. Оригинальные философские концепции – это мировоззренческие гипотезы, овладение которыми способствует приобщению специалистов к творчеству.

Ключевые слова: философия, мировоззренческая гипотеза, философское образование, креативность.

ROLE WORLDVIEW HYPOTHESES IN TRAINING MODERN SPECIALIST

M.I. Vishnevsky

MSU named after Kuleshov, Mogilev, Belarus

Abstract. Modern specialist is characterized by creativity. It involves a wide ideological outlook, achieved through philosophical education. The original philosophical concept - it's philosophical hypothesis, the mastery of which contributes to familiarizing professionals to be creative.

Key words: philosophy, philosophical hypothesis, philosophical education, creativity.

В условиях массовости высшего образования остро встает проблема сохранения и, по возможности, повышения его качества. Действительно современный специалист призван уметь не только осваивать имеющиеся, но и генерировать новые идеи, подходы к решению возникающих проблем, предугадывать или даже создавать новые потребности и отвечающие им средства удовлетворения. Препятствует этому не просто нехватка профессиональных компетенций, а прежде всего их косность,

догматическая инертность, имеющая отчетливо выраженное мировоззренческое измерение.

Новая идея обычно выступает как гипотеза. Конструктивно связывая то, что прежде виделось в мире нашего бытия обособленным, разобщенным, такая гипотеза вносит в решение разрабатываемой проблемы элементы мировоззренческой рефлексии, а она требует осмысления утвердившихся в культуре философских концепций.

Оригинальное философское построение есть своего рода мировоззренческая гипотеза, плодотворность которой выявляется путем ее применения не только внутри философии, но и в других сферах познавательной, а также практической деятельности. Признание гипотетичности философских концепций направлено на предотвращение их догматизации. Если это гипотезы, а не истины в последней инстанции, то и обращаться с ними нужно как с гипотезами, отличающимися, правда, от других научно обоснованных предположений особым разнообразием возможных применений. Гипотеза, имеющая весьма общий и притом мировоззренческий характер, может быть оценена с точки зрения ее плодотворности через выведение из нее следствий. Процесс такого выведения может быть многостадийным и захватывать как определенные отрасли науки, так и другие области человеческой деятельности. Сформулировав философскую гипотезу, нужно также соотнести ее не только с теми материалами, которые она непосредственно призвана объяснить или истолковать, но и с другими, альтернативными гипотезами, которые вполне могут иметь свои эвристические достоинства.

Связи философии с наукой, как и другими феноменами культуры, опосредованы образованием. Отдавая должное философскому самообразованию ученых, нужно учесть, что первое обстоятельное знакомство с философией происходит у них, как правило, в рамках выполнения вузовских образовательных программ. Здесь мы сталкиваемся с особой задачей адаптации признанных в их значимости философских учений к современной социокультурной ситуации, характеризующей, прежде всего, молодежную среду.

Недооценка культуротворческой значимости качественного философского образования чревата серьезными издержками.

Сегодня не без оснований говорят о широко распространившемся «клиповом мышлении», об односторонности, фрагментарности, а также торопливости, недостаточной аргументированности высказываемых формально образованными людьми суждений и оценок, относящихся к состоянию и перспективам развития общественной жизни, и даже о деградации общественного и личностного интеллекта. А.А.Зиновьев свою последнюю работу назвал «Фактор понимания» [3] и посвятил ее развитию логического интеллекта, недостаточность которого он справедливо считает одной из величайших угроз будущему человечества. По мнению И.Валлерстайна, конкретные науки, возникшие в Новое время в связи с потребностями развития капитализма, впитали в себя установку на ценностную нейтральность эмпирически удостоверенного точного знания. Возник разрыв между естественнонаучной и гуманитарной культурой или даже между жаждой истины и жаждой добра и совершенства; ученые стали технократами, обслуживающими процесс капиталистической рационализации производства и соответствующей организации общественной жизни [1; 244 - 245]. Назрела необходимость преодолеть технократические иллюзии и озаботиться обеспечением гуманистически ориентированной целостности культуры.

Именно философия осуществляет теоретико-мировоззренческий синтез знаний и жизненного опыта людей. Помочь формированию у людей недогматичного, продуктивного в своей целостности и систематичности, ориентированного на практику и вместе с тем гуманистического мировоззрения она может благодаря тому, что в ней, в отличие от конкретных наук, не существует парадигмальной концептуальной схемы, имеющей, так сказать, общеобязательный характер. Многовековая традиция ведения философских дискуссий выработала у их участников установку на внимательное отношение к суждениям оппонентов, простирающееся даже до известного вывода, что философы всегда правы в том, что они утверждают, и не правы в том, что они отрицают. Существует довольно широко распространенное согласие профессиональных философов и преподавателей философии относительно базового состава учений и идей, приобщение к которым необходимо для выработки приемлемой

философской образованности [2]. Различаясь между собой по многим параметрам, эти учения и идеи дополняют друг друга до некоей искомой, хотя и никем и никогда не достигнутой исчерпывающим образом, понятийно-логической полноты и целостности. Получение качественного философского образования выступает хорошей школой взаимопонимания людей, формирования у них устойчивой ориентации на ответственный диалог о ценностях и целях совместного бытия.

Литература:

[1]. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И.Валлерстайн. М.: Логос, 2004. – 368 с.

[2]. Вишневецкий М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999. – 252 с.

[3]. Зиновьев А.А. Фактор понимания. М.: Алгоритм, ЭКСМО, 2006.–528 с.

**ИМЕЕМ ЛИ ДЕЛО С КРИЗИСОМ АКАДЕМИЧЕСКОГО
ЗНАНИЯ?**

Д. Ключ-Станьска

Гданьский университет, Гданьск, Польша

Аннотация. В докладе представлены обвинения, которые все чаще преподносятся в адрес коммерциализации научных исследований и академического образования. В статье предпринимается полемика с некоторыми из них и как на источник кризиса указывается не на рыночные механизмы, а именно на их ограничения и чудовищно гипертрофированную бюрократию, которые являются проявлением деформации отношений в демократической стране.

Ключевые слова: университет, знание, кризис, свободный рынок, бюрократизация

ARE WE DEALING WITH A CRISIS OF ACADEMIC KNOWLEDGE?

D. Klus-Stańska

University of Gdansk, Gdansk, Poland

Abstract. Presented paper considers allegations towards commercialization of scientific research and academic education. I undertake polemics with some of them, placing the diagnosis of the crisis of knowledge at universities not in the market mechanisms, but, on the contrary, in the restrictions of the free market and monstrously overgrown bureaucracy, which are a manifestation of deformed relations in democratic state.

Key words: university, knowledge, crisis, free market, bureaucracy

За последнее время замечается усиление критических дискуссий в связи с целями, функциями, заданиями и механизмами функционирования университетов. Университет реализует свои основополагающие задания как через проведение научных исследований, сущностью которых является обеспечение изобретений и нового, оригинального знания, раньше никому не известного, так и через реализацию дидактического процесса со студентами, что является одним из путей распространения эффектов первого из заданий.

Существуют как минимум две сферы гипотетического кризиса знания: наука и образование. Первая сфера, которую можно признать критической в плане рисков проявления кризиса, связана с целью предприятия научных исследований (созданием общественного знания), принятым направлением и стратегиями их проведения, а также областью распространения итогов. Другая сфера касается целей и реализации процессов образования студентов (создания индивидуального знания) и определяется принятой миссией, предположенными эффектами и принятой дидактической моделью. Говоря вкратце, предъявляется обвинение, что «во все большей степени отрицается знание как источник знания и мудрости», вместо того ожидается немедленная польза [3, С. 73].

Примером широко формулированных, крайне негативных оценок новых реалий, в которых функционирует современный университет, являются тезисы М. Черепаняк-Вальчак [1], которая пишет об академическом принуждении и угнетении, которое ощущается внутри университета. Его источников она ищет в напряжении между двумя культурами: академической и рыночной. Черепаняк-Вальчак указывает на прикосновенность университетского этоса к коммерциализации и экономическим ценностям, которые, по ее мнению, ведут к массовости и стандартизации академического образования, повреждению научных исследований лишь прагматическими критериями и усилению механизмов контроля и надзора.

К некоторым оценкам и тезисам я хотела бы отнестись критически. Мне надо сделать одну оговорку. Долгое время я тоже разделяла этот диагноз, который главную критику направляет в адрес либерального рынка. Однако направление происходящих изменений и кумуляция их эффектов привело меня к выводу, что обвинения в адрес свободного рынка выполняют в значительной степени лишь функцию «дымового занавеса», суть которого в отвлечении от сути действительного источника деформации общественной жизни.

У меня не возникает сомнений, что рыночные механизмы являются сегодня одной из главных сил формирующих культуру. Последовательно и неизбежно эти влияния ощущаются также в высших школах. Однако не могу уже сегодня одобрять слишком простые, по моему мнению, диагнозы, как причины, так и последствия этой ситуации. В своем докладе я задаю тогда два вопроса: 1. Является ли обоснованным ожидание полной независимости университета от экономики и восприятие его как место поисков «чистой истины»? 2. Можно ли виной за деструктивные механизмы, которые имеют место в современном университете обречь неконтролируемые действия рынка?

Тоска по традиционному академизму кажется возвращением к великим метанарративам эпохи Просвещения, о которых писал Жан Франсуа Лиотар. Они установили университет, так сказать, «вне реалий», наделяя его достоинством, а можно даже сказать, что университет сам себя наделил этим достоинством, когда он стал одним из авторов великих нарративов, вырабатывая

освободительный и эмансипационный миф о себе. Аргументы, которые поддаются сомнению эту позицию, приводит прежде всего постструктурализм, который поставил под вопрос модернистскую концепцию правды, а ее дискурсивный характер и связи с властью были разоблачены не только Мишелем Фуко. Полезность – это один из возможных резервуаров значений, который вписан в современную культуру. Апеллирование к ней обесценивает поиски истины плодотворной в экономическом плане. Также усилия ответить на потребности учащейся молодежи не могут отождествляться с коммерциализацией академического образовательного предложения, потому, что это означает также уважение прав молодых поколений к созданию собственного жизненного пути и успеху.

Несмотря на то, что стремление к истине, независимость исследований, право на отрицание, свобода слова, должны, по общему признанию, оставаться главными ценностями науки, но все-таки нельзя содержать университеты вне экономической рациональности. Как пишет Т. Славек – несмотря на то, что нельзя позволить, чтобы экономика стала единственным регулятором университетской и общественной жизни, однако, университет обязан уважать права рыночной экономики [4, С. 31]. Идея университета как башни из слоновой кости, вряд ли может удержаться.

Второй вопрос, который я задаю, вырос из моего несогласия с критиками состояния современного высшего образования в тех сферах, в которых они указывают на некоторые современные механизмы. Университеты, несомненно, подвергаются деструктивным процессам, которые приводят к исчезновению его основных функций, стандартизации и фрагментации целей и заданий, радикальному ограничению свободы образования и науки. Поскольку я подчеркиваю здесь согласие в плане диагноза последствий, у меня возникают сомнения, касающиеся причин этого положения.

Невозможность определить сферу согласия в этом плане является непосредственным последствием радикальных расхождений, которые в виде острого конфликта выступают между интерпретациями рыночной ситуации. В этих интерпретациях постулируется рост государственного контроля

над «невоздержанным свободным неолиберальным рынком» или редуция функции государства и радикальное уменьшение количества правовых регуляций ради функционирования свободного рынка, со всеми его, так преобладающими, как и специализированными потребностями, которые выражены в дифференцированном спросе. Разница в основных положениях социально-интервенционного государства и либертарианской государственной идеи настолько глубоки, что их нельзя соединить. Поэтому я не предлагаю в этом плане компромисса. Однако причины беспокоящие ограничения академической свободы, которые все чаще можно заметить в польских университетах, я усматриваю не в игре свободного рынка, потому что этот рынок тоже угнетается рекордным ростом абсурдно расширенных правовых регуляций, но в бюрократизации, которая исходит к министерским инициативам и попыткам государства регулировать все, вплоть до мелочей, при помощи тысяч процедур, документов, отчетов, докладов, реестров и т.д. Бюрократия – это не порождение свободного рынка. Она его противоположность. Бюрократия – это продукт интервенционного государства, которое опирается на отсутствие доверия к гражданам, а также на непрозрачность и непрерывную изменчивость закона. И именно в этой действительности функционирует в нынешнее время высшие школы.

Имеет ли дело с кризисом академического знания?

Я считаю, что с точки зрения кризиса просвещения – нет. Он не отрицает истину как таковую, он лишь отрицает ее единственность и конечный характер, открывая поле для создания локальных правд, изменяемых, но таким образом также полезных. Как пишет З. Мелосик: «постмодернистский дискурс – отказавшись от тотальности в описании мира – скрывает в себе оптимистический и позитивный тезис: все формы знания и каждая теория способны в какой-то степени описывать мир» [3, С. 94].

Зато с точки зрения рисков тотальной бюрократизации университетов кризис знания становится очень реальным. Подтверждение административному контролю и крайней формализации каждого элемента исследовательских и дидактических проектов, вместе с широко распространённой в высших школах ностальгией по покровительству государства,

может привести к полному параличу университетов и перемещении их заданий и функций от научных и образовательных к отчетным и бюрократическим.

Литература:

[1]. Czerepaniak-Walczak M., Homo academicus w świecie w świecie homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2014, nr 1.

[2]. Lyotard J.-F. Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy, Fundacja Aletheia, Warszawa, 1997.

[3]. Melosik Z. Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy. Kraków 2009; Oficyna Wydawnicza Impuls.

[4]. Sławek T., Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych. Katowice, 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

**EXTENDED REQUIREMENTS FOR UNIVERSITY
EDUCATION OF MULTIDISCIPLINARY CHILD
PROTECTION TEAM MEMBERS AT CHARLES UNIVERSITY
IN PRAGUE**

J. Hanušová

Charles University, Prague, Czech

Abstract. The article provides introduction to interdisciplinary child protection cooperation in the Czech Republic. It briefly mentions a research study the author carried out among the students of selected faculties of Charles University. And finally, it sketches out the possibility of extending the requirements for university education of multidisciplinary child protection team members at Charles University in Prague.

Key words: Child Sexual Abuse Syndrome, commercial sexual exploitation of children, interdisciplinary cooperation, Charles University in Prague.

It has been more than twenty five years since the Czech Republic ratified the International Convention on the Rights of the Child. Since then much has been done to protect children, e.g. repeated amendments

of the Act on Social and Legal Protection of Children or re-codification of civil law. In 2013 the Czech Republic ratified the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography. The document stipulates among other things an obligation to ensure due training of personnel working with child victims of crime and emphasizes awareness raising using all suitable means, education and training [3]. The protocol has definitely had an impact on the latest amendment of the Act on Social and Legal Protection of Children where multidisciplinary cooperation is regulated by means of case conferences and development of individual plans of child protection. On the other hand, it should be noted that the Czech Republic has long been criticized for not having one governmental department responsible for child protection matters, instead communication and cooperation of several ministries, in particular Ministry of Labour and Social Affairs, Ministry of Education Youth and Sports, Ministry of Health and Ministry of the Interior and Ministry of Foreign Affairs, is required to ensure good functioning of the entire system of child protection. Furthermore, the government has adopted the National Action Plan for Transformation and Unification of the System of Care for Children at Risk imposing on the authorities in charge of child protection to use multidisciplinary cooperation. New steps will include the establishment of a mutual notification system and also a registry of children at risk in the Czech Republic.

Child protection also includes protection against child sexual abuse (the CSA syndrome) which is largely covered by another part of the paper. The issue of sexually abused children has been given an increased attention in the Czech Republic recently and the society is more sensitive to these cases as compared with the past. This shift has been occurring despite the continuing attitude deeply rooted in wide public that sexual issues are taboo and not to be discussed with children. With the very families where sexual abuse occurs we can see how the family often tries to forget about the whole issue. Family members are forced to pretend that nothing happened and also to refuse any intervention in the family.

In the Czech Republic as well as in other civilized countries sexual abuse is defined as an inappropriate exposure of a child to a sexual contact, activity and behaviour. It includes any form of sexual touching, sexual intercourse or exploitation by anybody to whose

custody the child was entrusted or by anybody who abuses the child. Such person may be a parent, relative, friend, professional/volunteer or stranger [1].

The author of the study firmly believes that we cannot effectively combat the CSA syndrome without quality interdisciplinary cooperation. The underlying idea of the entire research is that if we are to be successful in combating the CSA syndrome in our population, it is necessary to create interdisciplinary teams from experts who are trained for this purpose, at the best within a pre-gradual training. This does not concern only physicians, psychologists and social workers who are the most frequent members of expert teams but also other experts working with children practically on a daily basis.

Let's take a look at selected findings of the author's research entitled "Competencies of Students from Selected Faculties, Charles University, Regarding Child Sexual Abuse Syndrome Prevention".

Research study. The study aimed to ascertain the preparedness of selected future professionals (last grade students Charles University) in the area of sexual child abuse syndrome prevention.

The author used a quantitative questionnaire and the CAWI technique.

Research sample was selected using the method of stratified random sampling. The author contacted students final years studying at the following faculties, Charles University: Faculty of Medicine, Faculty of Law, Faculty of Education, Faculty of Arts and Faculty of Humanitie. From this basic sample 25% of students were randomly selected from each study programme, study field of a faculty.

The author questioned the total of 579 selected last grade students of a master or follow-up master study programme at the selected Charles University faculties. The overall return rate of the survey was 53% (308 questionnaires).

The highest return rate of 85% was registered in the students of the Faculty of Arts and the lowest return rate was manifested by students of the Faculty of Law – 34 questionnaires out of 166 (20%).

The author will cover only the findings of a selected part of the questionnaire in this article. Selected part of the questionnaire aimed to check the respondents' overview of the CSA syndrome issue by means of open-ended questions. If we made an overall evaluation of the questions using a scale from 1 to 5, the average grade would be 3.

However, this average is affected by individual results which were strongly polarized – either 1 or 5. In my opinion this was caused by either the respondent knowing the correct answer or, in case of not knowing the correct answer, he/she had no chance to guess the answer considering the open-ended question form.

Based on the results we can state that the students answered correctly the questions based on their field of study at the respective faculties. The most knowledgeable were the students of the Faculty of Humanities (average rating 2,4) and Faculty of Arts (2,5), followed by the students of the Faculty of Education (2,6), medical faculties (2,8) and the least knowledgeable were the students of the Faculty of Law (3,8). The students answered correctly the questions based on their field of study at the respective faculties. Respondents' answers to open-ended questions were obviously biased in the sense of certain stereotypes typical for the way of addressing the given issue within individual professions. It was especially apparent in the students of the Faculty of Medicine of whom 33% thought that the only form of contact sexual abuse was sexual intercourse. It was even more apparent in case of the answers to the question regarding the method of examination where the students of the Faculty of Medicine extensively listed particular medical diagnostic procedures and completely omitted the multidisciplinary approach. It might be caused also by the fact that the students of the Faculty of Medicine tend to think that sexual abuse is always connected with some traces of violence, for example haematomas, i.e. signs which may be well described by the above stated medical procedures.

The results of the third part show that the students of the Faculty of Medicine lack interdisciplinary perspective of the entire issue. They answer the questions narrowly using medical approach. As an example we can state answers to question No. 8: "What examinations are needed if sexual abuse of a child is detected?" where they mostly indicated a physician or a psychologist. Those two professions are seen as an undisputed part of the entire interdisciplinary team by all other respondents from the selected faculties. On the contrary, the respondents from the Faculty of Education did not indicate almost any teaching professions and also future social workers in several cases did not indicate a social worker.

Considering the fact that according to the author's information no

similar research has been carried out so far, it was not possible to compare the results of the present study with relevant results of a similar research.

After evaluating the results of the study, the authors came to a conclusion that students' knowledge does not often provide for early and effective diagnostics of an emergent problem. Another negative effect of this grave ignorance is the situation when an expert himself/herself gets lost in the system, does not know competencies of individual players and in a decisive moment he or she is not able to deal with the situation himself/herself or to find out an appropriate expert partner for dealing with the crisis.

Conclusion. If we are looking for the most effective solution to the problem, not only in economic terms, we are certainly finding them in such solutions that enable us to prevent the problem at the very beginning. Primary prevention is without a doubt the best thing we have to strive for in practice. Everything else, i.e. secondary, tertiary as well as quaternary prevention is less effective and more expensive.

However, we still fail to achieve 100% effective primary prevention in practice. Therefore, we need to prepare our graduates for all levels of prevention and to set a high level of professional sensitivity to problems negatively affecting children's lives.

Regarding the size of the sample, it is certainly not possible to generalise the presented research. However, the author believes that it is necessary to take very seriously every sign of incompetency which might lead to professional misconduct in a real situation.

Achieving necessary level of education and sensitivity in all occupations that might be involved in interdisciplinary addressing of problematic situations in children must be systematic, optimally combining theory, training of social skills, interdisciplinary communication skills and strengthening personal qualifications of students.

Based on the research findings the author drafted the “Minimum Knowledge Standard” [2] that was repeatedly verified at the Faculty of Education. The standard is currently used in teaching at the Faculty of Medicine, Charles University in Prague. The standard may be described as general and is ready to be used in teaching of all relevant study fields.

In 2016 the author will carry out a similar research where unlike in the abovementioned research the target group will be broadened by adding other selected faculties at the faculties of Charles University that have been examined in the previous research. The research tool will be updated with regard to legislative development and a model scenario exercise will be added. The results of this study will be published in a separate publication.

Bibliography:

[1] Dunovský, J., Mitlöchner, M., Hejč, K., Hanušová -Tlačilová, J. 2005. Problematika dětských práv v České republice s přihlédnutím k fenoménu komerčního sexuálního zneužívání dětí. [The issue of children's rights in the Czech Republic with regard to the phenomenon of commercial sexual exploitation of children]. Praha: Grada Publishing.

[2] Hanušová J. 2008. Vybrané kapitoly ze sociální pediatrie. [Selected chapters of Social Pediatrics]. In Základní ošetrovatelská péče v pediatrii. [Basic nursing care in Pediatrics]. Praha: Grada Publishing. s. 190-208.

[3] Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 74/2013 Sb. m. s., o sjednání Opčního protokolu k Úmluvě o právech dítěte týkajícího se prodeje dětí, dětské prostituce a dětské pornografie. [The Communication of the Ministry of Foreign Affairs No. 74/2013 Coll. of Int. Conventions on the conclusion of the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography].

**TRANSCULTURALISM IN A HIGHER EDUCATION IN
POLAND ON THE EXAMPLE OF «PEDAGOGICAL
DIAGNOSTICS AND INTERCULTURAL EDUCATION» –
FIELD OF STUDY AT THE UNIVERSITY OF WARMIA AND
MAZURY IN OLSZTYN**

М. Гузюк-Ткач, А.И. Сегень-Матыевич

Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша

Аннотация. В октябре 2013 г. в Варминьско-Мазурском университете в Ольштыне начала работать новая специализация на втором курсе под названием «Педагогическая диагностика с

межкультурным образованием». Специализация является ответом на востребование в многокультурном регионе Вармии и Мазур профессионально подготовленных педагогических кадров, что связано также с открытием безвизового режима с Калининградской областью Российской Федерации. После окончания учебы студент должен обладать основным общепедагогическим, психо-педагогическим, социологическим и психологическим знанием, необходимым для понимания психосоциального контекста межкультурного образования и потребности профессиональной педагогической и психо-педагогической диагностики.

Ключевые слова: транскультурализм, психопедагогика, педагогическая диагностика, межкультурное образование

**TRANSCULTURALISM IN A HIGHER EDUCATION IN
POLAND ON THE EXAMPLE OF «PEDAGOGICAL
DIAGNOSTICS AND INTERCULTURAL EDUCATION» –
FIELD OF STUDY AT THE UNIVERSITY OF WARMIA AND
MAZURY IN OLSZTYN**

M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz
University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

Abstract. In October 2013 at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland), was launched a new specialization „Pedagogical diagnostics with intercultural education” (second level – master’s degree (2 – year) studies, full time and extramural). This specialization is a response to the demand for professionally prepared teaching staff on multicultural area of Warmia and Mazury and the opening of visa-free border traffic with the Kaliningrad Region of the Russian Federation. The graduates will acquire pedagogical, psycho-pedagogical, sociological and psychological knowledge necessary to understand various contexts of intercultural education, as well as needs of professional pedagogical and psycho-pedagogical diagnostics (including the knowledge of cultural patterns). Graduates will master practical skills in area of intercultural communication, cultural competences and in using professional diagnostic tools (diagnostic tools for education and psycho-pedagogy). Graduates will gain skills

necessary to pursue practice and to prepare their own diagnostic and methodological tools in the area of pedagogy, psychopedagogy and intercultural studies.

Key words: transculturalism, psycho-pedagogy, pedagogical diagnostics, intercultural education

Establishing intercultural links in learning is a challenge for higher education system in Poland facing, which is obvious, needs of globalization and connected with it a process of polyethnicity.

Taking into account such determinants the Authors prepared a completely new specialty of Pedagogical diagnostics and intercultural education studies, which started in October 2013. Legal grounds for this specialty forms: Minister of National Education Ordinance of November the 17th 2010 on rules of providing and organizing psycho-pedagogical support in public nursery schools, schools and educational establishments (Journal of Laws No. 228, pos. 1487), Minister of National Education Ordinance of November the 17th 2010 on detailed rules of public psycho-pedagogical counseling points and public specialized counseling points activities (Journal of Laws No. 228, pos. 1488) and Minister of Science and Higher Education Ordinance of January the 17th 2012 on educational standards for education preparing to teacher's profession. Theoretical grounds for establishing this specialty studies had been obtained by the Authors and their students' diagnostic survey conducted by them under the auspices of the Social Sciences Faculty at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Our proposed schedule takes into account takes into account the provisions set out in above-mentioned legal acts relating to the implementation of the following modules and their components: a) the core module "Preparation in the psycho-pedagogical field"; b) supplementary modules – "Preparation in the field of didactics", "Preparing to teaching of another subject" (in this case – intercultural pedagogy and communication).

Graduates should have a professional basic knowledge of: education, psychopedagogy, psychology and sociology (necessary knowledge to understand the psychosocial context of intercultural education and pedagogy, and the need for professional psycho-pedagogical diagnosis). They should also acquire complete knowledge or skill in intercultural communication, cultural competences, and also

the using of professional diagnostic workshop. They should also improve their knowledge and competence in the area of practical action and creating their own diagnostic, methodical, psycho-pedagogical and intercultural workshops (education against negative stereotypes and hinder cognitive performance which suggests that is a relationship between stereotypes and behavior, education against marginalization and cultural isolation, education for students that are free of racism, racial discrimination, racial prejudice and xenophobia).

This specialty gives them the theoretical knowledge and practical experience to professional pedagogical and psycho-pedagogical diagnosis, therapeutic activities to support the cognitive, physical, emotional and social needs, and also in planning, conducting and organizing activities in the field of trans- and intercultural education (at all levels of education). It is also a response to the demand for professionally prepared teaching staff on multicultural area of Warmia and Mazury, as well as due to the opening of visa-free border traffic with the Kaliningrad Region of the Russian Federation. Described specialty gives also a possibility to: 1) reliable preparation for the attractive in today's Polish labor market profession (this is confirmed by diagnostic studies and the need for trans-cultural education at all levels of education); 2) get the practical skills to work with people with different cultural patterns (including norms, beliefs, attitudes, values, customs and material aspects); 3) acquisition of professional skills in the area of psycho-pedagogical and pedagogical diagnosis (as a basis for the therapeutic actions and social support). Our offer also includes the latest regulations of the National Education Minister, which entered into force on 1st of September 2011, that imposes the obligation to create in every educational and support institution – diagnostic teams, aimed at: 1) conducting research and diagnostic activities in the field of pedagogy and psychopedagogy; 2) planning and coordination of psychological and pedagogical assistance; 3) mediation and remediation; 4) taking actions related to social support, care and crisis intervention; 5) development of children/pupils psychic abilities, 6) evaluating (post-diagnosis) the effectiveness of psychological and pedagogical assistance – the assumption that all these activities should take into account the specificity of pupil's/ ward's cultural pattern. Taking into account the latest market trends, regulations constituted Ministry of Science and Higher Education and the Ministry of

Education ordinances – graduates of this specialty can find new jobs: in public and non-public psycho-pedagogical clinics, in the day treatments points, in the day rooms, in socio-therapeutic common rooms, in Environmental Prevention Centers, as an Educational Therapists – in Education & Therapy Associations, in crisis intervention centres, at schools (with migrant children), in migration and refugee services and day care centers, in centers for foreigners (regional Centers to Support the Integration of Foreigners, The Centers for Integration of Foreigners – CIC etc.), in border guards' centers.

The results of post-diagnosis show that graduates of the above mentioned specialty don't have any difficulties in finding job in this profession both in the area of Warmia and Mazury, and in the other Polish regions. And those jobs are in line with the expectations of Polish modern market.

Bibliography:

[1]. Minister of National Education Ordinance of November the 17th 2010 on rules of providing and organizing psycho-pedagogical support in public nursery schools, schools and educational establishments (Journal of Laws No. 228, pos. 1487).

[2]. Minister of National Education Ordinance of November the 17th 2010 on detailed rules of public psycho-pedagogical counseling points and public specialized counseling points activities (Journal of Laws No. 228, pos. 1488).

[3]. Minister of Science and Higher Education Ordinance of January the 17th 2012 on educational standards for education preparing to teacher's profession.

[4]. Regulations of the National Education Minister, which entered into force on 1st of September 2011.

**ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ГЕНОФОНДА
ОБЩЕСТВА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ВНЕДРЕНИЯ
ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В
ПРЕОБРАЗУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ**

Г.С. Мкоян

Армянский государственного педагогического университета,
Ереван, Армения

Аннотация. В статье обращается внимание на необходимость повышения интеллектуального потенциала в республике путем развития системы социально-культурных ценностей, что будет способствовать внедрению демократических отношений в преобразующемся обществе. Был проведен социологический опрос с целью выявления факторов, способствующих формированию интеллектуального общества в современной Армении

Ключевые слова: концепция, обновление, деградация, депрессия, реформа, самообладание.

**THE POTENTIAL OF THE INTELLECTUAL GENE OF
SOCIETY AS A PREREQUISITE FOR THE INTRODUCTION
OF DEMOCRATIC RELECIONS IN A TRANSFORMATIC
SOCIETY**

G.S. Mkoyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia

Abstract. The article draws attention to the need to increase the intellectual potential of the republic through the development of a system of socio-cultural values that will contribute to the implementation of democratic relations in society are converted. sociological survey was conducted to identify factors contributing to the development of knowledge-based society in the modern Armenia

Key words: concept, update, degradation, depression, reform self-control

В нашей реальности внутренний мир интеллектуального человека в преобразующемся обществе внешне реализуется не только в индивидуальной культурной деятельности, но и через вновь созданные, трудно управляемые социальные группы и общности, то есть, в процессе проявления культурной активности интеллектуального человека вместо того, чтобы ещё больше и глубже удовлетворялись его духовные и социо-культурные потребности, часто происходит наоборот. Так, жизнь показывает, что в трансформирующемся обществе интеллектуальный человек не всегда способен изменить свои интересы, потребности, мотивы или ценностные ориентации в изменившихся социо-культурных условиях. «В таких случаях, – отмечает Л. Михайлова, – вступают в действие механизмы адаптации, дающие возможность приспособления, позволяющие выработать собственное отношение к изменяющимся условиям жизнедеятельности» [2, С. 264]. В Армении, после распада советской власти, многие интеллектуалы оказались именно в вышеупомянутой сложной ситуации приспособления к новым условиям жизнедеятельности. В итоге, тяжёлые жизненные условия изменили нравственный мир интеллигента. «Он научился маскировать свои сомнения и мысли, потакать обществу и самому себе, скрывать тайные глубины своего сознания» [2, С. 205-206]. Кроме того, многие работники социо-культурных учреждений из-за низкой заработной платы и ради выживания занялись более высоко оплачиваемой хозяйственной деятельностью.

Говоря об имеющихся сложностях сохранения интеллектуального общества нашей страны, нельзя забывать, что именно оно является гарантией создания той элиты, которая необходима для формирования демократических отношений в стране.

По определению известного итальянского социолога В. Парето элита бывает:

1. интеллектуальная, которая включает в себя прогрессивные идеи общества.
2. политическая, которая может влиять на массовое сознание и поведение людей.
3. экономическая, которая при помощи организованной политической системы может изучить потребности населения и

принять соответствующие организационные меры с целью их удовлетворения.

4.властвующая (правящая), которая ради проведения управленческих процессов, может и должна использовать любые средства.

Анализируя концепцию элиты В. Парето, становится ясным: «чтобы осуществлять успешное управление обществом, правящий класс, по мнению социолога, должен постоянно заботиться о своём обновлении за счёт здоровых сил и лучших представителей низшего класса» [3, С. 199].

На основании вышеуказанных идей В. Парето можно чётко подтвердить, что между интеллектуальной, политической, экономической и властвующей элитой существует тесная взаимосвязь, способствующая совершенствованию демократических процессов в преобразующемся обществе.

Нами был проведен социологический опрос с целью выявления факторов, способствующих формированию интеллектуального общества в современной Армении. Результаты оказались следующими: на вопрос «Какие факторы влияют на формирование сегодняшнего интеллектуального общества в РА», 65,5% респондентов высказали мнение о том, что интеллектуальное общество (ИО) должно формироваться усилиями людей, обладающих социально-культурными ценностями в сфере образования, науки, искусства, 16,1% - ответили, что ИО формируется представителями властвующей элиты благодаря их интеллектуальным и организационным качествам, способствующих развитию демократии в стране. А по мнению другой части респондентов (12,3%) ИО перенимает не только опыт и интеллектуальные возможности бывшего Советского Союза и Запада, но и использует передовой опыт современной эпохи в правлении. 6,1% респондентов находят, что армяне во все времена отличались своими умственными способностями еще со времен раннего средневековья, обладали высокими социально-культурными ценностями.

На вопрос, какие мероприятия должны быть предприняты в целях повышения интеллектуального потенциала в республике Армения, 54,4% ответили, что нужно улучшить условия жизнедеятельности людей, имеющих высокие социально-

культурные ценности. 21,2% считают, что умножение интеллектуального потенциала в РА напрямую связано с развитием особенностей научных, технических и социально-культурных ценностей. По мнению 14,1% опрошенных интеллектуальный потенциал в республике Армения является необходимым условием демократии, поэтому необходимо не только сохранить наследие поколений, но и необходимо увеличить удельный вес среднего класса в общем населении, 10,1% респондентов считают, что социально-экономический и психологический кризис в стране не дает возможность говорить об увеличении интеллектуального потенциала Армении.

Таким образом, на фоне глубоких экономических и социальных проблем и противоречий в стране повышается актуальность внедрения демократических отношений, поддержания интеллектуального потенциала республики путем развития системы социально-культурных ценностей в преобразующемся обществе .

Литература:

- [1]. Арнольд А.И. Введение в культурологию, М. 1993.
- [2]. Михайлова Л.И. Социология культуры, учебное пособие, М., 2008.
- [3]. Парето В., Концепция Элиты / В учебнике История социологии. Под ред. Г.Е. Зборовского. М., 2004.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ИТ – ИНФРАСТРУКТУРЫ

В.В. Цепкало

ЦВТ, Минск, Беларусь

В.П. Старжинский

БНТУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В работе идет речь об образовании, как одном из элементов ИТ-инфраструктуры.

Ключевые слова: образование, инфраструктура, международная конкуренция.

EDUCATION AS AN ELEMENT OF THE IT INFRASTRUCTURE

V.V. Tsepkało
HTC, Minsk, Belarus

V.P. Starzhinsky
BNTU, Minsk, Belarus

Abstract. To talk about education as one of the elements of the it infrastructure.

Key words: education, infrastructure, international competition.

Несмотря на то, что в Республике Беларусь действует 54 университета, выпускающих к настоящему времени более 5 000 ИТ - специалистов (а с учетом близких к ИТ специальностей - 16 000) ежегодно, ПВТ (а также банки, предприятия и организации) испытывает хронический дефицит кадров. Потенциал сегодня таков, что существующие компании-резиденты ПВТ готовы ежегодно трудоустроить более 5 тысяч специалистов, фактически каждый рабочий день в ПВТ создается 10 новых рабочих мест. По статистике 75% работающих в ПВТ - молодежь в возрасте до 26 лет. Основной источник формирования сотрудников компаний-резидентов ПВТ составляют выпускники вузов и частично студенты старших курсов. К сожалению, наша система образования не смогла предвидеть столь успешное развитие проекта ПВТ и оказалась не готовой к подготовке большого количества высоко квалифицированных ИТ - специалистов. Несколько лет назад необходимо было скорректировать план набора в учебные заведения, обеспечить ресурсную поддержку подготовки специалистов. Согласно нашим экспертам, потенциал всех технических вузов страны составляет около 3 тысяч специалистов, которые могут быть задействованы в отрасли разработки ПО.

Что касается мотивации, то внешний ее аспект находится на достаточно высоком уровне. Мотиватором здесь служит относительно высокая заработная плата, а также интересная, креативная и перспективная работа. Тем не менее, данные факторы не всегда становятся внутренними мотивами

абитуриентов, в силу недостаточно активной рекламной политики и профессиональных маркетинговых инструментов. Рыночные отношения в образовательной среде нередко приводят к тому, что зачастую выпускники средних школ руководствуются ближайшими целями и рекламными стереотипами и выбирают модные гуманитарные специальности. Такой выбор нередко определяется низким качеством среднего образования, слабой готовностью и умением учиться, приобретать физико-математическое и техническое образование. С другой стороны, зачастую многие вузы ставят цель больше заработать, нежели решать проблемы на рынке труда, связанные с удовлетворением потребностей в высококвалифицированных кадрах для промышленности.

В связи с этим ПВТ готовит предложения для Министерства образования по увеличению контрольных цифр приема студентов на инженерно-технические специальности и особенно специальности в области информационных технологий. К сожалению, не у каждого вуза есть достаточно ресурсов в виде профессорско-преподавательского состава, лабораторно-учебных и жилых комплексов. Именно поэтому ПВТ начал проводить целенаправленную политику по созданию образовательных ресурсов и соответствующей инфраструктуры для обеспечения инновационного образования. Для ее реализации следует решить ряд общих задач. Необходимо вначале провести исследования в области распределения выпускников вузов, качества и эффективности их использования. Далее следует выявить номенклатуру специальностей, которые являются востребованными на рынке труда. По мнению экспертов в настоящее время более 40% выпускников платной формы обучения не работают по специальности. Это дает возможность перераспределения ресурсов в направлении подготовки востребованных на рынке специальностей.

Необходимо рассматривать систему национального образования в качестве одного из факторов в международной конкурентной борьбе. Особенно это касается образовательной политики в сфере ИТ. Поэтому основное содержание ИТ – образования отнюдь не сводится к обучению навыкам программирования, ибо задачи, стоящие перед инновационным

предпринимательством значительно шире и охватывают большой круг вопросов. А именно: как создать компанию, как защитить права интеллектуальной собственности, как провести маркетинговые исследования, как привлекать инвестиции и др. Именно поэтому можно говорить о том, что Парк высоких технологий является реальным прототипом экономики знаний.

Поскольку спрос на ИТ - специалистов втрое превышает предложение, то ПВТ придерживается многокомпонентной политики в сфере ИТ – образования. Прежде всего, компании-резиденты тесно сотрудничают с техническими университетами страны и создают там ИТ - лаборатории. Так, благодаря ПВТ, в ведущих вузах Беларуси создано свыше 65 лабораторий, где студенты могут получить конкретные навыки и умения в той сфере программирования, в которой работает компания. Подобный симбиоз вуза и производства решает одну из главных проблем высшего образования, которая носит общемировой характер: расхождение образовательной подготовки в содержании и методах с потребностями реального сектора экономики. Посредством создания специализированных лабораторий удалось решить проблему практико - ориентированного образования. Более того, исчезает потребность в адаптации молодых специалистов к потребностям реального производства. В настоящее время, практически каждый студент по любой ИТ - специальности имеет возможность получить практические навыки и компетенции бизнес-аналитика, тестировщика и других направлений деятельности на курсах программистов.

Кроме того, компании готовят специалистов на своих площадках. Когда в компанию приходит соискатель-программист, то с ним проводится специальное тестирование, которое позволяет определить уровень его компетенций. В том случае, если соискатель соответствует определенным требованиям, то его берут в команду, и он начинает работать старшим или младшим разработчиком. Если у соискателя недостаточно знаний и умений для работы в выбранной сфере деятельности, но он прошел специальный тест на логическое мышление и способность осуществлять формализованные процедуры, то его отправляют на курсы, а затем трудоустраивают. Разумеется, что предоставление рабочего места осуществится в том случае, если обучение на

курсах подготовки будет успешным и соискатель получит положительный результат при тестировании. Видно, что работа с кадрами – подбор, обучение, трудоустройство, занимает значительное место в деятельности бизнес - компаний. Важную роль в организации образовательных функций компании играет специалист по управлению персоналом. Существуют и другие возможности получения необходимых компетенций. Например - обратиться в образовательный центр ПВТ. Однако обучение здесь носит платный характер, поскольку центр осуществляет переподготовку кадров и является коммерческой структурой. При этом компании относят на свой счет инвестиции в образование. Так, после окончания курсов и последующего трудоустройства в какую-либо компанию, она компенсирует специалисту затраченные на образование деньги.

Таким образом в ПВТ РБ постепенно выстраивается система ИТ - образования, которая органично входит в деятельность компаний – резидентов, становясь важнейшим элементом инновационной инфраструктуры.

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

А.В. Гагарин

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. Рассмотрены психодидактические аспекты формирования естественнонаучного мышления студентов-психологов в рамках освоения психологических дисциплин с естественнонаучным содержанием («Естественнонаучные основы психологии», «Зоопсихология и сравнительная психология»). Обращается внимание на особенности организации соответствующих видов учебной и исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: естественнонаучное мышление, формирование, психодидактическая поддержка, будущий психолог.

PSYCHO-DIDACTICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF NATURAL SCIENTIFIC THINKING OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

A.V. Gagarin

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia

Abstract. Reviewed psycho-didactical aspects of formation OF natural scientific thinking of students-psychologists (for example, the psychological disciplines with science content: «The Natural Scientific Basics of Psychology», «The Animal Psychology and Comparative Psychology»). Draws attention to the peculiarities of organization of students relevant training and research activities.

Key words: natural scientific thinking, formation, psychodidactic support, future psychologist.

Формирование естественнонаучного мышления студентов имеет фундаментальное и практическое значение для становления специалиста-психолога, готового и способного эффективно решать профессиональные задачи, связанные как с теоретическими (расширение профессиональной «знаниевой» эрудиции), так и с практическими (непосредственное взаимодействие с людьми), и исследовательскими видами деятельности.

При этом актуальная необходимость психолого-дидактической (психодидактической) поддержки студентов в этом процессе обусловлена, с одной стороны, тем, что в соответствии с учебным планом читается ряд дисциплин интегративного содержания (например «Естественнонаучные основы психологии», «Зоопсихология и сравнительная психология» и др.) на том этапе обучения (первый курс), когда студенты в большинстве своем не имеют осмысленного представления о системной специфике научного знания; о способах его получения, обработки и развития; о роли полученного самостоятельно научного знания в

личностном и профессиональном развитии человека; о важности систематизации элементов своего раннего профессионального опыта и получаемых новых теоретико-прикладных знаний, умений и навыков для дальнейшего самоопределения в профессии и выстраивания собственной стратегии для достижения успеха в будущей профессиональной деятельности.

С другой стороны, необходимо понимать, что осмысление будущим психологом той или иной актуальной для будущей практики проблематики естественнонаучного плана, которая носит при этом и междисциплинарный, и интегративный характер, наверняка будет затруднено и в связи с недостаточным уровнем базовой подготовки [1, 2, 3].

Реализация целой системы психодидактической поддержки постепенно (от первого к заключительному занятию) «ведет» их от хаотичного и интуитивного к системному и рефлексивному планированию и организации (к самоорганизации) разных видов самостоятельной учебной деятельности; к развитию культуры письменной речи и устного выступления, умения слушать и слышать других, оценивать собственные возможности; и в идеале – к определению себя как субъекта профессиональной подготовки «здесь и сейчас», к актуальной и осмысленной потребности в ней как важнейшей детерминанте личностно-профессионального развития.

Психодидактическая поддержка студентов, осваивающих указанные дисциплины, направлена, в первую очередь, на создание (преподавателем совместно с обучающимися) условий для эффективного самоанализа студентами собственных учебных и практических достижений (ранних и актуальных) и возможных перспектив.

В этой связи на первый план выходят рефлексивные методы преподавания, и прежде всего «рефлексия» как метод обучения (устная и письменная, индивидуальная и групповая). При условии соответствующей подготовки и готовности преподавателя к применению данного метода, к доступной для обучающихся «подаче» содержания данных дисциплин (и содержательно, и методически сложных в преподавании), к дидактической его (содержания) проработке, рефлексивные методы обучения позволяют и самому преподавателю выстроить такую

оптимальную логику реализации дисциплины, которая способствуют освоению каждым студентом содержания дисциплины на повышенном уровне погружения в ту или иную проблему.

Когда преподаватель реально включает студентов в непрерывную самостоятельную познавательную активность, в разные виды учебной деятельности, связанные с планированием, конструированием и моделированием (и на занятиях, и вне аудитории) отдельных элементов профессиональной деятельности психолога, то это так или иначе, но приводит студентов к субъективному выстраиванию индивидуальной стратегии личностно-профессионального развития. В нашем случае в качестве содержательной идеи, которая лежит в основе указанной активности, выступает мысль о важности решения эколого-психологических задач психологом в практической сфере. Значимость этих задач актуализируется во всех возможных видах занятий и в разных возможных вариантах и форматах.

Например, в формате актуального «тезиса», который формулируется в начале занятия и который необходимо в установленное время развить, предварительно поработав с рекомендуемой информацией, сначала в письменном виде, а затем презентовать результаты устно. Понятно, что в рамках одного (например, вводного) занятия могут быть раскрыты лишь какие-то частные его аспекты, стороны. Поэтому работа с «тезисом» продолжается на протяжении всего курса. Постепенно он «обрастает» самостоятельно полученными студентами примерами и фактами из разных источников информации, из собственного опыта, из общения с коллегами, преподавателями, практиками. К занятию заключительному, уже на уровне индивидуального проекта, тезис развивается в обоснованное положение о том, что естественнонаучная проблематика не только отражена в таких направлениях как эволюционная психология, экологическая психология, психология животных, межвидовая психология, но она реально и тесно связана с различными сферами практической психологии, где данные компетенции могут быть успешно применены психологом.

Исходя из сказанного, определяется и содержание курсов, включающих самостоятельные, но логически связанные идей

разных взаимодействий человека в среде его обитания, образовательные блоки.

В реализации каждого образовательного модуля применяются следующие технологические формы, обязательно и оптимально сочетающие элементы не только рефлексивных, но и традиционных методов обучения: 1) вводная (актуализирующая) и/или заключительная (обобщающая) лекция; 2) практические занятия с применением рефлексивных методов обучения; 3) самостоятельная внеаудиторная исследовательская деятельность; 4) текущая аттестация по теме образовательного модуля в рамках самооценки научного и прикладного содержания дисциплины («образовательная рефлексия»); 5) текущая аттестация в рамках совместного освоения одного из элементов профессиональной деятельности будущего психолога («профессиональная рефлексия»).

Как известно, основу рефлексивных методов обучения составляют интерактивные упражнения и задания, которые выполняются обучающимися, и которые направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на самостоятельный поиск и осмысление нового. Но речь идет о профессиональной подготовке будущего психолога в высшем учебном заведении, поэтому следует учитывать, что именно профессиональная составляющая обучения здесь ключевая, и применение традиционных методов обучения в данном случае также необходимо, как и рефлексивных. При этом рефлексивные методы не могут и не должны быть «методами ради методов», напротив, они могут и должны быть направлены на систематизацию студентом раннего профессионального опыта, имеющейся уже теоретико-прикладной подготовки, получение нового опыта и знаний в условиях определенной («определенной» в том смысле, что разнообразие видов учебной деятельности так или иначе планируется и предлагается студентам преподавателем в зависимости от содержания конкретной темы, возможностей для ее реализации в конкретном учебном заведении, имеющихся технических и лабораторных условий и т.д., и т.п.) свободы выбора студентами видов учебной деятельности, как

инновационных, так и традиционных для высшего учебного заведения. Спектр же технологических форм, позволяющих преподавателю сочетать методы обучения рефлексивные и традиционные, достаточно широк сегодня.

В организационном же плане занятия желательно построить в формате последовательных «триад», соответствующие образовательным модулям. Такая «триада» результативна в плане реализации интерактивных, по своей сути – тренинг-курсов. Этот тот «дневной минимум», та «организационная единица», которая позволяет студенту осваивать учебное содержание на повышенном уровне погружения в его проблему, способствует его рефлексии, а преподавателю дает возможность эффективно выстроить как психолого-, так и формально-дидактическую, а также качественно-содержательную логику реализации дисциплины. В другом случае речь не может идти о «тренинг-курсе», но конечно, применять рефлексивные методы можно и в рамках традиционного преподавания учебной дисциплины.

Литература:

[1]. Артюхин И.Н., Артюхин С.Н. Значение раннего профессионального опыта в становлении студента-психолога // Акмеология. 2015. №3. С. 31-32.

[2]. Казаренков В.И., Рангелова Е.М., Казаренкова Т.Б. Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в условиях интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 17-23.

[3]. Брыксина З.Г., Ковалев В.В. Роль дисциплины «Анатомия ЦНС» в формировании профессиональной компетентности студентов-психологов // Акмеология. 2015. №3. С. 191.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Лямзин

Московский государственный лингвистический
университет, Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается проблема преемственности содержания основных образовательных программ высшего образования. На основе анализа основных характеристик профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры по направлению подготовки «Психология» формулируются предложения по решению данной проблемы.

Ключевые слова: высшее образование; преемственность; профессиональная деятельность; уровни образования.

CONTINUITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION PROGRAM CONTENT

M.A. Lyamzin

Moscow state linguistic University, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the problem of continuity of basic educational program content in higher education. On the basis of the analysis of the main characteristics of professional activity of graduates of Bachelor's, Master's and PhD programs in Psychology, the recommendations are formulated to solve this problem.

Key words: higher education; continuity; professional activity; levels of education.

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) призваны обеспечить преемственность основных образовательных программ [4; 17]. Преемственность в данном контексте рассматривается как возможная и необходимая связь между образовательными программами высшего образования (ОП ВО) (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации). Она позволяет сохранить в содержании ОП ВО более высокого уровня образования все ценное,

накопленное на предыдущих уровнях, в целом способствует позитивному развитию высшего образования.

Нами изучено содержание четвертых разделов ФГОС ВО укрупненной группы направлений подготовки «Психология». Оно связано с характеристикой профессиональной деятельности выпускников, освоивших ОП бакалавриата [1], магистратуры [2], подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре [3]. Анализ по нескольким параметрам показал следующие результаты.

1. По параметрам «Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу» и объектам профессиональной деятельности выпускников существенных различий не наблюдается.

2. По видам профессиональной деятельности (ПД), к которым готовятся выпускники бакалавриата и магистратуры, нет различий. Для выпускников магистратуры вводится проектно-инновационная деятельность; аспирантуры научно-исследовательская и преподавательская деятельности в области психологических наук.

Вопрос: что лежит в основе определения видов ПД, к которым готовятся выпускники? Так, в ОП бакалавриата это: практическая, научно-исследовательская, педагогическая, организационно-управленческая. Однако известно, что педагогическая деятельность включает все эти и несколько других видов ПД.

3. По профессиональным задачам (ПЗ), которые готов решать выпускник, освоивший ОП бакалавриата и магистратуры (в ОП аспирантуры они не выделены). Сравнение ПЗ по видам ПД позволило сделать следующие выводы. «Практическая деятельность»: между ПЗ выпускников бакалавриата и магистратуры не видна связь. «Научно-исследовательская деятельность»: можно заметить тенденцию преемственности от решения ПЗ, соответствующих примерному алгоритму индивидуальной исследовательской деятельности, к организации такой деятельности. «Педагогическая деятельность»: просматривается преемственность ПЗ от преподавания психологии как общеобразовательной дисциплины в общеобразовательных школах к педагогической деятельности в ВО и дополнительном

образовании. «Организационно-управленческая деятельность» (целесообразно назвать организационная или управленческая): ПЗ выделены без общего основания. «Проектно-инновационная деятельность» (только для магистрантов, жаль, у бакалавров её нет): ПЗ прописаны нечетко.

В целом ПЗ в различных видах ПД на разных уровнях ВО представлены бессистемно, без взаимосвязи. Учитывая важность решения проблемы обеспечения преемственности содержания ОП по уровням ВО, было бы целесообразно:

- в Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сформулировать цель подготовки обучающихся на каждом уровне ВО;

- Минобрнауки России разработать методологию обеспечения преемственности содержания ФГОС ВО. Одним из ведущих принципов может стать требование наращивания сложности и новизны ПЗ, к решению которых готов выпускник, освоивший ОП ВО;

- в зависимости от реализации ОП академического бакалавриата и магистратуры или ОП прикладного бакалавриата и магистратуры, в первом случае в качестве основных видов ПД принять научно-исследовательскую и педагогическую в области образования. Во втором – прикладные виды ПД в производственной сфере;

- организовать формирование у педагогических работников высшей школы проектировочной компетентности в условиях уровневого ВО и компетентностного подхода к результатам образования.

Литература:

[1]. Приказ Минобрнауки России от 7.08.2014 № 946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)». Электронный ресурс. URL: <http://base.garant.ru/70772452> (дата обращения 06.03.2016).

[2]. Приказ Минобрнауки России от 23.09.2015 № 1043 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 Психология (уровень магистратуры)». Электронный ресурс.

URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71218996/paragraph/1:2> (дата обращения 06.03.2016).

[3]. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 № 897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.06.01 Психологические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)». Электронный ресурс. URL: <http://base.garant.ru/70730766> (дата обращения 06.03.2016).

[4]. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2015. 160 с.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ОСОБАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСЛУГА

Ю.Д. Красовский

Государственный университет управления, Москва, Россия

MANAGEMENT CONSULTING AS A SPECIAL SERVICES OF PROFESSIONALS

Yu.D. Krasovskyi

State University of Management, Moscow, Russia

Консультанты по управлению оказывают специфические профессиональные услуги руководителям высшего и среднего уровня управления на договорной или контрактной основе с согласия главы деловой организации. Основная функциональная спецификация консалтинговых услуг предполагает следующие социальные роли консультантов в индивидуально-групповой деятельности: *а) методическая, б) экспертная; в) посредническая; г) рекомендательная; е) содействующая.* Дополнительная функциональная спецификация консалтинговых услуг предполагает следующие социальные роли консультантов в индивидуально-групповой деятельности: *а) организующая; б) направляющая; в) обучающая; г) внедренческая; д) презентационная.* Первый тип консалтинговых услуг является их исходной *«сопровождающей»* характеристикой. Второй тип консалтинговых услуг является их *«интерактивной»* характеристикой.

Диапазон консалтинговых услуг: а) от преодоления управленческих затруднений – до системного реформирования деловой организации; б) от выведения деловой организации из предкризисного состояния – до совершенствования процесса организационного развития деловой организации.

Главная конечная цель консультантов по управлению: формирование ресурсной конкурентоспособной базы деловой организации.

Главная задача консультантов по управлению в реализации консалтинговых услуг: подготовка убедительной альтернативной аргументации на основе диагностических и прогностических оценок в необходимости совершенствования управления деловой организацией на локальном, комплексном или системном уровнях.

Главные требования к консультантам по управлению, осуществляющим консалтинговые услуги в деловой организации: работать на основе этических принципов и норм Кодекса управленческого консультирования.

Главные эффекты консалтинговых услуг: преодоление существующих и возникающих управленческих трудностей, а также тех негативных проблем управления, которые могут возникнуть в ближайшем будущем. Особая спецификация профессиональных консалтинговых услуг: а) умение консультантов по управлению вычленять негативные проблемные поля *во временном диапазоне* прошлого, настоящего и будущего деловой организации; б) умение консультантов по управлению обнаруживать *скрытые причины их* возникновения в управленческом «зазеркалье»; в) умение консультантов по управлению раскрывать диапазон *рискованных* ситуаций; г) умение консультантов по управлению находить и обосновывать *конкурентные преимущества* деловой организации коммерческого типа.

Главная содержательная спецификация консалтинговых услуг консультантов по управлению: широкий *диапазон разветлений* специалистов по направлениям, способам, методикам, опыту, как в индивидуальном, так и в групповом консультировании руководителей деловых организаций.

Главная документальная разработка консультантов по управлению – представление руководству деловой организации

промежуточных отчётов и итогового отчёта, в котором обосновываются основные факторы угроз и основные факторы успеха деловой организации в ближайшей, ближней и отдалённой перспективе.

Главный организационно-интеллектуальный продукт консультантов по управлению: внедрение **ресурсного управления** в существующие управленческие звенья, уровни и сферы управленческих отношений деловой организации.

Конечный социально-экономический продукт консультантов по управлению – создание *поисково-ресурсной системы* управленческого взаимодействия на основе эффективного сотрудничества руководителей деловой организации по вертикали, горизонтали и диагонали. Определяющим долгосрочным эффектом консультирования в организации ресурсного управления является формирование инновационного самосознания главы фирмы и руководителей подразделений.

Консультанты по управлению формируют **компетентностную базу** руководителей деловой организации в циклах принятия управленческих решений: а) на стадии подготовки управленческих решений; б) на стадии принятия управленческих решений; в) на стадии передачи управленческих решений на исполнение; г) на стадии организации исполнения управленческих решений; д) на стадии контроля управленческих решений; е) на стадии оценки конечного результата. Управленческие решения руководителей могут быть ошибочными по содержанию, по срокам исполнения, по объёмам работ, по подбору исполнителей, по сочетанию оперативных и стратегических задач; по формализации процедур, по степени ответственности, по процедурной структуризации, а также в результате личных особенностей руководителей и их отношению к подчинённым. Руководители и исполнители управленческих решений могут часто оказываться в ситуациях «без вины виноватый» в результате ошибочных решений вышестоящего руководства. Консультанты по управлению помогают руководителям деловой организации в формировании: а) компетентных основ организационно-психологического взаимодействия в принятии управленческих решений «сверху-вниз» и «снизу – вверх» в организационной структуре управления;

б) компетентных основ персонального взаимодействия в официальной и неофициальной сферах «руководство-подчинение».

Руководство компании может приглашать консультантов по управлению в следующих *управленческих ситуациях*:

- рассогласованность указаний со стороны вышестоящего руководства;
- перегрузка заданиями;
- аритмия работ;
- сложность заданий;
- неожиданность заданий;
- задержка поступления информации;
- противоречивость информации;
- перегрузка каналов информации;
- необходимость поиска дополнительной информации;
- недостаточная квалификация персонала;
- неукомплектованность персонала;
- запаздывание сдачи необходимых заданий;
- корректировка уже выданных и распределённых заданий;
- некачественное выполнения заданий исполнителями;
- нехватка времени по всем позициям управления;
- разнонаправленные конфликты;
- проблемное поле несогласованности внутри подразделений и между подразделениями;
- критическое отношение к методам руководства;
- отсутствие взаимопонимания между различными специалистами и руководителями;
- получение неоднозначных и неопределённых указаний в практике управления;

маркетинговые проблемы управления.

Руководство компании может приглашать консультантов по управлению, когда необходимо отладить (восстановить, скорректировать, сформировать) деловые и межличностные *управленческие отношения* в следующих случаях:

- создаётся новая организационная структура управления;
- разрушается прежняя организационная структура управления;
- возникают разрывы между подразделениями;
- происходит дублирование некоторых административных функций;
- происходит слияние нескольких деловых организаций;
- разрушаются привычные коммуникации и личные деловые контакты руководителей и специалистов;
- разрушаются команды руководителей;
- деловая документация создаётся заново или корректируется;
- формируются новые нормы делового общения, а прежние нормы устаревают и теряют силу регуляторов делового поведения, переосмысливаются рыночные отношения и

маркетинговые стратегии управления; возникают предкризисные и кризисные отношения управления.

Руководство компании может приглашать консультантов по управлению, когда важно скорректировать *управленческую деятельность* руководителей, которая оказывается малоэффективной в случаях, когда руководитель: - допускает ошибки в сборе и оценке информации, в принятии управленческих решений, в передаче решений на исполнение, в организации исполнения, в контроле исполнения управленческих решений, в оценке конечных результатов; - нарушает управленческий цикл в принятии и реализации управленческих решений, создавая трудности управления: когда принимает много управленческих решений, которые не всегда выполняются; когда новые решения противоречат тем, которые уже приняты; когда новые решения дублируют те, которые уже приняты ранее, но не выполняются; когда в принятых решениях даны нереальные сроки; когда принятые решения оказываются половинчатыми; когда в принятых решениях заложена доза конфликтности; когда управленческие решения принимаются с учётом того, что все ошибки исправятся потом; когда управленческие решения принимаются наскоро; когда некому готовить необходимую информацию для принятия решений; сотрудники чувствуют свою ограниченность, что может привести к развитию комплекса неполноценности, что не способствует взаимному сотрудничеству; - подрывает деловое доверие работников и тем самым искажает и ограничивает естественный цикл использования предоставленной возможности управлять делами в коллективе; - ломает свою судьбу и судьбы других людей; -использует ложный набор ценностей;-становится социально одиозным и постоянно переживает свою неполноценность как несостоявшийся руководитель; - выбирает ложные стратегии и тактические средства достижения целей управления;-теряет работоспособных сотрудников, так как у них появляется чувство неуверенности в своих силах, снижение ответственности за работу; подрывает собственный авторитет даже среди единомышленников; провоцирует конфликтные ситуации; ограничивает инициативу и возможность обмена ценной информацией в личных и деловых отношениях; подрывает веру

работников в решение сложных задач; теряет работников, способных быстро и качественно работать.

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Т.Б. Казаренкова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к проблеме развития университетского образования. Отмечается важность университетской подготовки специалистов для процессов становления и развития информационного общества. Рассмотрены основные виды социального взаимодействия в современном вузе, влияющие на эффективность развития научно-образовательной среды в университете.

Ключевые слова: университетское образование, информационное общество, научно-образовательная среда, межкультурное взаимодействие.

UNIVERSITY EDUCATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF MODERN INFORMATION SOCIETY

T.B. Kazarenkova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the modern approaches to the problem of development of University education. The importance of University training of specialists for the processes of formation and development of the information society. Describes the main types of social interaction in the modern University, affecting the efficiency of development of scientific-educational environment in the University.

Key words: University education, information society, research and educational environment, intercultural communication.

Высшая школа, в условиях интенсивно обновляющегося российского общества, решает ряд стратегических задач -

профессионализацию (подготовка профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и способами деятельности); социализацию (гармонизация отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, приобретение им базового образования, позволяющего адаптироваться в социуме) молодежи; развитие у нее опыта самореализации (освоении человеком творческого стиля жизнедеятельности) [3].

Проблема развития и совершенствования процессов межкультурного взаимодействия в образовательной среде приобретает особую значимость. Выпускники вузов работают в международных компаниях, в многонациональных коллективах. Поэтому навыки межкультурного взаимодействия, полученные в университете, становятся востребованными на российском и международном рынках труда.

Эффективность управления процессами межкультурного взаимодействия студентов в университете возрастает в процессе становления и развития информационного общества в современной России. Новейшие информационные технологии, общий уровень информационной грамотности среди населения открывает возможности для развития и совершенствования инновационной образовательной информационной среды в вузе.

В информационно-образовательном пространстве университета студенты, преподаватели, научные работники, административно-управленческий персонал используют Интернет для межкультурного взаимодействия с коллегами, студентами из стран ближнего зарубежья и стран дальнего зарубежья (Европа, Австралия, США, Китай, Япония и др.)

Студенты, преподаватели, ученые участвуют в международных научно-образовательных интернет-конференциях, вебинарах, пользуются услугами электронных библиотек всего мира. Информационное пространство все чаще используется для интеграции научно-образовательного пространства университета в международное инновационное пространство.

Интернет оказывает существенное влияние на процессы развития международной мобильности студентов, преподавателей, ученых разных стран. Обновление российского общества

затрагивает все его социальные институты, в том числе высшее образование. Качественная подготовка студентов в современном университете обязательно включает развитие навыков межкультурного взаимодействия. В условиях интенсивного развития партнерских связей с зарубежными вузами в российской высшей школе увеличивается число обучающихся и стажирующихся студентов и аспирантов, молодых ученых из стран Европы, Азии, Америки, Африки.

В настоящее время высшее учебное заведение крупного города представляет собой модель социального пространства, в котором взаимодействуют представители различных культур. Одним из условий эффективной жизнедеятельности данного социума является психологическая устойчивость его субъектов. Чем большей морально-психологической устойчивостью обладает коллектив, тем качественнее выполняются предъявляемые ему задания.

«Педагогический (учебно-воспитательный процесс) целесообразно рассматривать как управляемый процесс совместной творческой жизнедеятельности педагогов и студентов, ориентированный на развитие, социальную и профессиональную адаптацию молодежи в системе аудиторных и внеаудиторных занятий, а также, на удовлетворение потребностей общества в образованных, профессионально компетентных и культурных людях. Совместную творческую жизнедеятельность участников педагогического процесса можно определить, как систему активной творческой жизни преподавателей и студентов, направленную на целесообразное производство и воспроизводство объектов материальной и духовной культуры, на освоение студентами отношений с природно-социальным миром и с собой. Данная деятельность осуществляется ее участниками вариативно при непосредственном или опосредованном взаимодействии педагогов и студентов» [8].

В высшей школе создаются условия для практической проверки личных качеств и профессиональных способностей будущих специалистов, так как каждый студент является субъектом и объектом системы отношений в данном образовательном пространстве, представляющем социальную среду. Будучи субъектом взаимодействия с преподавателями и

коллегами-студентами, а также многочисленным персоналом различных служб вуза, будущий специалист стремится к достижению качественных результатов в межличностном и корпоративном общении. Поскольку, образовательное пространство высшей школы представляет собой поликультурную среду, студенту необходимы навыки межкультурного взаимодействия. Для этого необходимо, чтобы руководство вуза и преподаватели осуществляли социально и педагогически обоснованное управление субъектами взаимодействия, создавая условия для реализации ими позитивной дружеской и деловой коммуникации. Позитивный психологический настрой в коллективе обеспечивает развитие у студентов навыков межкультурного взаимодействия.

Изменение современной структуры российского общества стимулировало появление и развитие новых форм социального пространства. Межкультурному взаимодействию принадлежит одна из ведущих ролей в социальном взаимодействии.

Рассматривая основные уровни функционирования системы, следует отметить, что выделение этих уровней является условным, так как “разделить” единое целое, каковым является данное понятие невозможно. Выделим следующие уровни функционирования системы межкультурного взаимодействия: *индивидуальный уровень*, отражающий процессы самосовершенствования личности (самореализация, самообразование, самовоспитание и др.), формирующиеся как на основе внешних влияний общества, так и на основе индивидуальных особенностей (биологических, психических, духовных и др.) личности, а также того образа жизни, который отражает процессы межличностного взаимодействия и процессы взаимодействия личности и социума; *семейный уровень* характеризуется условиями, которые влияют на формирование и развитие межкультурного взаимодействия в семье, а также процессы взаимодействия личности и семьи, как социального института общества; *групповой уровень*, обусловленный спецификой жизнедеятельности человека определенной социальной группы. Данный уровень отражает условия, которые влияют на формирование межкультурного взаимодействия в процессе образования, трудовой деятельности, а также других

форм межгруппового взаимодействия. Групповой уровень во многом определяет статусно-ролевую структуру личности; *общественный уровень*, который отражает целостную систему социально-политических, социально-экономических, духовных отношений, существующих в обществе, и их влияние на формирование личности. От того, как человек сможет реализовать себя среди других людей, зависит его поведение и деятельность в обществе, правильное восприятие им реальностей современного мира; *цивилизационный уровень*, отражающий весь спектр качественных проявлений свойств личности в определенных социокультурных условиях и обеспечивающий оптимальное развитие и взаимодействие цивилизационных структур планеты. *космопланетарный уровень*, который позволяет рассматривать межкультурное взаимодействие в системе интегрального мышления, учитывая взаимосвязь и взаимозависимость человека (всего общества) и Вселенной, порождением которой он является.

Следует отметить, что не существует главных и второстепенных уровней, каждый из них, несомненно, отражает определенные, свойственные только ему функции, но в тоже время, он является частью целого с присущим ему набором уже интегративных свойств и качеств.

Система высшего образования при качественной организации и умелом управлении ею создает уникальные возможности для получения студентами необходимых коммуникативных знаний и умений, опыта общения. Уникальность ее заключается в большой вариативности при организации различных моделей подготовки специалистов, когда всеми субъектами этой системы учитывается значимость создания позитивного морально-психологического настроя в коллективе, сотрудничества между ними, что в конечном счете сказывается на осознании всеми участниками образовательного процесса, значимости межкультурного взаимодействия.

Межкультурное взаимодействие студентов высшей школы – процесс сложный, затрагивающий многие аспекты планирования, организации и контроля процесса подготовки современного специалиста. Качественная реализация факторов межкультурного взаимодействия студентов социально-психологического характера

возможно при научно-обоснованном управлении вузовской подготовкой специалистов.

В современном университете существует обширный спектр возможностей для развития и совершенствования процессов делового социального взаимодействия. Образовательная среда вуза – это сложная многонациональная, многоконфессиональная структура, в которой тесным образом переплетаются различные формы социальных взаимодействий. Студенты, преподаватели, научные сотрудники, административно-управленческий персонал вуза одновременно могут быть участниками различных видов социального образовательного взаимодействия (межличностное, межгрупповое, межкультурное, межнациональное, межконфессиональное, деловое и другие виды взаимодействий).

Рассмотрим чаще всего встречающиеся виды социального взаимодействия в современном вузе.

Межличностное педагогическое взаимодействие направлено на развитие навыков обучения и воспитания. Осуществляется на уровнях: студент-преподаватель; студент-сотрудники деканата и др.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на эффективность межкультурного педагогического взаимодействия студентов в университете.

На основе анализа научной литературы и состояния современной вузовской практики можно определить основные факторы, обеспечивающие успешное формирование у студентов мотивации в освоении опыта межкультурного взаимодействия. Все многообразие их оказалось возможным объединить в следующие группы: *факторы социального характера*: поликультурная среда жизнедеятельности студента; профессиональные потребности будущего специалиста; толерантное отношение молодого человека к различным культурам; *факторы социально-педагогического характера*: открытость высшего образования; социокультурная направленность совместной деятельности администрации вуза, преподавателей, студентов, персонала вуза; социокультурная внеаудиторная деятельность студентов; *факторы педагогического характера*: профессионализм и личностные качества преподавателя; интеграция аудиторной и внеаудиторной работы (включая межпредметную интеграцию); использование активных

методов обучения в процессе формирования толерантных установок; *факторы социально-психологического характера*: эмоциональная открытость к представителям различных культур в процессе взаимодействия; гуманизация отношений; позитивный морально-психологический климат в студенческом коллективе; *факторы психологического характера*: потребность студента в самосовершенствовании; способность молодого человека воспринимать универсальное и специфическое в различных культурах; направленность студента на изучение языковых и культурных систем [5, 8].

Студенты все активнее участвуют в проводимых международных интернет-конференциях, виртуально «посещают» электронные библиотеки всего мира, увеличилась мобильность студентов, участие в российских и международных научно-образовательных проектах, создаются студенческие бизнес-инкубаторы, появляется реальная возможность для развития эффективного делового межкультурного взаимодействия студентов разных стран.

Современный университет представляет собой сложную образовательную корпорацию, в которой постоянно осуществляется генерация новых идей, разрабатываются модели развития большинства научных инновационных направлений исследования, осуществляются сложные механизмы управления. .

Участвуя во всевозможных учебных и общественных мероприятиях, он формирует и развивает свою личную среду жизнедеятельности в университетском пространстве. Занятия спортом, культурные мероприятия, способствуют общему развитию навыков общения.

Если у студента появляется реальная возможность развивать свои навыки в научной среде, то у него быстрее формируется готовность к деловому взаимодействию. Например, участие студентов в научной работе кафедры, привлечение студентов к деловому взаимодействию, совместно разрабатывая научные проекты, гранты, участие в летних научных школах, развитие в вузах студенческих Бизнес-инкубаторов и т.д.

В университете студент вовлечен в различные виды деятельности. Основным видом деятельности для студента является процесс обучения.

Международная образовательная деятельность университета как способ расширения деловых контактов в мире. Студенческие международные образовательные программы развития. Современные модели развития навыков делового общения в вузе. Велика роль самообразования студентов в развитии навыков делового общения.

Многие студенты начинают свою профессиональную деятельность, еще обучаясь в вузе. При помощи каких средств и методов возможно развить у них желание поделиться уже приобретенными навыками делового общения с другими студентами

Деловое общение сотрудников университета. Как оно влияет на деловое общение среди студентов. Часто студенты работают в университете. Как получить позитивный «эффект резонанса» для развития университета в целом.

Для этого нам необходимо за основу взять определение университета как сложной, многоуровневой, социально-ориентированной корпорации, деятельность которой в первую очередь направлена на подготовку кадров для российской экономики и развитие научных исследований, обеспечивающих данный процесс. Но реальная жизнедеятельность университета значительно сложнее, в условиях глобализации университеты мирового уровня становятся стартовой площадкой для талантливой молодежи. Уже, обучаясь в университете студенты включаются в различные научные и общественные проекты, осуществляя реальное деловое общение.

В научной литературе [12] выделяют восемь основных функций общения: контактная, цель которой – установление контакта с собеседником; информационная – прием-передача сведений, обмен мнениями, замыслами, решениями и т.д.; побудительная – стимуляция партнера, направляющая его на выполнение определенных действий; координационная – взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности; перцептивная – адекватное восприятие смысла сообщения, понимание партнерами друг друга (их намерений, установок, переживаний, состояний и т.д.); эмотивная – обмен эмоциями между партнерами, изменение эмоционального состояния с помощью собственных переживаний и состояний;

статусная – осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества; преобразовательная – изменение состояния, поведения, личностно- смысловых преобразований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д.

Общение – это сложный механизм взаимодействия человека с природно-социальным миром. Очень часто мы рассуждаем о творческом начале деятельности личности. В данном контексте, следует отметить, что человек черпает вдохновение общаясь не только с людьми, но и с природой, в ее широком понимании. Может быть поэтому нам так интересно читать литературные произведения, смотреть на прекрасные картины, очаровываться искусством самой природы в создании мира вокруг нас [9].

В современном мире человек имеет уникальные возможности расширить круг своего общения. В условиях информационного общества усиливаются требования к качеству общения в социуме.

Целостная университетская подготовка специалиста предполагает развитие как профессионального, так и социокультурного компонентов подготовки студента. Современный специалист с высшим образованием обязан успешно ориентироваться в социуме, строить эффективные отношения для успешной реализации творческих потенциалов в профессиональной деятельности [3, 8, 9]. В высшей школе необходимо не только сформировать у человека способность усваивать передаваемые научные знания, но и потребность в самостоятельном приобретении научных знаний и способов деятельности, опыта самообразования и самовоспитания, развитии опыта межличностного и межкультурного взаимодействия. Педагогическая теория и практика высшей школы показывают значимость внеаудиторной работы по учебным предметам для развития у студентов интереса к учению, потребности в самообразовании. Подготовка специалиста в высшей школе предполагает не только формирование у студентов профессиональных знаний и умений, но и личностного развития, развития опыта профессионального и социального

взаимодействия, формирование интереса к межкультурному взаимодействию.

Российская высшая школа на современном этапе развития общества стремится использовать новые технологии обучения и воспитания студентов, развивающие их творческую активность, инициативу и самостоятельность, использовать современные пути и способы развития личности молодого человека. Многочисленные новации преподавателей в условиях информационного общества направлены на модернизацию научно-учебно-воспитательной работы со студентами. Данная работа должна удовлетворять потребностям и возможностям общества и самих участников педагогического процесса, создавать условия для развития индивидуальных задатков юношей и девушек, стимулировать у них интерес к познанию окружающего мира, потребность в самосовершенствовании. Пути обновления данной работы со студентами многообразны. Каждый преподаватель выбирает наиболее оптимальные с учетом конкретных условий работы.

Качественная подготовка специалиста, обладающего не только профессиональными, но и социокультурными, позволяет успешно решать задачи государственного и общественного развития. Именно первоклассный специалист обеспечивает устойчивость развития общества в современном информационном пространстве. Университетское образование является основой для развития современного информационного общества.

Литература:

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

[2]. Kazarenkov V.I., Kazrenkova T.B. University education: the mission of the teacher //Lifelong learning: Continuous education for sustainable development: proceedings of the 12 International Conf.: in 2 pts. /arr. N.A.Lobanov; sci.ed. N.A.Lobanov, V.N.Skvortsov;

Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. Problems of contin. Educ. – Vol.12. SPb.: Pushkin LSU, 2014. Pt.1. P.27-29.

[3]. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник Российского университета дружбы народов: Серия: Психология и педагогика: М.: РУДН, 2009, №2. С.73-77.

[4]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. – М.: Российская академия образования. – 2000. - №5.-С. 64-69.

[5]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 1. С. 69-73.

[6]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Творчество педагога в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 33. С. 60-66.

[7]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: Изд-во РУДН, 2007. - №3-4.-С.157 – 161.

[8]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. М. РУДН, 2014.

[9]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Формирование у будущего специалиста готовности к межкультурному взаимодействию /Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. //Российский научный журнал. 2015. № 1 (44). С. 108-113

[10]. Казаренкова Т.Б. Особенности подготовки управленческих кадров в мультинациональных университетах для экономики, основанной на знаниях /Казаренкова Т.Б. //Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке: Материалы третьей международной научно-практической конференции университетов: МГУ им. М.В.Ломоносова, 23-24 апреля 2010 г. / Ред.кол.: В.А.Садовничий и др. М.: Издательство Московского университета, 2011. С. 347-353.

[11]. Казаренкова Т.Б. Создание толерантной среды в мультинациональных университетах. М.: РУДН, 2008.

[12]. Самыгин С.И. Деловое общение. Культура речи. М.: КНОРУС, 2016

ТРАНСФОРМАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Г.В. Лосик, А.Г. Лосик

Белгоспедуниверситет, Минск, Беларусь

Аннотация. Рассмотрена концепция очередного витка развития познавательного мотива психики человека, генезиса на этот раз в виде техногенеза психики. Исходя из предлагаемой концепции, предсказываются новые дидактические феномены в познавательной деятельности учащегося.

Ключевые слова: психика, образное мышление, мотивы, сценарии виртуальной реальности

TRANSFORM OF STUDENT COGNITIVE BEHAVIA FROM INFLUENCE OF THE INFORMATIONAL TECHNOLOGE

G.V. Losik, A.G. Losik

Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Belarus

Abstract. A concept is suggested according to which informational technologies are considered to be a qualified circuit of further human conscience development. The virtual reality systems are regarded as a qualified circuit of his image-based thinking.

Key words: psycho, image-based thinking, informational technologies, virtual reality systems

Появление информационных технологий застало науку о высшей школе врасплох. В науке о высшей школе ни одной теорией не предсказывались те феномены информационных технологий, которые в срочном порядке стали изучаться специалистами высшей школы сегодня. Наступил техногенный виток развития психики, развития ее вне мозга. В литературе описано ряд феноменов, характеризующих изменения в психике современного человека-пользователя информационных

технологий [2]. Данная работа дополняет этот список. Дополняя его, мы предлагаем концепцию о причине техногенеза и появления данных феноменов.

Особенно бурное развитие информационных технологий в настоящее время наблюдается в области не вербального, а образного мышления человека [3]. Добавление образов при пользовании шлемом виртуальной реальности обеспечивает человеку своеобразный новый способ мыслить образами. На основе предлагаемой концепции возможен прогноз новых феноменов в онтогенезе познавательной деятельности учащихся. Попытаемся перечислить их.

1. Можно предсказать патологические явления дисгармонии, *единоборства* образной и вербальной сферы психики, ухода ребенка, подростка от материальной действительности в идеальные мечты.

2. Изменится соотношение *схоластики* и практики проверки логических посылок. Практика ребенка, подростка, взрослого человека утратит важное ее значение в проверке истинности мыслительных суждений, логических посылок. У человека увеличится доля схоластических рассуждений и процессов [1]. Виртуальная вещь приобретет большую возможность править человеком.

3. Подключение к сознанию человека шлема виртуальной реальности приведет к появлению в сети *Интернет* вдобавок к лингвистическому принципу кодирования информации второго принципа – кодирования образом.

4. Системы виртуальной реальности реализуют не только новый виток образного мышлению человека, но и дадут способ формирования сенсорных и моторных навыков с помощью компьютерных тренажеров.

5. Появится *четвертый вид* деятельности в жизни человека: в дополнение к игре, учению и труду. Это деятельность взрослых в виде *компьютерных развлечений*, времяпровождения, релаксации и азартных игр. Этот новый вид деятельности нельзя по классическим определениям отнести ни к одному из прежних трех видов деятельности человека.

6. Будет происходить *падение авторитета* учителя в школе перед учениками, информированными Интернетом и телевизором, в научных знаниях той дисциплины, которую он преподает.

7. Будет, аналогично, происходить *падение авторитета* отца и матери в семье перед подростком, информированным Интернетом и телевизором, авторитета в знаниях политических, культурных, мировых событий, современных и исторических, падение авторитета отца и матери как носителей в прошлом семейной морали.

8. Поиск нужной информации в базе по ключевому слову с помощью компьютера, как услуга, будет лишать ученика формирования «*образа окружения*» того предмета, который ищется. Ибо образ окружения формируется, если на компьютере ученик ведет поиск, путешествую по базе данных в интерактивной форме.

9. У человека-пользователя информационных технологий постепенно будет сокращаться вербальная форма мышления с индуктивными и дедуктивными формами рассуждения, и увеличится *интуитивная форма* принятия решения на основе образной информации [3]. Сократится вербальное устное общение между людьми в натуре, диалоги станут краткими, устная речь потеряет связность. Речевой контакт человека с человеком не через компьютер станет коротким, непреднамеренным. Авторитет живого собеседника перед виртуальным снизится.

10. Сначала редуцируются очные формы *вузовского* обучения. Они будут заменяться дистанционными формами обучения. Далее будут реформироваться школьные формы образования. Практика использования руки для натурального изучения объектов с мягкой формой у школьника уменьшится.

11. У подростка будут *атрофироваться* моторика руки и пальцев плавно писать, моторика глаза воспринимать глубину пространства, навыки совершать перцептивные действия ощупывания рукой мягкого, гибкого, упругого, пластичного предмета.

12. Не станет столь много, как сейчас, практики и инструментальных действий человека, разнообразия движений руки, многообразия действий по удовлетворению бытовых, производственных, спортивных нужд и целей. Вместо

инструментальных действий системы виртуальной реальности будут «специализировать» человека на развитии *перцептивных* действий, образных мыслительных действий.

13. При компьютерной форме *экзаменации* знаний в вузе будет происходить потеря сведений у учителя о «направлении» ошибки ученика. А без этой информации коррекция ошибки у ученика невозможна.

Литература:

[1]. Аллахвердов В.М. Сознание в логике познания // Материалы пятой Международной конференции по когнитивной науке. 18-24 июня 2012, Калининград. С. 216.

[2]. Емелин, В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов. Национальный психологический журнал. №1(7), 2012. С. 81-87.

[3]. Лосик Г.В. Лемма об антропологической природе информационных технологий / Наука и инновации. №10. 2013, С. 61-65.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА
УПРАВЛЕНИЯ**

Д.Ю. Король, Н.Д. Корчалова, А.А. Полонников
БГУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье представлены онтологические и организационные принципы управления инновационно-ориентированным университетским образованием.

Ключевые слова: образовательные инновации, управление университетским образованием, релевантная и иррелевантная стратегии управления.

EDUCATIONAL INNOVATION AS A MANAGEMENT ISSUE

D.Ju. Korol, N.D. Korchalova, A.A. Polonnikov
The Belarusian state University, Minsk, Belarus

Abstract. The article analyzes the ontological and organizational principles of University management.

Key words: educational innovation, management university education, relevant and irrelevant management strategy.

Выбор инновационного направления изменений университетского образования ставит его менеджеров перед прагматической необходимостью различения двух типов управленческих стратегий. Первая из них соотносится с адаптацией сложившихся образовательных практик к вновь возникающим культурным и профессиональным обстоятельствам и может быть названа *релевантной*. Вторая — *иррелевантная* — с созданием горизонтальных образовательных форм, выражающих культуропорождающие возможности университета.

В одном случае университетское образование функционирует как социальная подструктура, удовлетворяющая артикулированные общественные запросы, во втором — как механизм социального и культурного развития, конструирующий и конституирующий в окружающей среде опережающие актуальное состояние социума нужды и способы их реализации. В контексте каждой из этих стратегий определяется и форма, и содержание инновационного управления.

Управление качественно различным инновационным образованием предполагает структурно-функциональное распределение управленческих компетенций и полномочий. Качественное распределение касается, прежде всего, онтологических констант управления. *Релевантная* стратегия определяет себя в эмпирическом пространстве и времени. (Время в этом случае определяется вектором, направленным из настоящего в будущее.) Пространство же конституируется с помощью внеаходимой по отношению к полю образования инстанции. В практике организации университетской деятельности такими инстанциями могут выступать образ саморазвития личности

студента, требования профессии или научного исследования, государственные и хозяйственные интересы, социальные и культурные вызовы и др. Приведем несколько примеров.

Студенто-центрированное образование делает ставку на ориентационную способность студента, его самоопределение в образовательном пространстве, тьютерскую поддержку самодвижения обучающегося. В пространстве, формируемом с помощью обязательных учебных программ и программ по выбору, создаваемых посредством деятельности и самого университета, и тех возможностей, которые создаются международным междууниверситетским взаимодействием. В некотором смысле этот тип образования опирается на метафору *супермаркета*, предложения которого связаны с имеющимся спектром образовательных услуг. Предметом первоочередной управленческой заботы здесь выступает взаимодействие потребителя (учащегося) и исполнителя (преподавателя, тьютора) образовательных услуг; степень удовлетворенности первого служит маркером корректной работы образовательной системы в целом и отдельных ее элементов.

Наукоцентрированное образование делает ставку на познание истины, на способность своих институтов и включенных в них субъектов достигать уникальных и объективных результатов. Отличие университета от научных учреждений иного типа заключается в том, что в нем это познание двояко: оно одновременно ретроспективно (в виде усвоения) и перспективно (в виде достижения). Ключевой метафорой образования данного типа является *суперлаборатория* – место рождения, преобразования, сплава и критики чистых идей, доступ в которую открыт только индивидам, свободным от обязательств практической деятельности и способных практиковать сомнение. Этот вариант образования в значительной степени безразличен к индивиду с его единичными потребностями и устремлениями, последний представляет интерес исключительно с точки зрения их релевантности дисциплинарной дифференциации областей образовательного пространства и реализуемым университетом исследовательским программам. Предметом управления здесь выступает взаимоотношения между познающим субъектом и познаваемым объектом.

Управляемая практика образования в *релевантной стратегии* детерминирована ее предшествующим состоянием и подчиняется прогнозированию, базирующемуся на схемах прямой и обратной связи. *Иррелевантная* стратегия связана с воображаемыми пространством и временем, текущим из будущего в настоящее. Инстанция, которой атрибутируется потребность в такого рода образовании, в отличие от релевантной стратегии, не только имманентна собственно образовательному пространству, но возникает и существует как эффект потенциальный, но не предопределенный действующих в нем субъектов. Функционирующая подобным способом форма образования находится в зоне повышенного риска, поскольку ее создание, признание нужности – отдельная работа, предполагающая длительную процедуру внедрения, соответствующие временные и прочие ресурсы.

Управляемая образовательная практика в этом случае не подлежит прогнозированию и строится как *проектирование без прецедента*. Она подчиняется требованию *обратного детерминизма*, предполагающему движение управленческой мысли от следствий к причинам, от симулятивных структур к референтным.

Управленческим вопросом становится различие иррелевантного плана образовательных событий и выявление их специфической *не-управляемости*. Эти события релевантно маргинализированы по отношению к базовым образовательным процессам и трудно фиксируются традиционными образовательными методологиями. *Релевантные* стратегии управления обозначают такие события двойным кодом «случайного-уникального» и маркируют их как позитивные или негативные события-препятствия. Такая маркировка позволяет импортировать их в классическое образовательное поле и получить над ними контроль, отделив событие от его эффектов, посредством которых событие взаимодействует с образовательной средой.

Ключевой проблемой *релевантных* управленческих стратегий оказывается их «генетическая» зависимость от принципов и механизмов системного само-воспроизводства. Это кажется и затруднением, и преимуществом одновременно. В

механизме *воспроизводства* «новое», инновационное онтологически «рифмуется» с *уже* существующим. В плане *иррелевантных* управленческих стратегий принцип создания образовательного пространства в дуальности «ученик-учитель» является условием его непрерывного обновления. Движение, которое идет через все поле образования не градуировано, а реализуется через собственную систему разрывов и реорганизацию связей-взаимодействий.

СОВЕТ СТАРЕЙШИН УНИВЕРСИТЕТА: МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Н.К. Алимова

ООО Издательство «Мир науки», Москва, Россия

А.В. Снежинская

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблемам деятельности советов старейшин российских и зарубежных Вузов. Как показывает практика, в советы старейшин отечественных университетов входят наиболее опытные и авторитетные представители профессорско-преподавательского состава, целью которых является помимо сохранения традиций, консультативная помощь администрации Вуза. Совет старейшин есть и во многих зарубежных университетах, там его деятельность направлена в основном, на решение межличностных конфликтов и взаимодействие со студентами.

Ключевые слова. Совет старейшин университета, университет, отечественные университеты, зарубежные университеты.

COUNCIL OF ELDERS OF UNIVERSITY: INTERNATIONAL AND NATIONAL EXPERIENCE

N.K. Alimova

CEO of «Publishing company «World of science», LLC,
Moscow, Russia

A.V. Snezhinskaya

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow,
Russia

Abstract. The article is devoted to the problems of councils of elders’ functioning, located both in Russian and foreign universities. As we see, Russian councils of elders include the most experienced and authoritative representatives of faculty members (professors of all ranks), and their crucial aim is to provide not only a comprehensive protection of the traditions, but also an advisory assistance to the university administration. Furthermore, councils of elders are formed in many foreign universities as well, where their main mission is about solving interpersonal conflicts and inducing interaction with students.

Key words: council of elders of university, university, national universities, foreign universities

Современное общество характеризуется резким ростом интеллектуализации труда. В высокоразвитых в промышленном отношении странах большинство трудоспособного населения в той или иной мере занимается интеллектуальным трудом. Естественно, что этот процесс породил принципиально новую сущность организации трудовых процессов. Современная организация по своей сути является интеллектуальной [2].

Университеты на протяжении всей истории их существования, аккумулировали интеллектуальный потенциал общества, являясь эталоном интеллектуальной организации.

В этих условиях необходимо все группы работников разделить по уровню акмеологического потенциала. Акмеология, как наука о высших достижениях человека особо акцентирует внимание на геронтологической проблематике [1]. Каждое поколение обладает своими преимуществами. Как, совершенно справедливо писал французский филолог Анри Этьен в XVI веке:

«Если бы молодость знала, если бы старость могла» [3]. Решению задачи сохранения знаний и опыта, накопленных профессорско-преподавательским составом университета, может помочь развитие советов старейшин.

Как показывает проведенное авторами исследование советы старейшин есть во многих отечественных и зарубежных Вузах.

Так советы старейшин есть в Первом Московском государственном медицинском университете им. И.М. Сеченова, в Томском политехническом университете, Московском государственном техническом университете (МАМИ), Санкт-Петербургском государственном экономическом университете, Казанском федеральном университете и др.¹

Во многих российских Вузах деятельность совета старейшин регулируется специальным положением.

Как правило, возраст и стаж работы участников совета старейшин специально не нормируется. Так только в ПМГМУ им. И.М. Сеченова, оговаривается возраст – 70 лет, и стаж работы в Вузе – 25-30 лет.

Среди основных задач, которые призваны решать советы старейшин отечественных Вузов, можно выделить следующие:

- использование и передача руководству Университета, сотрудникам и обучающимся накопленного практического опыта педагогической, научной, воспитательной и административной работы в Университете;
- содействие в повышении престижа Университета в образовательном, научном и лечебном процессах как в регионе, так и на российском уровне;
- участие в совершенствовании учебных, организационно-методических, научных и клинических программ подготовки и переподготовки специалистов в Университете;

¹ <http://www.mma.ru/elder>
http://www.mami.ru/storage/files/sovstar_pol.pdf
<http://tpu.ru/today/tpu-upravlenie/soviet-elder>
<http://unecon.ru/content/vstrecha-soveta-stareyshin-universiteta?page=4>
http://www.nspu.ru/upload/about/manager/sov_stareishin/polozh_sov_star_eishin.pdf

- оказание практической помощи деканам, заведующим кафедрами, ректорату в организации учебного и воспитательного процессов; (из положения первого меда).

Совет создан в целях разработки рекомендаций и предложений по основным направлениям учебной, научной и социальной деятельности коллектива университета, а также воспитании молодежи на примерах и в непосредственном общении с заслуженными специалистами и профессорами университета.

Совет содействует выполнению задач университета по подготовке квалифицированных кадров, выполнению фундаментальных и прикладных научных исследований, пропаганде новейших достижений в науке и технике в молодежной среде и вовлечению молодежи в научно-исследовательскую работу и преподавательскую деятельность.

Совет решает следующие задачи:

- - объединяет ведущих специалистов с целью создания коллектива единомышленников, способных генерировать и воплощать в жизнь программы и проекты по развитию университета;

- содействует дальнейшей интеграции образования, науки и производственной деятельности.

- содействует расширению спектра научно-исследовательских работ, проводимых в университете, с их внедрением в производство и учебный процесс;

- разрабатывает пути и осуществляет обмен опытом с другими организациями по решению проблем, связанных с расширением тематики и увеличением объемов финансирования научных работ;

- поддерживает контакты с бывшими сотрудниками университета, закончившими работу по возрасту или состоянию здоровья и, в необходимых случаях, действуя совместно с Управлением экономики и финансов и профсоюзным комитетом, оказывает им требуемую помощь (МАМИ).

Более сжато рассмотрены задачи совета старейшин в Томском политехническом университете, здесь совет старейшин рассматривается, прежде всего, как консультативный орган при ректоре Вуза: «Основная задача Совета – оказание

консультативной помощи и выработка рекомендаций ректору университета по дальнейшему развитию научно-образовательного потенциала ТПУ.

Совет рассматривает идеи и предложения, по которым ректор желает знать мнение старейшин. Совет вправе также по собственной инициативе рассматривать наиболее важные вопросы развития университета и вносить по ним рекомендации ректору или руководителям подразделений университета.»

Университет отличается постоянной сменой основной массы обучающихся. Каждый год состав студентов значительно обновляется. В этой ситуации помочь сохранить традиции, передать накопленный опыт

Целый ряд международных вузов имеет такую организационную структуру, как совет старейшин. Проанализировав практику немецкого «RWTH Aachen»², австралийских «Griffith»³, Университета Тасмании⁴, университета Западного Сиднея⁵ и университета Южного Квинсленда (USQ)⁶, американского Вашингтонского университета⁷, канадских «Royal

² Официальный сайт RWTH Aachen <http://www.fb1.rwth-aachen.de/cms/Mathematik-Informatik-Naturwissenschaft/Die-Fakultaet/Gremien/~bmhw/Aeltestenrat/lidx/1/>

³ Официальный сайт Griffith University <https://www.griffith.edu.au/about-griffith/aboriginal-torres-strait-islander-first-peoples/indigenous-community-engagement-policy-partnerships/griffith-university-council-elders>

⁴ Официальный сайт University of Tasmania <http://www.utas.edu.au/telling-places-in-country/about-the-project/key-people/key-people/project-council-of-elders>

⁵ Официальный сайт University of Western Sydney http://www.uws.edu.au/oatsiee/aboriginal_and_torres_strait_islander_employment_and_engagement/elders_on_campus

⁶ Официальный сайт University of Southern Queensland <https://www.usq.edu.au/about-usq/faculties-sections/ciser/community/elders>

⁷ Официальный сайт University of Washington <http://www.washington.edu/diversity/tribal-relations/intellectual-house/committee-members/>

Roads»⁸, «Lakehead»⁹, университета Виктории¹⁰ и Альбертского университета¹¹ пришли к выводу, что данную структуру обычно связывают с защитой прав коренного населения и его интеграции в остальное сообщество. Также важно отметить тот факт, что для советов старейшин европейских университетов, деятельность которых в меньшей степени направлена на коренное население, стратегическим направлением работы является обеспечение равных возможностей всех участников образовательного процесса («RWTH Aachen»).

В тоже время совет старейшин Вашингтонского университета совмещает два направления деятельности: работа, направленная на защиту коренных народов и работа, направленная на обеспечение равных условий обучения всем без исключения студентам. Подход к такой структурной единице, как совет старейшин, в Вашингтонском университете значимо отличается от подходов других вузов. Члены совета старейшин Вашингтонского университета составляют «интеллектуальный дом» («intellectual house») и находятся в организационной структуре вуза наряду с «консультативным интеллектуальным домом» («intellectual house advisory committee») и «исполнительным интеллектуальным домом» («intellectual house working committee»), деятельность которых также сконцентрирована на двух направлениях, обозначенных выше.

Обязанности совета старейшин в канадском университете «Royal Roads» отличаются от круга обязанностей, которые типичны для остальных вузов. В данном университете они носят скорее пассивный и весьма ограниченный (без масштабной конечной цели или миссии) характер, а именно: посещение

⁸ Официальный сайт University of Royal Roads
<http://www.royalroads.ca/about/aboriginal-relations/elders-circle>

⁹ Официальный сайт Lakehead University
<https://www.lakeheadu.ca/current-students/student-services/tb/aboriginal-services/student-resources/elders-council>

¹⁰ Официальный сайт University of Victoria
<https://www.uvic.ca/services/indigenous/programs/elders/index.php>

¹¹ Протокол и методические рекомендации University of Alberta
<http://www.provost.ualberta.ca/~media/provost/Documents/CAI/Elders.pdf>

занятий, присутствие в качестве приглашенного на семинарских занятиях, проведение бесед на темы, касающиеся коренного населения и метисов, а также общение один на один со студентом. Интересно, что на этом сайте присутствуют подробные указания о том, как заинтересованное лицо может получить прием у представителя совета старейшин или же назначить занятие с его участием. Таким образом, именно в канадском университете «Royal Roads» минимальная степень дистанцированности совета старейшин от остального преподавательского состава и возможен личный контакт со студентами.

Зарубежный опыт работы советов старейшин во многом отличается отечественного опыта. Но несомненно, это значимый институт в развитии современного профессионального образования.

Литература:

[1]. Акмеология. Учебник/Под общ. ред. А.А.Деркача. М.: РАГС, 2002. – 650 с.

[2]. Пятковский О.И. Интеллектуальные компоненты автоматизированных систем управления предприятием. Учебное пособие. Барнаул: АлтГТУ, 2006 – 302 с.

[3]. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. ООО Издательство «Локид- Пресс», 2005.

**О ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В БЕЛАРУСИ**

И.А. Новик, Н.В. Бровка

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Белорусский государственный
университет, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье приведены некоторые пути совершенствования подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в Беларуси на современном этапе.

Ключевые слова: научно-педагогические кадры, высшая квалификация, исследования, университеты, теория и методика обучения.

ABOUT TRAINING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL IN BELORUS

I.A. Novik, N.V. Brovka

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim
Tank, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Annotation. Some ways of improvement of the research and educational personnel of the top skills preparation in Belarus are given.

Key words: research and educational personnel, the top skills, researches, universities, theory and technique of training.

Совершенствование системы образования невозможно без систематической перестройки системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. В настоящее время данная проблема находится в центре внимания Правительства РБ, Высшей Аттестационной Комиссии, Министерства Образования РБ, Академии Наук Беларуси. Роль образования в современном обществе, безусловно, огромна и по проблеме модернизации и совершенствования педагогической науки в целом, хотелось бы высказать некоторые суждения, касающиеся путей совершенствования подготовки педагогически кадров высшей квалификации.

О предмете исследований по специальности 13.00.01.

К специальностям, по которым в Республике Беларусь присваивается ученая степень по педагогическим наукам, относятся специальности 13.00.01 – теория и история педагогики, 13.00.02 – теория и методика профессионального образования. До 1990 года, как правило, все диссертационные исследования по специальности 13.00.01 выполнялись с проведением *эксперимента по двум предметам гуманитарного* (например, русский язык и литература) *или естественно-математического цикла* (физика и информатика, химия и биология и др.). Разработанные рекомендации исследователей по этой специальности касались общих проблем, принципов и закономерностей дидактики обучения и воспитания.

В последние годы произошло сужение тематики и содержания педагогических исследований по специальности 13.00.01 до одного предмета. По нашему мнению, это один из факторов, которым во многом объясняется имеющая в ряде случаев место субъективная случайность и необоснованность выбора тематики диссертаций. В докторских советах по защите данное положение исправлено.

Вместе с тем, в настоящее время особенно актуальными и необходимыми становятся педагогические исследования по теории воспитания (13.00.01), которые были бы посвящены проблемам воспитания культуры и этики отношений до брака, в семье и браке, в коллективе; работы по воспитанию культуры внутренней и внешней, истинной и мнимой, по культуре духовной, моральной; по выявлению роли и соотношения материального и морального; по воспитанию гражданской позиции, и т.д. [1].

Выявление *специфики обучения тому либо другому предмету и проверка эффективности методики или технологии обучения* каждому из них является прерогативой исследования по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математике, физике, химии, информатике и т.д.) [2].

О расширении сети советов по теории и методике обучения и воспитания.

По специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания в последнее десятилетие в РБ появилась научная школа по методике преподавания математики и впервые начались серьезные исследования и защищены диссертации по методике преподавания информатики и физики.

Известно, что в современном обществе высокий уровень высшего классического университетского, инженерно-технического, экономического образования должен обеспечиваться не только специализирующей функцией того или иного предмета, но и его общеобразовательной функцией. Решению этой проблемы во многом может и должно способствовать расширение сети специализированных ученых советов по методике преподавания различных специальных дисциплин (технических, экономических, медицинских и т.д.). Очень трудно подготовить хорошего инженера или врача, если не

разработана методика преподавания хотя бы основных предметов в его вузовской подготовке.

Об учреждении единой специальности по психолого-педагогическим наукам.

В настоящее время ощущается острая необходимость в психолого-педагогических исследованиях по предупреждению и профилактике таких негативных явлений развития современного общества как проституция, наркомания, kleптомания, увлечение подростков и молодежи азартными играми.

Речь идет о том, что, очевидно, о необходимости проведения совместных психолого-педагогических исследований по всем этим проблемам. В настоящее время каждой из этих проблем занимается возрастная психология сама по себе, а теория и история педагогики сама по себе. В этой связи возникает необходимость в гибкой системе руководства аспирантами. Очевидно, было бы целесообразно рекомендовать при выполнении психолого-педагогического исследования двух руководителей: одного руководителя психолога, а второго – педагога (или наоборот - в зависимости от темы исследования). В этой связи возникает необходимость разработки паспорта новой специальности по психолого-педагогическим наукам в Беларуси. Реализация данных предложений, мы надеемся, поможет укреплению связей между высшим образованием и научными исследованиями, даст возможность рассматривать и использовать высшее образование в качестве катализатора развития всей системы образования.

Литература:

[1]. Кухарчик П.Д., Новик И.А. Насущные проблемы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. //Адукацыя і выхаванне. № 1, 2005. С. 41-44.

[2]. Бровка Н.В., Новик И.А. Об актуальных направлениях исследований в области дидактики математики / Н.В. Бровка, И.А. Новик // Матер. V Междунар. научно-практ. интернет-конференции «Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам» 26 – 29 марта 2013 г. / МГПУ имени И.П. Шамякина. Мозырь. С. 32 – 35.

ИНВАЛИДНОСТЬ И ОБЩЕСТВО В КОНТЕКСТЕ КОНВЕНЦИЙ О ПРАВАХ ИНВАЛИДОВ: ПОТЕНЦИАЛ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Э.И. Зборовский, К.Э. Зборовский

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Аннотация. Изложен опыт создания образовательных технологий в системе социальной защиты личности с особенностями, с позиций Конвенции о правах инвалидов, демографической и экономической безопасности. Сделан вывод о необходимости подготовки специалистов по социальной работе на уровне не отдельных кафедр, а факультетов социальной медицины и реабилитологии.

Ключевые слова: конвенция, инвалиды, образование общества, факультеты социальной медицины.

DISABILITY AND SOCIETY WITHIN THE CONTEXT OF THE CONVENTIONS ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES: THE POTENTIAL OF THE HIGHER SCHOOL

E.I. Zborowski, K.E. Zborowski

Belarusian state University, Minsk, Belarus

Abstract. The experience of the creation of educational technologies in the system of social protection of the individual with features from the standpoint of the Convention on the Rights of Disabled Persons, the demographic and economic security. The conclusion about the need for the training of specialists in social work at no separate departments, and faculties of Social Medicine and Rehabilitation.

Key words: Convention, people with disabilities, education, society, Department of Social Medicine.

13 декабря 2006г. Генеральная Ассамблея ООН приняла исторически важный документ – Конвенцию о правах инвалидов. Если ранее под прицелом реабилитологов был больной с ограничениями жизнедеятельности, то углубление в проблему

убедило, что в случаях стойких физических ограничений никакие меры медицинского порядка не дают конечного социально значимого результата. Помощь, не предусматривающая активизацию личности в социальной среде, постепенно приучает ее к потреблению, превращая потенциального творца и производителя благ в иждивенца – пассивного потребителя, теряющего нераскрытый потенциал, в ожидании смерти. Однако, жизнь продолжается. Этику никто не отменял. К сказанному уместны слова Бернарда Шоу: «Даже самые утонченные физические или нравственные достоинства не могут искупить социального греха: участия в потреблении без участия в производстве».

Конвенции о правах инвалидов отмечает, что инвалидность – это «эволюционирующее понятие и инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими». Подчеркнута также «важность актуализации проблем инвалидности как составной части соответствующих стратегий устойчивого развития».

Нами проанализирована эволюция взглядов (1986-2016) на инвалидность в процессе подготовки и реализации первых законов, принятых в Республике Беларусь: «О социальной защите инвалидов, 1991г.; О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов, 1994г., а также цена, которую приходится платить обществу, когда законы принимаются, но действенные меры по их реализации подменяются поправками, которые могут казаться исполнителям с иными взглядами, вполне прогрессивными.

В СССР проблема инвалидности для широкой общественности не освещалась, реабилитология не развивалась. Хотя ООН постоянно подчеркивает, что в каждом обществе не менее 10% людей с особенностями, которые не позволяют им конкурировать на общем рынке труда. Меры профилактики инвалидности и реабилитации должны быть выстроены в такую медико-социальную систему, которая охватит действенными

мерами не менее 10% населения. Это невозможно без адекватных профилактических мер, охватывающих все общество.

В СССР инвалиды были дезинтегрированы с обществом. У населения сформировались ложные мифы о якобы ограниченных возможностях инвалидов. Не учитывалось, что социальная дисгармония огромной социальной группы (инвалиды, пожилые, престарелые) с активной частью общества, последнему нанесла не меньший вред, чем указанным социальным группам. Общество, не отточившее свою нравственность, в условиях повседневного внимания к страждущему ближнему, не может избежать формирования жестокости, этического нигилизма, отсутствия сострадания, милосердия, эмпатии, благодеяния.

Каждый член общества должен осознать, что «беда – не вина». Именно этот тезис прозвучал в первой в СССР развернутой статье по проблемам инвалидности в период перестройки [2]. Однако, даже после принятия указанных выше законов, система социального просвещения широкие слои населения не затронула, не вошла ни в школьные, ни в вузовские учебники. В итоге, даже те инвалиды, которых удалось реабилитировать, не находили и не находят рабочего места, ибо работодатель предпочитает инвалиду человека без ограничений. Система реабилитации, созданная под реализацию законов, свелась к хорошо отработанному восстановительному лечению. Индивидуальные программы реабилитации, без социальной фазы, оказались неэффективными. Кадры специалистов по социальной работе, готовящиеся в БГУ с 1999г. по направлению социо-медико-психологическая деятельность, также использованы явно недостаточно. Оказалось проще устанавливать группы инвалидности в системе Минздрава, а выплачивать пенсии в системе Министерства труда и социальной защиты. В итоге, если на начало 80-х годов прошлого столетия, когда еще основную часть инвалидов составляли инвалиды войны, в БССР было примерно 300000 пенсионеруемых инвалидов, т.е.3% от численности населения, то на 2015г. их стало 540000, т.е.5,6% от численности населения. Однако в материалах госстатистики отсутствуют показатели полной реабилитации, т.е. система работает, с позиций экономики, только убыточно. Система социальной защиты требует: профессионалов, широкого социального просвещения на принципах **общественной**

социальной защиты, мобилизующих внутренний потенциал широких слоев общества [3; 4]; подготовки специалистов по социально-реабилитационной работе. Социально-экономическая значимость проблемы требует специальных факультетов, например, социальной медицины и реабилитологии с соответствующими социальными базами, которые оправдали себя в практике работы кафедры социальной работы и реабилитологии ГИУСТ БГУ [1, 5, 6, 7].

Совершенно необходима подготовка специалистов по социально-реабилитационной работе не только в рамках курсов или отдельных кафедр, а в рамках всего научно-образовательного и воспитательного комплекса факультетов социальной медицины и реабилитологии. При этом, социальные учреждения должны быть заинтересованы в современных специалистах, способных к работе не только по затратному (распределительному) принципу, а рассматривать реабилитацию, как часть экономики. Именно экономическая комиссия при ООН курирует основные реабилитационные технологии. Именно принцип приоритета реабилитации перед пенсией позволил германской реабилитационной службе возвращать на рабочие места до 80% лиц трудоспособного возраста, которые и себя обеспечивают и платят налоги, обеспечивая достоинство немощных.

Литература:

[1]. Васильева Л.П., Зборовский К.Э. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями // Минск: ГИУСТ БГУ. 2012. Т. 212.

[2]. Зборовский Э.И. Беда не вина // Неман. 1989. №4. С.137-144.

[3]. Зборовский Э.И. Этика здоровья: ценности социальной работы: учеб. пособие. Минск: ГИУСТ БГУ, 2011. – 248с.

[4]. Зборовский Э.И. Социальная работа. Введение в специальность учеб. методич. пособие. Минск: ГИУСТ БГУ, 2015. –240 с.

[5]. Зборовский К.Э. Реабилитация детей-инвалидов в Республике Беларусь в контексте реализации Конвенции ООН о правах инвалидов //Специальная адукацыя. 2010. №. 3. С. 3–8.

[6]. Зборовский К.Э. Модель специалиста в области социальной реабилитации личности для детей, перенесших онкологическое заболевание Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2014. № 2. С. 89 – 90.

[7]. Сивец С.М., Зборовский К.Э. [и др.] Правовое регулирование социальной защиты инвалидов в Республике Беларусь; под общ. ред. С.М. Сивца. Минск: Институт радиологии, 2014. – 348 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.А. Капранова

Минский государственный лингвистический университет, Минск,
Беларусь

Аннотация. В статье раскрывается проблема профессионального здоровья преподавателей высшей школы в современных условиях, на основе анкетирования преподавателей вуза анализируется их отношение к собственному здоровью, его укреплению, использование здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, отношение к здоровью, хронические болезни преподавателей высшей школы, сохранение здоровья.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL HEALTH OF HIGHER SCHOOL TEACHERS IN MODERN CONDITIONS

V.A. Kapranova

Minsk state linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article deals with the problem of occupational health of high school teachers in modern conditions, based on the survey of high school teachers analyzed their attitudes to their own health, to strengthen it, the use of health-technology.

Key words: professional health, attitude to health, chronic diseases of high school teachers, health preservation.

Общеизвестно, что педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, а педагогическая профессия относится к профессиям с ярко выраженным риском развития различных заболеваний. По мнению ряда исследователей, здоровый образ жизни так и не стал одной из основных ценностей учителя школы и преподавателя вуза [1; 2]. За минувшие десятилетия интенсивность труда преподавателей высшей школы значительно увеличилась. Это связано с повышением требований к профессорско-преподавательскому составу, увеличением учебной нагрузки, расширением объема научной, учебно-методической, воспитательной и организационно-управленческой деятельности, разнообразием профессиональных задач и ускорением темпов их решения. Профессиональная деятельность преподавателей характеризуется сложностью и многогранностью, включает чтение лекций, проведение семинаров, практических занятий, работу над созданием учебной литературы (учебные программы, пособия, методические рекомендации). Выше изложенное актуализирует проблему сохранения здоровья преподавателей в рамках организации высшего профессионального образования.

На протяжении последних пяти лет мы анализировали особенности профессионального здоровья преподавателей вуза. Исследование проводилось на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Было собрано и проанализировано 187 анкет, заполненных преподавателями из числа постоянно работающих штатных сотрудников. Большинство опрошенных составили женщины (82 %) и лица с ученой степенью (68 %). В ходе исследования мы стремились выявить оценки преподавателями собственного здоровья, частоту и причины обращения к врачу, типичные заболевания, поведение в условиях сезонных болезней, использование здоровьесберегающих технологий.

Около трети респондентов считает себя здоровыми и обращается к врачу 1-2 раза в год с тем, чтобы получить справку о состоянии здоровья, пройти флюорографию. Наиболее распространенными в вузовской среде являются болезни органов зрения (миопия, дальнозоркость), органов дыхания (хронический бронхит, хронический фарингит, хронический тонзиллит),

системы кровообращения (гипертоническая и ишемическая болезнь сердца), органов пищеварения (гастрит, язва). В период сезонных заболеваний более 57% опрошенных избегают обращаться к врачу и переносят болезнь на ногах, объясняя свое поведение тем, что они «знают, как лечиться», «нет замены», «нужно вычитать нагрузку». Большинство опрошенных преподавателей стремится следить за своим здоровьем, используя такие технологии здоровьесбережения, как утренняя зарядка, посещение бассейна, тренажерный зал, пешие и велосипедные прогулки и др. Данные анкетирования позволили выявить ряд закономерностей, влияющих на профессиональное здоровье преподавателей вуза.

Во-первых, более трудоемкой является работа преподавателей факультетов, которые помимо лекций и семинаров имеют значительный удельный вес лабораторных работ, дополнительных занятий (факультет естествознания, физико-математический и др.). Во-вторых, по сравнению с рядовыми преподавателями гораздо чаще в стрессовые ситуации попадают преподаватели-управленцы. В этом плане следует особо отметить руководящее звено факультета (декан, заведующий кафедрой, заместители декана по учебной и воспитательной работе). В-третьих, большинство профессорско-преподавательского состава испытывает значительный стресс во временные промежутки, связанные с началом учебного года (сентябрь) и периодами сессий (январь, июнь). Данные периоды отмечены увеличением бумажного оборота, повышением учебной нагрузки и степени занятости преподавателей. В-четвертых, материалы нашего исследования подтверждают данные других специалистов о том, что профессиональное «выгорание» усиливается по мере увеличения стажа работы [3, С. 51]. Вместе с тем, наши наблюдения показывают, что в зону риска попадают не только опытные преподаватели 40-50 лет, но и молодежь. Последняя группа неоднородна: в нее входят как молодые преподаватели, имеющие небольшой стаж работы в вузе (от года до трех лет), чья учебная нагрузка может достигать 1000 часов в год, так и те, кто завершает работу над диссертационными исследованиями. И те и другие испытывают значительный стресс, однако причины его различны. В первом случае отсутствие опыта работы в вузе и

умений дозировать свои силы, во втором, сложность сочетания учебной и интенсивной исследовательской работы, особенно на стадии завершения и представления диссертации. В-пятых, показатели профессионального здоровья связаны с должностным статусом. Профессора меньше подвержены профессиональному «выгоранию», чем преподаватели без степени. Они более стрессоустойчивы, больше чувствуют свою востребованность и удовлетворенность от профессиональной самореализации.

Таким образом, в ходе исследования нами выявлена определенная зависимость профессионального здоровья преподавателей вуза от факультета, возраста, стажа, должности.

Литература:

[1]. Волкова М.А. Педагогическое содействие преподавателю высшей школы в следовании здоровому образу жизни //Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. № 2. Т.5. С. 42–49.

[2]. Лисняк М.А. Здоровье профессорско-преподавательского состава / М.А. Лисняк, Н.А. Горбач // Сибир. мед. обозрение. 2012. № 2. С. 39–44.

[3]. Никифоров Г.С. Психологические факторы профессионального здоровья преподавателей высшей школы Г.С. Никифоров, Н.Е. Водопьянова, Р.А. Березовская, Е.С. Старченкова //Вестник Санкт-Петербургского университета. 2015. Вып. 4. Сер. 12. С.42-52.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

М.С.Вартанян

Армянский государственный педагогический университет,
Ереван, Армения

Аннотация. В статье обращается внимание на взаимодействие семьи и вуза как важнейших субъектов общества в условиях выдвигаемых новых требований, связанных с социально-политическими переменами страны. Единые согласованные требования семьи и вуза – это одно из условий правильного

воспитания молодежи в семье. Проанализированы и предлагаются различные формы и методы взаимодействия семьи и вуза в формировании личности молодого человека

Ключевые слова: семья, вуз, социализация, общество, воспитание личности.

THE INTERACTION OF FAMILY AND UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL STUDENT

M.S. Vartanyan

Armenian state pedagogical University, Yerevan, Armenia

Abstract. The author highlights the interaction of family and high school as important subjects of the society taking into account social –political changes in the light of modern state requests. The joined demands of family and high school one of the conditions of the productive upbringing of the youth in family. The article offers a variety of forms and methods of interaction between the family and the university in shaping a young person's identity

Keywords: family, high school, socialization, society, upbringing of a person.

В нашей стране, как и во всем мире, происходят глобальные социально-экономические процессы, которые идут на фоне глубоких экономических, социальных проблем и противоречий. Особо актуальными для нового осмысления, точнее, познания являются современная семья, её кризис, образование и школа, молодёжь и общество, национальные отношения. В результате все эти проблемы концентрируются на человеке – на его личности. Как известно, развитие личности происходит в процессе прохождения всех этапов социализации. А адекватная социализация личности взаимообусловлена широким спектром социальных институтов общества и принятыми нормами общественного поведения человека. Процесс социализации личности, будучи непрерывным, осуществляется на протяжении всей жизни.

Философия, как и педагогика, и психология, изучают, как развивается, как формируется в этом процессе личность, как взаимодействуют личность и семья, личность и этнос, личность и государство. Так, социал-утописты в центре своих философских учений ставили человека. Изучая природу человека, его потребности, они приходили к выводу, что интересы человека могут быть обеспечены только в социально справедливом обществе. Воспитание идеальной личности, как считали они, в основном, зависит от прогресса обществ. К примеру, Томас Мор считал условием справедливого общества – счастья человека, его свободную деятельность, всестороннее развитие личности. Человек в социальной философии Шарля Фурье – личность сильная, способная создать справедливое общество, познать природу и влиять на неё [1, С. 31].

Процесс успешной социализации подразумевает, во-первых, эффективную адаптацию человека к обществу и меняющимся условиям жизнедеятельности, и во-вторых, способность противостоять тем факторам, которые препятствуют полноценному развитию личности и формированию “Я-концепции”. Принято считать, что личность формируется при активном взаимодействии с окружающей средой, которая способствует овладению социального опыта, ценностными ориентациями, национальными традициями и основными деятельностными векторами. Макарова С. Н. указывает на то, что формирование внутренних позиций личности основано на отражении человеком объективных отношений [3]. Эта интерактивная потенция лежит в основе индивидуально-психологических особенностей личности, характерологических черт, интеллекта и направленности личности.

В литературе отмечается, что, несмотря на большое число институтов, участвующих в социализации личности, центральное место в этом процессе занимает семья. Это объясняется тем, что именно в семье осуществляется первичная социализация индивида, закладываются основы его формирования как личности. Семья для ребёнка является первичной группой, именно с неё начинается развитие личности [4, С. 228].

В семье складываются отношения ребёнка к окружающему, в семье он осваивает первые социальные роли, приобретает опыт

общественного поведения, нравственности и моральных норм поведения. В любом государстве мира, где провозглашаются гуманистические ценности и социальная защита личности, это возможно решить только через защиту семьи. Согласно Конституции Республики Армения “семья является естественной и основной ячейкой общества”[2], объединяет людей, регулирует воспитание поколения, познавательную, трудовую деятельность личности.

В настоящее время усиливается роль семьи в целенаправленной подготовке подрастающего поколения к особым условиям жизни, так как сами родители во многом не знакомы с ними. Информационный век и темп реформ общественного строя требуют особые адаптационные качества от самих родителей. Семья, школа, вуз и другие образовательные учреждения, являясь важнейшими социальными институтами, осуществляют подготовку молодёжи к активной жизнедеятельности, формируют основы нравственного, физического развития и психического здоровья человека.

Отметим, что на современном этапе развития общества в странах пост советского пространства наблюдается тенденция упадка семейных ценностей. Данная особенность вызывает не только социальные, но и демографические проблемы. Как правило, это связывают с переменами в политическом и экономическом характере, но на самом деле, важнее рассматривать психолого-педагогические аспекты проблемы.

К примеру, родители вынуждены сконцентрировать внимание на житейских проблемах, а именно, на материальном благополучии семьи. Постоянная занятость и темп жизни родителей, а так же обособленность детей (влияние ТВ, компьютера и других гаджетов), непосредственно отражаются на характере общения в семье. В результате всего этого снижается роль взаимодействия родителей и детей, страдает эмоциональный компонент и, как следствие, возникают коммуникативные проблемы. Или же, в условиях происходящих реформ система образования очень быстро меняется, почти каждый год – перемены, модернизация педагогических технологий. Естественно, что достаточно сложно за всем этим успевать. Родители порой слабо информированы о научных достижениях,

новаторских внедрениях и изменениях, и ориентируются в учебно-воспитательной деятельности в основном по своему имеющемуся опыту, который часто не отвечает современным требованиям. Для решения этих и многих других проблем, которые имеют свои специфические особенности в высшей школе, необходимо перестраивать учебный, исследовательский и, естественно, сам воспитательный процесс. Образовательная среда вуза должна быть максимально открытой и доступной для родителей. Другой важной проблемой является социализация студента в первые годы обучения. Высшее образование в нашей стране за последние годы стало значительно доступней для широких слоёв населения, оно становится обязательным атрибутом благополучия семьи и самоцели молодёжи. И поэтому, для обеспечения благоприятной образовательной среды вузы должны сотрудничать с семьёй студента.

В Армянском государственном педагогическом университете усилиями педагогов и психологов создана консультативная служба, которая регулярно проводит практическую работу, как со студентами, так и с их родителями. Сотрудничество профессорско-преподавательского состава, студентов, а также молодых студенческих семей позволяет конструктивно анализировать особенности семейных отношений. Для объективного выяснения влияния роли семьи на формирование мотивации студентов к обучению было проведено анкетирование среди студентов и их родителей, которое позволило выявить определённые закономерности.

Как показали результаты, студенты из семей, где преобладает демократический стиль и атмосфера сотрудничества, как правило, отличаются большей самостоятельностью и активностью, как в организации своей учебной деятельности, так и в вопросах собственной жизнедеятельности. А в семьях, где преобладает неустойчивый стиль воспитания, игнорируется мнение молодого человека, уровень инициативности и учебной мотивации имел достаточно низкие показатели. Анализ анкет, которые заполняли сами родители, показал, что студенты из демократических, осведомительных и активных семей, обладают адекватными жизненными навыками. Единство и согласованность требований семьи и вуза – это одно из условий правильного

воспитания молодёжи в семье. Методы и средства взаимодействия семьи и вуза в процессе формирования личности и жизненных навыков молодого человека могут быть самыми разнообразными.

Консультативная служба АГПУ в процессе работы со студентами и их родителями предпринимает ряд мероприятий и предлагает следующие методы: приглашение родителей на студенческие мероприятия (конференции, семинары, молодёжные праздники), встречи с преподавателями за круглым столом по проблемам, посвящённым подготовке молодёжи к жизнедеятельности в различных сферах социальной практики.

Литература:

[1]. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика». М. : КноРус, 2010. - 240 с.

[2]. Конституция Республики Армения, ст.35, принята 05.07. Ереван, 1995.

[3]. Макарова С.Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного университета. № 17. 2007. С.145-155.

[4]. Титов В.А. Общая педагогика. М., 2005. С.22

**ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРЫ В КУРСЕ
«ЭТНОПЕДАГОГИКА»**

А.П. Орлова

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,
Витебск, Беларусь

Аннотация. Статья посвящена уточнению понятий этнокультуры в контексте этнопедагогике. Показаны некоторые возможности получения знаний об основных понятиях этнокультуры в рамках авторского курса «Этнопедагогика».

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, этнопедагогизация образования, преемственность народной и научной педагогике.

THE MAIN CONCEPTS OF ETHNIC CULTURE IN THE COURSE «ETHNOPEDAGOGICS»

A.P. Orlova

Universitetinin Vitebsk state Masherov, Vitebsk, Belarus

Abstract. The article is devoted to clarify the concepts of ethnic culture in the context of ethnopedagogics. Showing some possibilities of obtaining knowledge about the basic concepts of ethnic culture in the framework of the author's course "Ethnopedagogics".

Key words: national education, folk pedagogy, ethnopedagogical education, continuity of folk and scientific pedagogy.

Решение проблемы образования в современном мире имеет четко выраженную этнопедагогическую направленность. В рамках этнопедагогизации проецируется внимание на этнокультурное образование в условиях поликультурного социума. Это подтверждает анализ диссертационных исследований начала XXI века. Этнокультурное образование рассматривается как детерминанта личностного развития личности (Е.А. Ангархаева, 2003). Исследования методологического характера касаются проектирования национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации (А.Б. Панькин, 2002) и управления деятельностью учителя по внедрению этнокультурной коннотации образования (Е.Н. Ненькина, 2006); стратегии этнокультурного образования (Е.С. Бабунова, 2009); теоретических оснований и педагогических условий этнокультурного образования в условиях поликультурного социума (А.П. Елисева, 2008; Р.Х. Кузнецова, 2005; И.В. Малиновский, 2004; Т.К. Солодухина, 2005; О.А. Третьяков, 2002).

Среди исследований, посвященных этнокультурному образованию, выделяются работы, касающиеся формирования этнокультурной компетентности педагога (Н.Г. Арзамасцева, 2000; С.Б. Серякова, 2002; С.Н. Федорова, 2006); формирования этнопедагогической компетентности студентов в процессе обучения в педвузе (А.В. Кайсарова, 2008) и формирования поликультурной компетентности студентов средствами народной

педагогике (Ю.В. Ломакина, 2012). Во всех вышеназванных исследованиях определенное место отводится уточнению понятийно-категориального аппарата этнокультуры в контексте этнопедагогике, что свидетельствует об актуальности данной проблемы.

В разработанном нами курсе «Этнопедагогика» в ряде тем идет речь об основных понятиях этнокультуры в контексте этнопедагогике: «Этнопедагогика как наука», «Этнопедагогизация целостного педагогического процесса», «Преемственность народной и научной педагогике».

В теме «Этнопедагогика как наука» рассматривается понятийно-терминологический аппарат этнопедагогике. Подчеркивается, что уточнение понятия народной педагогике и этнопедагогике предпринимается целым рядом исследователей разных отраслей знаний: философы (В.А.Вакаев, В.А.Салеев, А.П. Сидельковский, И.В. Суханов, Г.Н. Филонов,); педагоги (Г.Н. Волков, А.Ш. Гашимов, Е.Э. Кривоносова, Е.Л. Михайлова, Г.В. Нездемковская, А.П. Орлова, Э.Р. Хакимов, Я.И. Ханбиков, Е.Л. Христова), психологи (Е.В. Фалунина), филологи-фольклористы (Г.А. Барташевич, И.В.Казакова, В.В. Козлов, М.С. Колесов, В.А.Федотов), культурологи (В.Н. Конан, А.С. Майхрович), историки (В.К. Бандарчык, С.Ф.Дубянецкий, И.И.Калачева, Л.В. Ракава).

В начале века В.А. Вакаев (2002), рассматривая этнопедагогике как объект социально-философского исследования, утверждал, что существование всех типов этносоциальных общностей напрямую зависит от механизма передачи этнических особенностей. Таким механизмом является этнопедагогика. Ученый признает существование двух значений понятия «этнопедагогика»: 1) система приемов, методов, содержания обучения и воспитания, морально-этических и эстетических воззрений на исконные ценности, выработанная на протяжении всей истории народа и предназначенная для целенаправленного воспроизводства знаний, умений, навыков, качеств личности, ценных для данного этноса; 2) наука, изучающая эту систему. В сферу социально-философского анализа, считает ученый, входит первое значение этого понятия и делает вывод, что «этнопедагогика» – способ (механизм) передачи

подрастающему поколению накопленных в результате познавательной и практической деятельности этноса знаний о мире и о самих себе с помощью специфической системы приемов и методов обучения и воспитания.

Э.Р. Хакимов (2012) (психолог и педагог по специальности) проецирует внимание на исследовании этнопедагогике как науки. По его мнению, объектом науки этнопедагогике, как части педагогике является процесс образования. Образование, выступая центральной категорией педагогике и этнопедагогике, обозначает реально существующий процесс и результат освоения и присвоения человеком целостных эмоциональных и рациональных образов самого себя и своего места в мире, образов культуры и социальных отношений. Предмет этнопедагогике шире предмета педагогике и включает не только «целенаправленно организованное образование», но и «стихийно протекающее этнотрадиционное образование».

Г.В. Нездемковская (2012) уточняет научные понятия «этнопедагогика» и «народная педагогика». Педагог утверждает, что «этнопедагогика» содержит научные знания, а «народная педагогика» обыденные не научные знания о традиционном народном воспитании. В связи с этим в работе ученого в качестве объекта изучения этнопедагогике рассматривается только народная культура. Предметом изучения этнопедагогике, по мнению исследователя, является традиционное народное воспитание в широком социально-педагогическом смысле. Научное понятие «традиционное народное воспитание в широком социально-педагогическом смысле» включает в себя «традиционное народное воспитание» (в узком педагогическом смысле) – «инварианты воспитания», т.е. присущее многим народам воспитание и «этническое воспитание» – «варианты воспитания», формирующее в представителе данного этноса самобытную этническую культуру, этническое самосознание и национальный менталитет. Понятие «традиционное народное воспитание» в широком социально-педагогическом смысле, считает педагог, является синонимом понятия «народная педагогика». Народная педагогика не наука, поскольку являет собой совокупность эмпирических знаний, проверенных практикой воспитания многими поколениями.. Этнопедагогика

рассматривается как самостоятельная междисциплинарная отрасль научного гуманитарного знания, изучающая народную традиционную культуру.

Суть понятий «народная педагогика» и «этнопедагогика» с позиции национально-исторического развития Беларуси раскрывается в работах белорусских исследователей-этнопедагогов (А.П. Орлова, В.С. Болбас, Е.Э. Кривоносова, Е.Л. Михайлова, С.В. Снапковская, И.С. Сычова), отечественных историков (В.К. Бондарчик, С.Ф. Дубенецкий); белорусских культурологов (В.Н. Конан, А.С. Майхрович).

Этническая педагогика – воспитательные традиции отдельной этнической группы, что складывались в период ее становления. Опираясь на исторические концепции формирования белорусской народности и нации (С.Ф. Дубенецкий, Э.С. Дубенецкий, В.Н. Конан, А.С. Майхрович), современные белорусские этнопедагоги приходят к выводу, что этническая педагогика – достояние воспитательного наследия и этнической культуры населения, что проживало на исторической территории Беларуси в период до второй половины XIX века. Белорусская народная педагогика – народное педагогическое наследие, которая берет начало со времени начала исторического формирования белорусской нации (со второй половины XIX века), – непрерывный процесс создания, совершенствования и передачи в наследие педагогических идей и воспитательной практики белорусского народа, запечатленных в его народном творчестве.

Подводя итог, в рамках темы делается вывод, что народную педагогику можно рассматривать с различных точек зрения. С точки зрения обыденного сознания, народная педагогика – это педагогика созданная самим народом. С научной точки зрения, при трактовке понятия «народная педагогика» необходимо учитывать преемственность знаний, умений и навыков во временном и функциональном преломлении, носителя данных сведений, а именно народ и его творчество, а также целевой компонент, т.е. воспитание согласно общественно установленных норм народной морали. Таким образом, народная педагогика – явление, которое развивается в пространства и времени, и отображает объективную действительность на определенной стадии общественно-исторического развития. В широком смысле

слова народная педагогика – все из народного творчества, что прямо или опосредованно может служить или служит воспитанию.

Этнопедагогика также возможно рассматривать с разных точек зрения. Исходя из того, что «этно» означает народ, справедливо будет утверждение о том, что этнопедагогика является синонимом народной педагогики. Если за отправную точку брать то, что этнопедагогика – педагогика этноса, то в содержание этнопедагогики будет входить как народная, так и научная педагогика, характерные для данного этноса.

В теме «Этнопедагогизация целостного педагогического процесса» рассматриваются такие значимые, с точки зрения этнокультуры, понятия, как этнопедагогизация, пространство этнопедагогизации, этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности.

Термин «этнопедагогизация введен в научный оборот Г.Н. Волковым. Этнопедагогизация обозначает процесс реализации методов, форм, опыта, идей и традиций народной педагогики в формировании этнокультурной личности. Этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности – организация определенной целесообразной деятельности, направленная на формирование у этнокультурной личности начал национального самосознания, уважительного и доброжелательного отношения к представителям других этносов, на развитие этнокультурной личности в трехмерном культурном пространстве. «Пространство этнопедагогизации» - пространство, в котором создаются все необходимые условия и проводится целенаправленный процесс формирования этнокультурной личности с использованием традиционных методов народного воспитания.

В теме «Преемственность народной и научной педагогики» преемственность народной и научной педагогики рассматривается как составная часть «культурно-исторической преемственности. Народная и научная педагогика – единая педагогическая система, состоящая из двух подсистем: народной и научной педагогики. В рамках этой педагогической системы реально существует преемственность народной и научной педагогики, которую следует рассматривать не просто как одностороннюю связь, а как взаимосвязь и взаимодействие народной и научной педагогики,

которые в целом представляют собой общую педагогику. При этом следует учитывать, что преемственность народной и научной педагогики осуществляется через посредство равнозначных структур. Так, теория воспитания народной педагогики находится во взаимосвязи и во взаимодействии с научной педагогической теорией воспитания, воспитательная практика народной педагогики соотносится с воспитательной практикой научной педагогики. Взаимосвязь и взаимодействие народной и научной теории воспитания осуществляется через посредство таких компонентов как цель, содержание, формы, средства, методы воспитания. Категориальный анализ преемственности народной и научной педагогики позволяет зафиксировать в качестве ее существенных характеристик характер, форму и уровень осуществления преемственности.

Таким образом, вышесказанное позволяет говорить о том, что в курсе «Этнопедагогика» осуществляется последовательное накопление знаний об основных понятиях этнокультуры в контексте изучаемого учебной дисциплины.

ЭВОЛЮЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТРУДОВЫЕ РЕСУРСЫ»

Л.Н. Бондарева
РГППУ, Екатеринбург, Россия

Аннотация. Трудовые ресурсы современного общества. Состав рабочей силы. Основной контингент трудовых ресурсов. Современное понятие термина «трудовые ресурсы». Международная организация труда.

Ключевые слова: трудоспособное население. Трудовые ресурсы. Рабочая сила. Кадровый потенциал. Трудоспособный возраст.

EVOLUTION AND THE MODERN IDEA THE TERM «LABOR RESOURCES»

L.N. Bondareva
RGPPU, Ekaterinburg, Russia

Abstract. Labor of modern society. The composition of the workforce. The main contingent workforce. The modern meaning of the term "human resources". The international labour organization.

Key words. The working-age population. Labour resources. Workforce. Personnel potential. The working-age.

Главной производительной силой общества являются трудовые ресурсы, т.е. трудоспособное население, обладающее физическими и интеллектуальными способностями, необходимыми для производства материальных благ или для работы в непродуцирующей сфере.

Созидательная роль человека труда раскрывается через содержание таких категорий как «трудовые ресурсы», «рабочая сила», «трудовой потенциал», «экономически активное население», «кадровый потенциал», «кадры». В отечественной экономической литературе многие из этих терминов часто отождествляются. Чтобы раскрыть понятие «трудовых ресурсов» необходима взаимосвязь указанных категорий, выявить содержание каждой из них.

Впервые емкое понятие по использованию человека в трудовой деятельности было дано К.Марксом: «Под рабочей силой, или способностью к труду мы понимаем совокупность физических и духовных способностей, которыми обладает организм, живая личность человека, и которые пускаются им в ход всякий раз, когда он производит какие-либо потребительские стоимости».

В отечественной литературе по экономике и статистике труда широко распространен термин «трудовые ресурсы», который возник в первые годы советской власти и использовался для нужд централизованного управления людскими ресурсами страны. В условиях, когда наряду с правом на труд была законодательно закреплена обязанность каждого трудоспособного

гражданина трудиться (или учиться с отрывом от производства), когда люди, длительное время не работающие без уважительных причин (таких, например, как инвалидность первой и второй групп) считались ведущими «паразитический образ жизни» и преследовались по закону, строгий статистический учет трудоспособного населения, т.е. трудовых ресурсов (наряду с ресурсами природными и финансовыми) был основой централизованного планирования административно-командной экономики.

Категория «трудовые ресурсы» в отечественную экономическую науку впервые введена академиком С.Г.Струмилиным в 1922 году. Он понимал под трудовыми ресурсами ресурсы рабочей силы, имеющиеся в народном хозяйстве. Данный термин им использовался для характеристики главного национального богатства — трудового потенциала страны.

Понятие «трудовые ресурсы» можно встретить и в настоящее время, хотя требования рыночной экономики делают необходимым переход нашей статистики к принятому в международной практике иному учету рабочей силы, рекомендованному Международной организацией труда (МОТ).

По мнению Е.В. Касимовского трудовые ресурсы — это экономическая категория, представляющая собой численность потенциальной и действующей рабочей силы, определенной количественно и демографически [7].

Э.Р. Сарыханов дает следующее определение данной категории «Трудовые ресурсы — часть населения, обладающая физическим развитием, умственными способностями и знаниями, которые необходимы для работы в народном хозяйстве. То есть трудовые ресурсы включают в себя, с одной стороны, тех людей, которые заняты в экономике, а с другой, не занятых, но способных трудиться» [8].

А.П. Егшин понятие трудовые ресурсы рассматривает, «как трудоспособная часть населения, обладающая физическим развитием, умственными способностями и знаниями, необходимыми для осуществления полезной трудовой деятельности в народном хозяйстве» [5].

Несколько другая формулировка дается П.В. Шеметовым, которая трудовые ресурсы характеризует «как часть населения страны, обладающего необходимым физическим развитием, умственными способностями и знаниями» [10].

Еще одно определение дает П.В. Журавлев: «Трудовые ресурсы – это совокупность людей, обладающих способностью трудиться» [4].

Разделяя основную сущность различных понятий трудовых ресурсов, мы полагаем, что содержание данной категории должно быть несколько расширено. Можно рассматривать трудовые ресурсы, как часть населения страны (региона) определенного возраста, обладающая необходимым физическим развитием, здоровьем, образованием, и, как правило, квалификацией для общественно полезной деятельности. В этой формулировке понятие трудовых ресурсов рассматривается не только с позиций федерального, но и регионального уровня, с их особенностями, а также возрастные показатели, которые в соответствии с законодательствами различных стран неодинаковы.

Таким образом, к трудовым ресурсам относится та часть населения, которая обладает необходимыми физическими данными, знаниями и навыками труда в соответствующей отрасли хозяйства страны.

Достаточная обеспеченность предприятий нужными трудовыми ресурсами, их рациональное использование, высокий уровень производительности труда имеют большое значение для увеличения объемов продукции и повышения эффективности производства. В частности, от обеспеченности предприятия трудовыми ресурсами и эффективности их использования зависят объем и своевременность выполнения всех работ, эффективность использования оборудования, машин, механизмов и, как результат, объем производства продукции, ее себестоимость, прибыль и ряд других экономических показателей.

На предприятии трудовые ресурсы являются важнейшим элементом производительных сил, определяют темпы роста производства и производительности труда, качество продукции и успешную работу предприятия. Трудовые ресурсы включают в себя, прежде всего, население в трудоспособном возрасте, так как необходимые физические и интеллектуальные способности

зависят от возраста, который выступает своего рода критерием, позволяющим выделить из всего населения собственно трудовые ресурсы. Возрастные границы и социально-демографический состав трудовых ресурсов определяется системой государственных законодательных актов.

Границы трудового возраста Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. «О внесении изменений и дополнений в Кодекс законов о труде Российской Федерации» понижена с 16 до 15 лет, но эта норма пока не нашла отражение ни в самом государственном учете, ни в Законе «О занятости населения в Российской Федерации». По российскому законодательству нижняя граница трудоспособного возраста определена в 16 лет, а верхняя для женщин – 55 года, для мужчин – 60 лет включительно.

Для уяснения понятия «трудовые ресурсы» необходимо также знать, что, во-первых, в зависимости от возраста всё население может быть разделено на 3-и группы: лица, моложе трудоспособного возраста (до 15 лет включительно); лица трудоспособного возраста (женщины от 16 до 55 лет, мужчины от 16 до 60 лет включительно); лица, старше трудоспособного возраста.

Во-вторых, в зависимости от способности к труду различают трудоспособных и нетрудоспособных. При этом люди трудоспособного возраста могут быть нетрудоспособны (инвалиды I и II групп допенсионного возраста), и наоборот.

Исходя из вышесказанного, к трудовым ресурсам относятся: население в трудоспособном возрасте за исключением инвалидов I и II групп и неработающих лиц, получающих пенсии на льготных условиях; работающие лица пенсионного возраста; работающие подростки в возрасте до 16 лет.

Трудовые ресурсы принято разделять на экономически активное и экономически неактивное население.

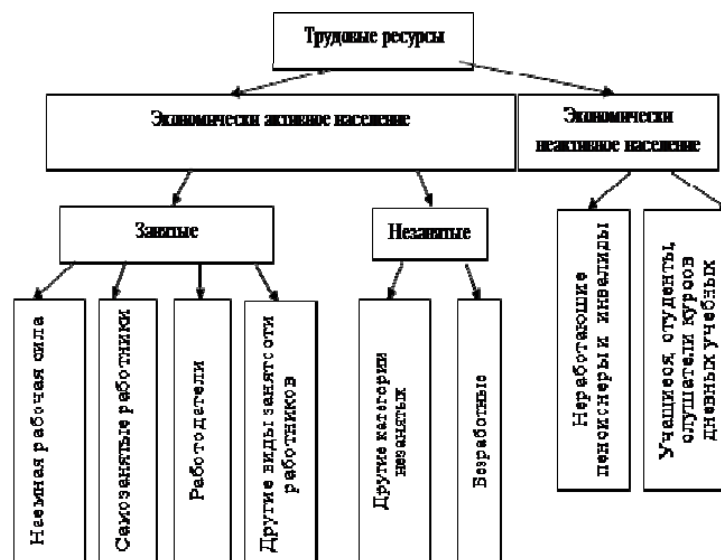


Рисунок. Состав трудовых ресурсов

Экономически «неактивное население» не входит в состав рабочей силы.

К этой категории относятся учащиеся, студенты, слушатели курсов, обучающиеся в дневных учебных заведениях, лица получающие пенсию по старости, по инвалидности, другие лица, которым нет необходимости работать.

Основной контингент трудовых ресурсов составляет трудоспособное население. Это экономически активное население, преимущественно в трудоспособном возрасте, способное к участию в трудовом процессе.

Трудоспособное население подразделяется на тех, кто сознательно выступает на рынке труда и хочет работать по найму и тех, кто выбирает иной способ существования и получения доходов (занятые в домашнем хозяйстве, индивидуальные предприниматели, фермеры, лица, занятые индивидуальной трудовой деятельностью, лица, повышающие квалификацию с 14 отрывом от производства, студенты-заочники, лица, имеющие доход от наследства, процентов от вкладов, ценных бумаг и т.д.).

В состав трудовых ресурсов включаются и работающие граждане, находящиеся за пределами трудового возраста. Так определяется потенциальное количество трудовых ресурсов в экономике.

Экономически активное население – часть населения, обеспечивающая предложение рабочей силы для производства товаров и услуг. Понятие «экономически активное» население появилось в методологии учета трудоспособного населения в России в 1993 г. в связи с рекомендацией Международной конференции статистиков труда и Международной организации труда (МОТ). К этой категории относится рабочая сила, которая предложена для производства товаров и услуг. Экономически активное население имеет статус занятых или претендуют на занятость. Эта категория включает в себя как занятое население, так и часть незанятого в общественном производстве (безработные).

К занятым относятся следующие категории населения: лица, выполняющие работу по найму за вознаграждение на условиях полного, либо неполного рабочего времени, включая сезонных и случайных работников; лица, выполняющие иную приносящую доход работу самостоятельно (так называемых «самозанятых») независимо от сроков получения непосредственной оплаты за свою деятельность; лица, выполняющие работу без оплаты на семейном предприятии; лица, временно не работающие по объективным причинам (болезнь, травма, отгул, очередной или учебный отпуск, отпуск без содержания по инициативе администрации, забастовка и др.); учащиеся, совмещающие учебу и работу на режиме неполного рабочего времени, а также ученики и лица, обучающиеся на производстве и получающие стипендию или заработную плату.

В состав занятых не включаются зарегистрированные безработные, выполняющие оплачиваемые общественные работы, полученные через службы занятости, а также учащиеся и студенты, выполняющие оплачиваемые сельскохозяйственные работы, по направлению учебных заведений на практику.

К безработным относятся лица трудоспособного возраста, которые в рассматриваемый период: не имели работы (доходного занятия); занимались поиском работы, т.е. обращались в

государственную или коммерческую службу занятости, использовали или помещали объявления в печати, непосредственно обращались к администрации предприятия (работодателю), использовали личные связи и т.д., или предпринимали шаги к организации собственного дела; были готовы приступить к работе.

Численность трудовых ресурсов Российской Федерации в настоящее время – более 80 млн. человек, или около 60% общей численности населения. Формирование трудовых ресурсов имеет важное значение, так как является средством эффективного использования средств производства, а значит, и элементом повышения уровня комплексного развития, роста производительности труда и конкурентоспособности предприятия. От качества трудовых ресурсов зависит эффективность их использования, которая тесно связана с предыдущими стадиями его воспроизводства. Использование потенциала трудовых ресурсов является показателем качества предыдущих стадий его формирования, то есть осуществления функции подготовки необходимых профессий и специальностей части трудовых ресурсов общества, овладения кадрами необходимыми знаниями и навыками для выполнения определенного вида труда.

Литература:

- [1]. Амосова В.В., Гукасян Г.М. Экономическая теория. М.: Эксмо, 2014. – 736 с.
- [2]. Веснин В.Р. Основы менеджмента: учебник. М.: Проспект, 2013. – 320 с.
- [3]. Журнал. Человек и труд. Министерство труда и социального развития. Ежемесячно.
- [4]. Журавлев П.В., Куланов М.Н. Мировой опыт управления персоналом. Обзор зарубежных источников. Монография, Екатеринбург, Деловая книга, 2000. – 232 с.
- [5]. Егошин А.П., Управление персоналом. Н-Новгород; Изд-во «Марат», 2006. – 256 с.
- [6]. Егошин А.П., Мотивация трудовой деятельности, Учебное пособие. Н-Новгород, НИМБ, 2003. – 320 с.
- [7]. Касимовский Е.В., Трудовые ресурсы: формирование и использование, М.: Мысль, 1975. – 256 с.

[8]. Сарыханов Э.Р., Управление занятостью населения, уч. пособие. СПб.: изд-во СПбУЭФ, 1993. – 164 с.

[9]. Струмилин С.Г. Проблемы экономики труда. М., Наука, 1982. – 472 с.

[10]. Шеметов П.В., Радионов В.В., Никифоров Л.Е., Петухова С.В., Управленческие решения: технологии, методы и инструменты. Екатеринбург: Омега-Л, 2013. – 360 с.

[1]. Российский статистический ежегодник. М.: Госкомстат России, 2015.

ОЦЕНКА РОССИЙСКИМИ РАБОТОДАТЕЛЯМИ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

**В.С. Сенашенко, Т.Б. Медникова, К.В. Булакина, И.О.
Николаева, Ю.Р. Ярилова**

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты опроса российских работодателей по качеству и уровню подготовки бакалавров. Выявлены критерии отбора выпускников бакалавриата при найме на работу, определены проблемные зоны набора выпускников, выяснено мнение работодателей по возможным способам улучшения подготовки бакалавров, выявлена оценка уровня сформированности различных компетенций, навыков и умений.

Ключевые слова: бакалавриат, подготовка бакалавров в России, оценка работодателями качества подготовки бакалавров.

EMPLOYERS' EVALUATION OF BACHELOR DEGREE PROGRAMS GRADUATES' PREPARATION

V.S. Senashenko, T.B. Mednikova, K.V. Bulakina, I.O. Nikolaeva, Y.R. Yarilova

Russian peoples friendship University, Moscow, Russia

Abstract. The paper examines the results of the Russian employers' survey on the quality of bachelor programs' graduates. The criteria for recruitment of graduates are defined; recruitment issues when hiring bachelor degree holders are identified; the employers' perceptions on the ways to improve the quality of graduates' preparation are revealed; the employers' evaluation of graduates' competencies, skills and abilities is carried out.

Key words: baccalaureate, preparation of bachelor programs' graduates in Russia, employers' evaluation of quality of graduates' preparation.

Проблема оценки уровня подготовки бакалавров особенно актуальна в условиях относительно недавнего массового внедрения многоуровневых программ в систему высшего образования РФ. Впервые многоуровневая система была введена в СССР в конце 80-х – начале 90-х годов в качестве эксперимента для обучения иностранных студентов. Несколько позже Комитетом по высшей школе РФ было принято Постановление №13 от 13.03.1992 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» образовательная система была дополнена различными по характеру и объему образовательно-профессиональными программами разного уровня, в т.ч. бакалаврскими. А затем уже в Законе РФ от 10.07.1992 №3266-1 «Об образовании» была предусмотрена возможность двухуровневой структуры образовательных программ высшего образования (бакалавриат+магистратура). Однако активное внедрение уровневой подготовки в высшей школе РФ началось после подписания Россией Болонской декларации в 2003 году и принятия Федерального закона №232-ФЗ в октябре 2007 года.

Несмотря на довольно многочисленные доводы в пользу перехода на многоуровневую структуру высшего образования

(стремление гармонизировать систему ВО РФ с системами европейских стран, несоответствие перечня специальностей и квалификаций выпускников потребностям экономики, проблемы дидактического характера, изменения в требованиях работодателей к знаниям, умениям и навыкам выпускников вузов, расширение возможностей выпускников в изменяющейся социально-экономической ситуации), внедрение бакалавриата сопровождалось определенными трудностями. В частности, одной из основных проблем было определение уровня и характера профессионализации программ бакалавриата [2; 3]. Необходимо отметить, что в рамках Болонского процесса предполагалось формирование бакалавриата в странах Европы как программы, характеризующейся довольно широким профилем подготовки. Однако анализ образовательных программ бакалавриата в РФ свидетельствует о том, что бакалаврские программы являются профессионально-ориентированными и являются своеобразными преемниками специалитета. Кроме того, при реализации ГОС 1-го и 2-го поколений вузы оказались не готовы к разработке программ подготовки бакалавров с квалификацией, что стало препятствием для восприятия их рынком труда как специалистов с высшим образованием [1; 2]. Таким образом, усечение программы подготовки специалиста до 4-летних бакалаврских программ и отсутствие квалификационных рамок для бакалавров породили длительные дискуссии о «бакалавре-неудочке» [3].

Однако к настоящему времени вузами РФ наработан положительный опыт обучения бакалавров, а российский рынок труда все более активно «впитывает» выпускников бакалавриата. Несмотря на это, анализ ранее проведенных российских масштабных исследований, посвященных оценке работодателями качества подготовки выпускников вузов, позволили получить лишь агрегированную оценку уровня подготовки выпускников без деления на уровни образования. В этой связи, нами была поставлена цель - выявить тенденции, определяющие оценку российских работодателей качества и уровня подготовки бакалавров.

В качестве инструментария был выбран метод онлайн анкетирования работодателей. Ссылка на опрос была размещена в электронное персонифицированное сопроводительное письмо.

Было выслано более 1100 электронных писем с приглашением поучаствовать в опросе.

Исследовались такие вопросы, как оценка качества подготовки бакалавров, критерии при приеме на работу, сложности подбора кандидатов из числа выпускников бакалавриата, наличие дефицита выпускников по направлениям подготовки, способы улучшения подготовки бакалавров, подходы к решению проблемы недостатка профессиональных навыков у выпускников бакалавриата, оценка 24 компетенций, знаний и навыков, а также предлагалось дать комментарии в свободной форме.

Выделим наиболее значимые результаты проведенного опроса. Большинство работодателей оценило уровень подготовки выпускников бакалавриата, принятых ими на работу за последние 2 года, как средний (68%). Только 20% компаний считают, что уровень выпускников высокий или очень высокий (17.5% и 1.8% соответственно). Около 12% отметили низкий и очень низкий уровень подготовки (8.8% и 3.5% соответственно).

В одном из вопросов анкеты работодателям предлагалось оценить важность приведенных в списке критериев при приеме на работу выпускников бакалавриата. Критерии оценивались по шкале от 1 до 4 (1 – не важно, 2 – не очень важно, 3 – важно, 4 – очень важно). **К наиболее важным критериям** (совокупно «важно» и «очень важно») при приеме выпускников компании отнесли: уровень общей культуры и личностные качества соискателя - 95%, уровень профессиональных знаний и умений по полученному направлению подготовки - 93%, нацеленность соискателя на карьерный рост и профессиональное развитие - 93%, соответствие направления подготовки соискателя будущей работе (требованиям вакансии) – 74%, уровень теоретической подготовки – 74%, готовность работать за небольшие деньги на начальном этапе - 72%, опыт прохождения практик/стажировок во время обучения в вузе - 70%, владение иностранным языком - 67%.

К наименее важным критериям (совокупно «не важно» и «не очень важно») были отнесены: участие во внеклассных мероприятиях (спорт, волонтерская деятельность, др.) – 83%, участие в программах обмена с зарубежными вузами - 69%,

наличие опыта работы - 65%, оценки по пройденным в вузе дисциплинам – 60%, форма обучения (очная, очно-заочная, заочная) – 58%. Что касается критерия «Наличие диплома ведущего вуза», то оценки разделились почти ровно 50/50 – для 49% респондентов диплом ведущего вуза не важен или не очень важен, для 51% важен или очень важен.

Только 21% компаний отмечают отсутствие **сложностей с подбором** кандидата на открытую вакансию из числа выпускников бакалавриата, объясняя это достаточным количеством выпускников с хорошей подготовкой. Другие 21% работодателей не стремятся нанимать недавних выпускников бакалавриата, а 33% признают, что испытывают сложности с подбором, т.к. качество подготовки бакалавров оставляет желать лучшего. Другие компании (12%) отмечают дефицит выпускников бакалавриата по необходимым им направлениям подготовки.

Что касается предложений работодателей по улучшению подготовки выпускников бакалавриата, то только 19% опрошенных компаний все устраивает и в случае необходимости дополнительное обучение выпускников обеспечивает сама компания. Наиболее популярный ответ в данном вопросе по улучшению качества подготовки - «увеличить количество практических занятий (в отличие от лекционных)» - его выбрали 47% респондентов. 40% работодателей также предлагают увеличить сроки практики во время обучения, 26% - улучшить теоретическую подготовку в вузах, 9% - ввести дополнительные дисциплины/курсы.

Также среди пожеланий и рекомендаций: строгий контроль посещаемости вуза и сдачи экзаменов, зачетов; уменьшение набора и введение реальной конкуренции поступающих и обучающихся; прием учащихся на временные рабочие места по направлению подготовки.

В случае недостатка профессиональных навыков у принятых на работу выпускников бакалавриата, наиболее часто компании «прикрепляют» новичка к опытному работнику - 89.5%, а также стараются обучить, повысить профессиональные навыки в основном на курсах повышения квалификации, переподготовки внутри организации (силами отдела обучения и развития) – 51%.

Один из ключевых вопросов анкеты заключался в оценке выпускников бакалавриата по 24 параметрам (компетенциям, знаниям и умениям) используя шкалу от 1 до 5, где 1 - не имеет отношения к текущей работе выпускника, 2 - не развито, 3 - недостаточно развито, 4 - развито, 5 - очень развито.

Рассмотрим, какие из компетенций, знаний и умений работодатели **оценили наиболее высоко (совокупно как «развитые» и «очень развитые»)**: навыки работы на компьютере (86%), умение работать в команде (72%), обучаемость (72%), общая культура (67%), исполнительность и ответственность (61%) и пр. Уровень профессиональных знаний высоко оценили 54% респондентов.

Однако, несмотря на довольно высокие оценки перечисленных выше параметров, большая часть из оцениваемых компетенций получили **низкие оценки (совокупно как «не развито» и «недостаточно развито»)**: способность выпускников управлять проектами (81%), самостоятельность (72%), способность находить подходы к решению проблем и принимать решения (72%), адаптивность и способность ставить приоритеты (72%), навыки публичных выступлений (70%), навыки подготовки документов, отчетов, презентаций (68%), способность планировать свое время (67%), умение применять знания на практике (61%) и др.

Помимо оценки компетенций, работодателям также было предложено дать другие комментарии в свободной форме по качеству подготовки выпускников бакалавриата. Было получено 16 таких комментариев. В половине из них отмечается недостаточность степени бакалавра для успешной работы. В то же время некоторыми компаниями было отмечено отсутствие значительной разницы между выпускниками бакалавриата, специалитета, магистратуры; первоочередное значение активной жизненной позиции сотрудника, а также его внимательность, предприимчивость, активность и любознательность. Двумя респондентами отмечено, что «есть обучаемые и не обучаемые» и «Учите работать, а не зубрить и ставить галочки в тестах».

Несмотря на относительно небольшое количество респондентов (57 компаний), полученная в результате опроса информация позволяет выявить некоторые тенденции в оценке

уровня подготовки бакалавров благодаря сопоставлению ранее проанализированных опросов работодателей и результатов собственного исследования. Результаты нашего опроса отображают определенные представления работодателей о бакалаврах, качестве их профессиональной подготовки, сформированности общекультурных и общепрофессиональных компетенций, что, во-первых, способствует созданию более полной картины качества образования на уровне бакалавриата на современном этапе развития российской высшей школы, во-вторых, дает возможность использовать полученную информацию для совершенствования программ бакалавриата.

Литература:

[1]. Иванова, И.Н. Молодежный рынок труда в контексте социальной политики / И.Н. Иванова // Высшее образование в России. 2010. №2. С. 63-69.

[2]. Коршунов С.В., Караваева Е.В., Попова Е.П. Профилирование и специализация подготовки кадров для инновационной экономики // Высшее образование в России. 2011. №5. С. 10-23.

[3]. Сенашенко В.С. О проблемах и трудностях становления бакалавриата в структуре высшего профессионального образования России // Высшее образование в России. 2011. №12. С. 77-83.

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОМ
ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Н.С. Клишевич

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Аннотация. Интенсивные преобразования в экономике и общественном развитии страны, появление новых информационно-коммуникационных технологий требуют постоянного совершенствования квалификации кадров и формирования резерва специалистов-новаторов, способных внедрять инновации в производство и социальную сферу. В связи с этим возрастает роль и значение системы непрерывного образования способной оперативно подготовить кадры к работе в новых условиях.

Ключевые слова: информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, непрерывное образование.

ADULT EDUCATION IN THE MODERN INFORMATION SOCIETY

N.S. Klishevich

National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus

Abstract. Intensive changes within the economic and social development of the country, together with the emergence of new information and communication technologies require constant improvement of the staff's skills, as well as the formation of a pool of innovative specialists who would be able to implement innovations in the industrial and social spheres. All this increases the role and importance of the life-long education system that would be able to quickly train personnel for new working conditions.

Key words: information society, information and communication technologies, adult education.

В современном быстроразвивающемся мире информация становится одним из главных продуктов и ценностей общества. Эта тенденция наметилась в последней трети XX века, когда всеобщая компьютеризация, информатизация создала абсолютно новую ситуацию для общества, именуемую в социально-гуманитарных исследованиях как информационное общество. Существует несколько теорий информационного общества: одни рассматривают его как фазу индустриального общества (Ю. Хабермас, Э. Гидденс), другие как совершенно новый этап, «второй волны» (О. Тоффлер), который следует за индустриальным, т.к. из-за расширения сфер информационной деятельности меняется и профессиональная квалификация, образовательная структура общества. Термин «рынок образовательных услуг» прочно вошел в наш лексикон. На рынке услуг возникает потребность в специалистах, способных обработать, преобразовать и сохранить информацию, а также способных разработать программный продукт, с помощью

которого можно управлять информацией. Таким образом, если раньше мы готовили специалиста исходя из того, что общество состоит из четырех основных подсистем – экономической, политической, правовой, морально-идеологической (Парсонс), то в информационном обществе к ним добавляются две важные и самостоятельные подсистемы – телекоммуникационная и образовательная. Появление новой информационной реальности, лежащей в основе дальнейшего развития современного общества, приводит к тому, что основным в процессе образования становится информационная среда, ее свойства, а также различные процессы, происходящие в этой информационной среде, где коммуникация осуществляется посредством глобальной компьютерной сети.

В связи с растущей информатизацией населения возникает необходимость формирования абсолютно новой системы непрерывного образования, позволяющей специалисту быть профессионально мобильным и иметь доступ к мировым ресурсам информации и базам данных. Эту возможность обеспечивает дистанционная форма образования, которая стала глобальным явлением образовательной и информационной культуры в современном мире. Область дистанционного образования признается одним из ключевых направлений программ ЮНЕСКО «Образование для всех», «Образование через всю жизнь», «Образование без границ».

Правительство Республики Беларусь, Министерство образования Республики Беларусь стало уделять все большее внимание процессу информатизации. В 2013 году была утверждена «Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года» где прописывается ряд новых терминов и определений: электронное обучение, электронный образовательный ресурс, электронная цифровая подпись, электронная услуга, электронный учебник (электронное учебное пособие) и т.д. В новой редакции Кодекса Республики Беларусь «Об образовании» предусмотрена дистанционная форма получения образования, а также прописано, что при реализации образовательных программ в любой форме получения образования могут использоваться электронные средства обучения и информационно-коммуникационные технологии. Принятые меры

говорят о необходимости дальнейшей разработки нормативных правовых актов, касающихся использования ИКТ в образовании, а возможно, по опыту Российской Федерации и Концепции единой системы дистанционного образования, где под дистанционным образованием может пониматься комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

Внедрение системы дистанционного образования в Республике Беларусь приведет к повсеместному созданию и использованию электронных библиотек, компьютерных обучающих программ, электронных журналов, интерактивных баз данных, и таким образом создаст новое образовательное пространство для профессионального роста специалиста. Конец классно-урочной системы существующей со времен Я.А. Коменского очевиден. Новое поколение студентов – это новые люди, воспринимающие цифровой мир иначе, для них не существует проблемы научиться чему-то, используя Интернет. Виртуальность, шлем виртуальности, планшеты – это инструменты их цифрового мира и пока преподаватели учатся листать 3-D страницы в электронных учебниках, наши студенты уже с помощью своих аватаров изучают новые технологии в виртуальном мире. На мой взгляд, необходимо обратить внимание на возросший уровень требований к профессионализму профессорско-преподавательского состава, осуществляющего переподготовку и повышение квалификации и пересмотреть традиционную систему оценки их педагогической деятельности.

Таким образом, при формировании новой информационно-педагогической среды такие трудности как: недостаточно развитая законодательная база, нежелание отказываться от привычных методов работы, «сетевое пиратство», требующее создание дополнительных условий для защиты информации, неукоснительно приведут к созданию новой системы организационно-методического обеспечения эффективного использования информационных и телекоммуникационных технологий в дополнительном образовании взрослых. Информатизация образования, повлияв на многие сферы человеческой деятельности, обозначила «ориентацию на будущее»

(А.Д. Урсул) как одну из приоритетных целей формирования способности преподавателя адаптироваться, жить и работать в условиях наступающей информационной эпохи.

ЗНАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКИЕ, ПОТРЕБИТЕЛЬ – ШКОЛЬНИК И СТУДЕНТ ТЕХНИКУМА

Л.В. Карцева

Казанский государственный институт культуры, Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена роли дополнительного образования в общем среднем, среднем профессиональном и высшем звеньях обучения в подготовке личности семьянина. Представлен новый для России опыт преподавания инновационной для средней школы и техникума дисциплины – семействедения.

Ключевые слова: семья, семействедение, образовательные организации, личность семьянина.

KNOWLEDGE FROM ACADEMIA, USERS ARE STUDENTS OF COMPREHENSIVE AND TECHNICAL SCHOOLS

L.V. Kartseva

Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia

Abstract. The article is concerned with a role of supplementary education in the system of the secondary general, vocational and higher education in training of family-oriented personality. It presents a new Russian experience of teaching the family studies that are innovative for comprehensive and technical schools.

Key words: family, family studies, educational establishments, family-oriented personality.

В системе высшего образования есть дисциплины, которые внедряются в образовательные программы образования общего среднего и среднего профессионального. При этом речь не идёт о предметах, которые после завершения обучения в школе средней

продолжаются в высшей школе, таких как математика, химия, физика, биология, литература, язык и т.д. Названные дисциплины сохраняют свой предмет, усложняясь в университете и совершенствуя исследовательские навыки обучаемых.

Иное – дисциплины однозначно «нешкольные», имеющие вузовское происхождение, но преподаваемые в школе средней, с адаптацией на возраст обучаемых. Ближе всего для педагогов средней школы пример из дисциплин единого госэкзамена. Так, в предмете «Обществознание» отражены некие знания из таких «взрослых» наук как право, история и социология. Пример более свежий и для многих неожиданный – предмет «Семьеведение», в котором никоим образом не отражены предмет и объект наук школьного цикла.

Семьеведение – что это такое? О чём эта дисциплина? Начнём с того, что в силу своей инновационности семьеведение различается своей направленностью в образовательных организациях в разных регионах страны. Так, в Пензенской области данный предмет преподносится как дисциплина, содержащая «начальные знания о семье, её структуре, роли жены и мужа, матери и отца, жизненном цикле семьи, психологии развития ребёнка, основах педагогики» [1, С. 7]. Авторы курса указывают на то, что в рамках изучения данной дисциплины учащиеся познакомятся и с основами семейной экономики, ведения домохозяйства. Дисциплина ведётся по 8 часов в каждом классе на всём протяжении обучения – с 1 по 11 классы. При этом учитываются возраст и национальные традиции региона. Наполнение курса – психолого-педагогическое. Составляющие его – педагогика, психология, литература, история, в определённой степени - социология семьи. Аудитория курса – средние школы и дошкольные образовательные учреждения.

В Татарстане семьеведение – предмет, прежде всего, социальный и социологический. Его назначение – дать информацию по вопросам функционирования социальных институтов брака и семьи в современном российском обществе. Акцент ставится на семье традиционной – полной, в официальном (гражданском) браке, состоящей из супругов разного пола, имеющей нескольких детей, социально и психологически благополучной. В такой семье распределение ролей

половозрастное, сохраняются все типы семейных отношений (супружеские, родительские, родственные), члены семьи удовлетворены семейным единством и гордятся своей семейной историей. Составляют предмет такие дисциплины как социология семьи, демография, право, семейная психология и педагогика, семейная медицина, гендерология, семейная экономика. Преподаётся дисциплина, как и в Пензенской области, в средней школе с 1 по 11 классы, но только в Татарстане предпринята попытка подключить к этой дисциплине и систему среднего профессионального образования. В ближайшей перспективе – включение в процесс дошкольного образовательного звена.

Важнейший вопрос – получение соответствующего образования педагогами – теми, кто осуществляет образовательную деятельность в названных звеньях обучения детей и юношества. Как показывает практика, Татарстан является фактически первым регионом, где налажено обучение педагогов-семьеведов. На базе инициатора данного процесса – Казанского государственного института культуры, сотрудничающего с министерством образования и науки Республики Татарстан, проводится регулярное курсовое обучение на безвозмездной для слушателей основе, - повышение квалификации учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-организаторов, завучей по воспитательной работе, директоров школ, работников отделов образования муниципальных районов по проблематике семействования. Объём программы - 108 часов, с защитой рефератов по темам курса и выдачей свидетельства государственного образца.

В числе авторов курса – профессора и доценты казанских вузов, узкие специалисты по различным темам дисциплины, объединяемые доктором социологии, профессором Карцевой Л.В. – первым социологом семьи в республике. Программа реализуется пять лет, охватила все муниципальные районы Татарстана, нацелена на 100-процентный охват образовательных организаций, поддерживается двумя ветвями власти – законодательной, исполнительной и на всех уровнях, официально и неофициально.

Важно то, что школьные учителя и педагоги системы среднего профессионального образования Татарстана получают знания в системе дополнительного образования, но не в стенах

Института развития образования, имеющего сугубо педагогическую направленность («Семьеведение» в Пензенской области возникло именно на базе Пензенского ИРО), а в вузе, который входит в систему высшего образования Российской Федерации. Отсюда глубокий уровень осмысления и разработки материала, трансляции знаний в школьную и техникумовскую аудиторию. Слушатели курсов воспринимают совершенно новые знания с неослабевающим интересом, буквально загораются новым предметом, становятся его поклонниками. На протяжении пяти лет копится опыт – методический, интеллектуальный, организаторский – воспитательной и образовательной деятельности учителей школ республики в области фамилистики. На школьной скамье, в аудиториях техникумов и училищ формируются семейно ориентированные личности, те, кто в ближайшей перспективе возьмёт на себя бремя решения проблемы сохранения российского этноса.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАБОТЕ В МЕСТНОМ СООБЩЕСТВЕ: ОПЫТ США, РОССИИ И УКРАИНЫ

А.А. Попова

Киевский университет имени Б. Гринченко, Киев, Украина

Аннотация. В статье анализируются опыт подготовки специалистов по социальной работе в вузах США, России и Украины. Рассматриваются возможности и перспективы совершенствования и развития этого образовательного направления.

Ключевые слова: социальная сфера, социальный работник, местное сообщество, социальная работа,

**THE SYSTEM OF TRAINING OF SPECIALISTS OF
SOCIAL SPHERE TO WORK IN THE LOCAL COMMUNITY:
THE EXPERIENCE OF THE UNITED STATES, RUSSIA AND
UKRAINE**

A.A. Popova

Kyiv University named after B. Grinchenko, Kyiv, Ukraine

Abstract. In article, there is preparation experience professionals in the social work universities in the United States, Russia and Ukraine. Shows opportunities and prospects of improvement and development of this education direction.

Key words: social scope, social work, local community, social work.

Одна из важнейших глобальных задач будущего в работе с социально неблагополучными детьми и подростками заключается в постоянном повышении квалификации специалистов социальной сферы. Для решения этой задачи очень важным является обмен опытом, космополитическое сотрудничество и особая подготовка специалистов социальной сферы для работы в местном сообществе. В ходе проведения исследований американскими и украинскими учеными вновь и вновь выявляется необходимость образования системы подготовки специалистов социальной сферы готовых к работе с детьми и молодежью групп риска в местных сообществах.

Так, систему подготовки социальных работников в университетах и школах социальной работы США составляют: многоуровневая подготовка (бакалавр, магистр, доктор), а также содержание, разнообразие форм обучения, вариативность практических методов обучения и областей практики. Программа подготовки специалистов на каждом уровне разработана таким образом, чтобы обеспечить выпускников необходимыми знаниями, нравственными ценностями и практическими навыками, необходимыми для построения карьеры социального работника-практика на различных должностях [1]. Студентов обучают умению организовать и спланировать свою работу, выполнять административные обязанности, вести исследования. Практикуется междисциплинарное обучение студентов США и получение ими двойной подготовки с пяти дополнительных

дисциплин: антропология, экономика, политология, психология, социология [4].

На сегодняшний день в США наблюдается усиление роли сообщества в социальной сфере, что связано как с характером так и с масштабностью социальных проблем, с которыми столкнулось американское общество. Так, как утверждает Т. Д. Воронина, в Российской Федерации на современном этапе социальная работа как научно-исследовательское и образовательное направление выходит на новый уровень развития, предъявляющий как новые требования к дальнейшему укреплению позиций в академическом пространстве и к усилению практико-ориентированной профессиональной составляющей, так и предоставляющий новые возможности для развития и взаимодействия с другими субъектами общества.

Одной из главных особенностей становления социальной работы как направлению подготовки специалистов социальной сферы заключается в том, что наряду с формированием и развитием собственного научного и методологического поля социальной работы расширяется и определяется область практического применения и востребованности социальной работы как профессиональной деятельности.

В основе подготовки социальных работников в России к работе с местными сообществами лежит мультидисциплинарный подход, который, как указывает Т.Д. Воронцова, зачастую не имеет выстроенных, устоявшихся содержательных междисциплинарных связей, объединенных общей целью и адаптированных для социальной работы. Иногда обучение представляет собой компиляцию различных гуманитарных дисциплин, связанных лишь формальной преемственностью. Многое зависит и от типа вуза (классический, технический, медицинский), а также от факультета, на котором открыта специальность «социальная работа». Как правило, это юридический, психологический, социологический факультеты [2].

В подготовке специалистов социальной сферы в России используют сочетание традиционных и активных форм обучения в образовательном процессе, что дает возможность сделать специалистов более подготовленными к профессиональной

деятельности, повысить мотивацию к трудоустройству по специальности.

В Украине подготовка работников социальной сферы началась только в 90-х годах XX века, поэтому профессиональная подготовка специалистов социальной сферы требует использования опыта других стран. В 1992 году была создана Украинская ассоциация социальных педагогов и специалистов по социальной работе, которая в 1994 году присоединилась к Международной федерации социальных работников, а с 1998 года начался проект по социальному образованию в Украине при поддержке ЮНИСЕФ, активного участия Христианского детского фонда в Украине и содействии правительства Швейцарии. В Украине были созданы центры профессионалов в учебных заведениях и подготовлены сотни практических социальных работников, социальных педагогов, тренеров, волонтеров. Сейчас развернута работа курсов для подготовки не дипломированных специалистов социальных служб, инициировано их дистанционное и ускоренное обучение практиков без дипломов.

Анализ практики подготовки будущих специалистов социальной сферы в ВУЗе Украины показал, что эффективность учебного процесса можно обеспечить путем внедрения инноваций, предусматривают новые педагогические технологии с использованием тренингов, интерактивных методов, информационно-коммуникационных технологий, технических средств обучения. Использование инноваций в учебном процессе способствует повышению качества подготовки будущих специалистов, имеющих достаточный уровень профессиональной компетентности, соответствует требованиям. Именно инновации обеспечивают активность студента в приобретении профессионализма, способность самостоятельно получать знания, умения готовить себя к будущей профессиональной деятельности. Но совершенствование подготовки работников социальной сферы происходит медленнее, чем нужно. Причину этого мы видим в том, что каждое учебное заведение пытается «иметь собственное лицо», что наложило отпечаток на процесс обучения студентов в Украине [3].

Подводя итоги, отмечу, что в основе подготовки специалистов социальной сферы в Украине, России и США лежит

система ценностей, практико-ориентированная составляющая и многолетний опыт социальной помощи и социальной поддержки. В этой системе также важным элементом во всех странах является взаимодействие государственных органов социальной политики, социальных учреждений и местных сообществ, а также ВУЗами в целях качественной подготовки специалистов социальной работы.

Литература:

[1]. Віннікова Л.В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: дисертація канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2003.

[2]. Воронина Т. Д. Подготовка специалистов по социальной работе в вузах современной России: проблемы и новые возможности // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2010. №1-(9). С.45-53.

[3]. Романовська Л.І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні // Збірник наук. праць Хмельницького Інституту соц. технологій Університету «Україна». 2013, №2-(8). С.224-227.

[4]. Daniel B. Lee. Social work education: New trend and issues [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://gpsw.doshisha.ac.jp/pdf/s_081213a2.pdf

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Ю.А. Елбаев

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы сущности и этапы профессионализации личности как субъекта деятельности. процесс профессионализации в отечественной науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека

Ключевые слова: личность, профессиональное развитие, онтогенез, субъект деятельности.

THE PROBLEM OF PROFESSIONALIZATION OF A DEVELOPING PERSONALITY: BASIC THEORETICAL APPROACHES

Y.A. Elbaev

Russian University of friendship of peoples, Moscow, Russia

Abstract. In the article the problem of essence and stages of professionalization of personality as a subject of activity. The process of professionalization in domestic science is studied in connection with ontogenetic human development

Key words: personality, professional development, the ontogeny, the subject of activity.

Необходимо отметить, что уже более четверти века многие отечественные ученые [1-9] исследуют различные аспекты теории и практики профессионализации. Вместе с тем, сложность самого явления, обозначаемого этим понятием, требует дальнейшего исследования, так как его многогранность и взаимосвязи в полной мере еще не раскрыты. Более того, вопросы определения профессионализма в деятельности субъекта, оценки его профессиональной деятельности уже давно стали объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, социологами, физиологами, специалистами-практиками.

Так, В.А. Машин рассматривает профессионализацию как один из центральных процессов развития человека в зрелом возрасте, который направлен не столько на усвоение фиксированного объема профессиональных действий, сколько на преобразование самого субъекта деятельности. Л.М. Митина, сравнивая личностное и профессиональное развитие учителя, отмечает процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, определяет взаимосвязь профессионального развития и личностного, в основе которых лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации. Она выделяет три стадии профессионализации: адаптацию, становление и стагнацию, а рассмотрение профессионального развития как непрерывного процесса

самопроектирования личности позволяет вычлениить три стадии ее перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Акмеологическая концепция Э.Ф. Зеера позволяет говорить о «жизненном пути» и включает пять стадий профессионализации:

1. Оптация (лат. optatio - желание, выбор) - выбор профессии с учетом индивидуально-личностных и ситуативных особенностей.

2. Профессиональная подготовка - приобретение профессиональных знаний, навыков и умений.

3. Профессиональная адаптация - вхождение в профессию, освоение социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование качеств и опыта.

4. Профессионализация - формирование позиций, интеграция личностных и профессиональных качеств, выполнение обязанностей.

5. Профессиональное мастерство – реализация личности в профессиональной деятельности.

В целом можно выделить два различных подхода к определению сущности профессионализации развивающейся личности. *Первый подход* связан с развитием и саморазвитием личности, а *второй* – с «вписыванием» человека в ту или иную систему профессиональной деятельности. Однако объединяющим различие подходы к исследованию профессионализации, является положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды, об этапности процесса, о зависимости личностного развития и профессионального становления. По сути дела личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности являются ведущими в процессе генезиса профессионализации субъекта деятельности, и в принципе могут быть использованы применительно к любой профессии. Стало быть, генезис профессионализации субъекта деятельности не сводится к развитию ее предметно-операционной, когнитивной и коммуникативной сфер - в виде накопления знаний, навыков и умений, а предполагает формирование сложных психических систем регуляции ее социального поведения. Рассмотрение профессионализации как двухстороннего процесса, с одной стороны, вхождение человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и

ценностями профессионального сообщества, а с другой, как процесса активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, позволило выделить три направления его исследования: содержательное, динамическое и институциональное. Обратим внимание прежде всего на *содержательное направление*, которое включает исследование двух сфер развития профессионала - деятельности и ее субъекта, и тесно связано с динамическим, которое описывает стадиальность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. «Профессионал» - характеристика человека, выражающаяся в его способности выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для характеристики человека как профессионала становятся «рефлексия» и «деятельностный способ существования». Профессионал есть результат самоактивности человека.

Профессионализация субъекта деятельности является процессом динамичным и происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом. Так, Б.Г. Ананьев [2] считал, что неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития характерно не только для процессов роста и созревания, но и для более поздних периодов жизни. Он показал важность законов гетерохронности не только для развития индивидуальных свойств, но и для формирования личности на протяжении всего жизненного пути.

Генезис профессионализации субъекта деятельности обуславливается синтезом, с одной стороны, возможностей, способностей и активности личности, а с другой стороны - требований деятельности, определяемых особенностями ее содержания, средств, условий, организации. Принцип субъекта деятельности реализует гипотезу Б.Ф. Ломова о том, что обеспечение любых требований осуществляется не путем локального соответствия и соизмерения отдельно взятых психических процессов, свойств и операциональных требований деятельности, а целостным способом организации на любом уровне активности.

Таким образом, процесс профессионализации в отечественной науке исследуется в связи с онтогенетическим

развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках различных школ и направлений.

Литература:

[1]. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. - 335 с.

[2]. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Наука, 1989. - 180 с.

[3]. Анцыферова Л.И. Личность с позиции динамического подхода // В кн.: Психология личности в социалистическом обществе (Личность и ее жизненный путь). М.: Наук, 1990. С.7-17.

[4]. Гончаров А.И., Елбаев Ю.А. К вопросу о формировании профессиональной психолого-педагогической компетентности у студентов// Теоретико-методические проблемы качества подготовки специалистов в вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции 20 апреля 2005 года. Часть II. М.: МОСУ, 2005. С.28.

[5]. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М., РАГС, 2000.

[6]. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Урал, 1988. – 89 с.

[7]. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психол. журн. 1981. Т.2. №1. С.3-17.

[8]. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998.

[9]. Машин В.А. Профессионализация личности в зрелом возрасте (на материале деятельности операторов АЭС): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. – 178 с.

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Г. Давыдовский
БГУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье обоснованы алгоритм и критерии оценки анализа готовности будущих специалистов к инновационной деятельности на основе технологии проектного обучения в современном университете.

Ключевые слова: специализированные учебно-исследовательские проекты, готовность к инновационной деятельности

THE ASSESSMENT OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS TO INNOVATIVE ACTIVITY

A.G. Davidovsky
BSU, Minsk, Belarus

Abstract. The article explains the algorithm and the evaluation criteria of the analysis of readiness of future specialists to innovative activity in the conditions of the technology project-based learning in a modern university.

Key words: specialized educational and research projects, a willingness to innovate/

На современном этапе развития высшей школы метод проектов, или технология проектного обучения приобретает все большую популярность. Проектная технология обучения включает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути и может быть реализована как в индивидуальном или командном, так и коллективном формате [1]. Проектная технология обучения является эффективным инструментом развития готовности к инновационной деятельности (ГИД) будущих специалистов. На основе анализа результатов практического выполнения ряда специализированных учебно-исследовательских проектов (СУИП), выполненных с активным участием студентов,

предложен алгоритм оценки эффективности влияния таких проектов на формирование и развитие ГИД.

Цель работы – обоснование алгоритма и критериев оценки анализа готовности будущих специалистов к инновационной деятельности на основе технологии проектного обучения в условиях современной высшей школы.

Алгоритм оценки эффективности влияния СУИП на формирование и развитие ГИД включает 4 этапа. Первый этап – это систематизация и анализ показателей инновационного и образовательного потенциала СУИП. Систематизация и анализ показателей влияния на академическую успеваемость студентов. Второй этап – сравнительный анализ показателей эффективности СУИП. Систематизация и характеристика показателей влияния СУИП на развитие ГИД будущих специалистов. На этом этапе оценивается приоритетность показателей по направлениям выполнения проекта, включая оценку, ранжирование показателей по степени их воздействия на эффективность формирования ГИД будущих специалистов. На этом этапе показатели инновационного потенциала оцениваются методом анализа иерархий (МАИ) по Т. Саати. Третий этап включает определение направлений оценки эффективности СУИП, анализ инновационного потенциала проекта в многофакторном Евклидовом пространстве признаков, а также вероятностную оценку влияния СУИП на развитие ГИД. Четвертый этап – это интегральная оценка эффективности влияния проекта на развитие ГИД студентов с помощью шкалы желательности Е. К. Харрингтона [2]. Для ранжирования показателей по выбранным направлениям исследования по каждому показателю выставляется оценка (в интервале от 0 до 1) по шкалам оценок, представленным для каждого показателя инновационной деятельности.

На третьем этапе оцениваются показатели инновационной деятельности по формуле (1):

$$K_i = a_i \times A_i, \quad (1)$$

где K_i – оценка i -го показателя инновационной деятельности вуза; a_i – приоритет i -го показателя по МАИ; A_i – балльная оценка i -го показателя по шкале желательности

Е.К.Харрингтона. Затем, рассчитывается интегральный показатель инновационной деятельности вуза с учетом важности каждого направления по формуле (2):

$$ИП = \sum_{j=1}^n K_i \times a_j \quad (2)$$

где ИП – интегральный показатель инновационной эффективности СУИП; K_i – оценка i -го показателя развития ГИД студентов в рамках данного проекта; a_j – приоритет j -го компонента ГИД при выполнении данного СУИП.

На основе результатов практического выполнения ряда СУИП с активным участием студентов была предложена концептуальная модель управления развитием готовности будущих специалистов к инновационной деятельности (ГИД), включая систему характеристик СУИП:

$$ГИД = \{МИК, ИТР, ПН, Т, В, КЭ, М, ЭОШ, МС, Т\}, \quad (3)$$

где МИК – медиаинформационная культура, ИТР – информационно-технологические ресурсы, ПН – проблемная направленность, Т – тип проекта, В – вид, КЭ – количество этапов, М – мотивация, ЭОШ – экспертные оценки по шкалам, МС – методологическая сложность проекта, Т – продолжительность выполнения проекта.

Вероятность реализации проекта (ВРП) зависит от вероятностей реализации проекта по каждому из i -х факторов на основе экспертных оценок (ЭО), получаемых самими участниками проекта с помощью МАИ, на основе модели, представленной уравнениями:

$$\frac{dВРП(\text{ЭО}_i)}{d\text{Э}_i} = ВРП(\text{ЭО}_i) [1 - ВРП(\text{ЭО}_i)].$$

(4)

Инновационный потенциал (ИП) СУИП целесообразно осуществить на основе «векторной модели», рассматривающей взаимное положение двух векторов в Евклидовом гиперпространстве факторов – вектора, формируемого на основе

ЭО оценок достигнутых реальных характеристик (РХ), и вектора прогнозных характеристик (ПХ) :

$$\text{ИП} = \frac{\sum_{i=1}^n \prod_{j=1}^m PX_i \cdot \Pi X_i}{\sqrt{\sum_{i=1}^n PX_i^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^n \Pi X_i^2}} \quad (5)$$

На основе модифицированной шкалы «функции желательности» Е.К. Харрингтона [2] можно осуществить интегральную оценку влияния (ИОВ) СУИП на развитие ГИД будущих специалистов:

$$\text{ИОВ} = \exp(-\exp(-X)),$$

(6)

$$\text{где } X = \sqrt{\sum_{i=1}^n (\Pi X_i - P X_i)^2}. \text{ При этом } [-2 \leq X \leq 5], \text{ а сама}$$

шкала желательности рассматривается в диапазоне (0; 1) и содержит пять интервалов функциональной эффективности СУИП: (0; 0,2) – «очень низкая», (0,2; 0,37) – «низкая», (0,37; 0,63) – «средняя», (0,63; 0,8) – «высокая», (0,8; 1) – «очень высокая». Причем точка 0,37 на шкале Е.К. Харрингтона является точкой «перехода» из зоны средней эффективности проекта в зону низкой эффективности реализации СУИП. При организации образовательного подготовки будущих специалистов на основе СУИП целесообразно использовать сценарный подход прогнозирования уровня развития ГИД, включающий три варианта развития событий:

- пессимистический (0,0 ≤ ИОВ < 0,37),
- базовый (0,37 ≤ ИОВ < 0,63) и
- оптимистический (0,63 ≤ ИОВ < 1,0).

В ряде случаев при экспертной оценке и выборе сложных многофакторных СУИП целесообразно пользоваться нечеткими отношениями, такими как «больше», «меньше», «лучше», «хуже», «предпочтительнее», «равнозначно» и т.п. в бинарном формате для возможности попарных сравнений. При оценке каждой из РХ

предлагается использовать шкалы наименований, отношений, интервалов, порядка.

Предложенные критерии могут быть использованы для текущей и прогнозной оценки эффективности влияния выполнения СУИП на уровень ГИД будущих специалистов и могут способствовать модернизации и повышению результативности образовательной подготовки студентов, прежде всего, технического и естественнонаучного профиля в условиях современного университета.

Литература:

[1]. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2003. - 272 с.

[2]. Пичкалев А.В. Применение кривой желательности Харрингтона для сравнительного анализа автоматизированных систем контроля // Вестник КГТУ. Красноярск: КГТУ, 1997. С. 128–132.

**ГЕНЕРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И
СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ**

М.А. Ерофеева

Государственный социально-гуманитарный университет,
Коломна, Россия

Ф.И. Храмцова

Российский государственный социальный университет
(филиал), Минск, Беларусь

Аннотация. Предложена генеративная модели академической преемственности и мобильности студенческой молодежи как новаторского способа решения проблемы воспроизводства научного капитала страны на основе разработки кластерных механизмов социального партнерства «Лицей (Гимназия)-Вуз-Наука» (на материалах Филиала РГСУ в г. Минске и ГСГУ г. Коломна).

Ключевые слова: генеративная образовательная среда, социальная мобильность, кластерные механизмы

GENERATIVE MODEL OF ACADEMIC AND SOCIAL MOBILITY OF STUDENTS AND THE MECHANISMS FOR ITS IMPLEMENTATION

M.A. Erofeeva

State social-humanitarian University, Kolomna, Russia

F.I. Khramtsova

Russian state social University, Minsk, Belarus

Abstract. The Proposed generative model academic continuity and mobility of students as an innovative way to solve the problem of reproduction of scientific capital through the development of cluster mechanisms for social partnership "Lyceum (high School)-University-Science" (by the materials branch in Minsk and Kolomna).

Key words: generative learning environments, social mobility, cluster mechanisms

Решение проблемы воспроизводства научного потенциала, квалифицированных научных кадров связано с необходимостью внедрения кластерных механизмов в образовательный процесс вуза на основе социального многостороннего партнерства. В этой связи актуальна разработка научных основ кластерных механизмов генеративной образовательной среды вуза как стратегии модернизации образования.

Раскроем специфику образовательного кластера, суть которого в качественно новом способе социального партнерства учреждений образования различного типа, научных организаций как целого объединения отраслевой, научно-квалификационной, образовательной направленности. При этом *центром такого кластера является университет как основной генератор инновационных технологий профессиональной подготовки и переподготовки кадров нового мультипликативного типа и полифункционального характера.* Назначение образовательного кластера в вузе включает обеспечение актуальных задач инновационного развития всех субъектов сотрудничества в сфере инновационного развития с дифференциацией целого ряда задач субъектов партнерства в рамках программы взаимодействия. Исходя из этого, кластерная организация образовательной среды

вуза понимается как сингулярный организационно-технологический комплекс воспроизводства инновационной деятельности, который представляет собой многообразие форм, способов, средств активного включения студентов в полный цикл создания новых научно-методических продуктов: от идеи разработки, создания, внедрения, тиражирования, до экспорта в широкую образовательную практику [3, 5]. Эффективность профессиональной готовности кадров в модернизирующемся обществе понимается как *инновационный способ решения проблем общества* кластерной деятельности в вузе с активным участием студентов под руководством преподавателей, ведущих ученых.

В частности, как полагает в этой связи А.М. Аблажей, проблема воспроизводства научно-интеллектуального потенциала сопряжено с решением проблемы интеграции науки и высшего образования путем объединения усилий заинтересованных субъектов. В современных условиях *институт высшего образования призван стать лидером модернизационного процесса в сфере воспроизводства научного интеллектуального потенциала*. Эффективность такой интеграции, как показывает образовательная практика, невозможна без трансформации уже имеющихся форм и создания новых инфраструктур, с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта. По мнению автора, решение проблемы следует осуществлять путем развития науки на базе вузов, исходя из опыта развитых европейских стран. Необходимо также использовать лабораторные базы науки для учебных занятий, научных исследований профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) и студентами, коррекции учебных планов и программ [1].

Наряду с этим ряд авторов разрабатывают проблемы *академической мобильности* студентов и ППС, и подчеркивают в рамках Болонского процесса, Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS), важную задачу, стоящую перед системой высшего профессионального образования – *по развитию академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава*; создания с этой целью инфраструктуры содействия; мотивации инновационной образовательной деятельности в вузе [2].

Научный интерес для разработки проблемы представляет

позиция Г.И. Лазарева и Т.В. Терентьевой, которые исследовали инновационные подходы к управлению научно-исследовательской деятельностью в условиях модернизации вуза и обосновали цели, задачи, подходы к реализации управленческой стратегии в этом направлении [4].

Решение вышеуказанных задач требует инновационных методов в рамках образовательного кластера вуза.

Литература:

[1]. Аблажей А.М. Интеграция науки и высшего образования: старые проблемы и новые подходы / А.М. Аблажей // Высшее образование в России. 2014. № 10. С.53-59.

[2]. Гусякова Е.В. Вхождение системы высшего образования Российской Федерации в Европейское пространство высшего образования: проблемы и задачи / Е.В. Гусякова Е.В., А.Л. Демчук, И.Г. Телешова // Высшее образование в России. 2014. № 10. С.5-10

[3]. Ерофеева М.А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников: монография. М.: Экон-информ, 2015. – 320 с.

[4]. Лазарев Г.И. Инновационные подходы к управлению научно-исследовательской деятельностью в условиях новой государственной политики / Г.И. Лазарев, Т.В. Терентьева// Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 10-18.

[5]. Храмова Ф.И. Интеллектуальный потенциал молодежи как фактор инновационного развития Республики Беларусь / Ф.И. Храмова, С.А. Полетаев, А.М. Дулуб. Минск : Бестпринт, 2016. – 277 с.

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

И.В. Малолетнева

Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается социальная миссия преподавателя в профессиональном становлении студентов

высших учебных заведений, и возможности её реализации современных условиях.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональное сознание, самоидентификация, социальная миссия.

SOCIAL MISSION OF THE MODERN UNIVERSITY TEACHER

I.V. Maloletneva

Moscow state technical University. N. Uh.Bauman, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the social mission of the teacher in the professional development of students in higher education, and the possibility of its implementation modern conditions.

Key words: professionalism, professional consciousness, identity, social mission.

Социальная функция высшего образования реализуется в двухмерном пространстве: глубокой профессионализации и широкой социализации. Социальная миссия преподавателя высшей школы как одной из важнейших, ключевых фигур системы образования, в отличие от основной концепции «общества потребления» в сфере образования – студентоцентризма, в традиционном российском понимании исключительно ответственна и многомерна.

С высокой степенью социальной ответственности преподаватель вуза призван передать профессиональные знания, сформировать необходимые навыки, компетенции для решения стандартных задач и поиска нестандартных решений в условиях быстроменяющейся социально-профессиональной реальности. Поскольку на фоне размывания национально-культурной идентичности и целеполагания, значительная часть молодёжи находится в состоянии неопределенности в отношении главных смысложизненных вопросов, испытывает неуверенность в проектировании будущего [1].

Профессия носит интеллектуальный характер и предполагает наличие персональной ответственности за выбор методов, действий и суждений. Соответственно, для успешной

социально-профессиональной адаптации и дальнейшей карьеры, с точки зрения профессионального преподавателя, у студента необходимо сформировать профессиональное сознание на базе профессионально-этических норм, дать правильную социальную установку на их реализацию, т.е. заложить нравственную основу профессионализма.

Каким образом это делать в современных условиях - каждый преподаватель решает сам, исходя из своего профессионального и жизненного опыта, мировоззренческих позиций.

Профессия предполагает самоидентификацию специалистов, определенный уровень профессионального сознания и самосознания. Содержание понятия «профессиональное сознание», на наш взгляд, составляют следующие основные элементы:

- профессиональная рефлексия – осознание специалистом социальной роли, возможностей и отличительных признаков своей профессии, встраивание своих профессиональных интересов в социокультурный контекст общественного развития;

- овладение смыслами базовых категорий, этических норм, ценностей, сущности традиционных и вновь возникающих профессиональных терминов;

- осознание мотивации своей деятельности, самоопределение;

- стратегическое мышление – формирование целевых установок, формулирование задач и осознанность методов их решения, предвидение результатов. В целом – направленность на создание динамического образа (модели, концепции) профессиональной сферы деятельности;

- осознание возникающих проблем и противоречий в процессе профессиональной деятельности, поиск способов их разрешения;

- исследовательская и инновационная направленность сознания и деятельности;

- регуляция взаимоотношений с коллегами, партнерами, руководством, властными структурами, использование PR-возможностей для поднятия статуса своей профессии [2].

Мастерство преподавателя заключается в данном контексте в умении заинтересовать, «зажечь» у аудитории интерес, задать

вектор индивидуального развития, методически организовать процесс эффективного обучения, направленного на результат. Кроме того, представляется важным, какие роли берет на себя преподаватель в своей преподавательской деятельности. Создавая конечный "преподавательский продукт", он непременно раскрывает себя в различной комбинаторике таких ролей, как: методолог, теоретик и практик, адаптируясь к запросам той или иной аудитории и даже отдельных студентов.

Сам преподаватель профессионально развивается только в том случае, если он организует оценочную обратную связь в процессе обучения, которая является социально-психологической детерминантой, регулирующей его педагогическую Я-концепцию.

Конкурентоспособность выпускников вузов, очевидно, не всегда определяется их текущей успеваемостью и успехами в образовательном процессе. Динамика современного социокультурного пространства накладывает повышенные требования к адаптивным способностям личности будущего профессионала. Он должен уметь постоянно расширять границы собственных профессиональных знаний, адекватно функционировать в социальном пространстве для сохранения и развития статусных позиций, личностного роста.

Социальная миссия профессии определяет высокие требования к преподавателю вуза. Это означает умение подбирать социальные технологии, выстраивать партнерские отношения с аудиторией и отдельными студентами. Преподаватель-предметник должен в полной мере обладать, наряду со специальными знаниями, знанием законов социального становления и развития личности.

Литература:

[1]. Дзиов А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства. Изд-во «Академия Естествознания», 2012. [режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/160>; 23.02.2016].

[2]. Малолетнева И.В. Роль преподавателя в рефлексивной модели формирования профессионального сознания студентов. Изд-во РМАТ «Квартальновские чтения», 2010.

[3]. Малолетнева И.В. Механизм обратной связи в рефлексивной модели обучения. Научные труды. Вестник МАТИ. Вып.23(95). М.:МАТИ, 2014.

**СОЗДАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ЛАБОРАТОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА**

И.Г. Рябова

Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия

Аннотация. Рассматривается опыт создания на базе педагогического вуза научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» как фактор развития образовательной среды и повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: научно-образовательная лаборатория, педагогический вуз, образовательная среда поликультурного региона, научные и научно-методические исследования, инновации, повышение квалификации педагогов.

**CREATION OF SCIENTIFIC-EDUCATIONAL
LABORATORY IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL AS A
FACTOR OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN
MULTICULTURAL REGION**

I.G. Ryabova

MGPI named after M.E.Evsev'eva, Saransk, Russia

Abstract. Experience of creation on the basis of pedagogical higher education institution of scientific and educational laboratory "Education and Education of Preschool Children and Younger School Students in the conditions of the Polycultural Region" as a factor of development of the educational environment and professional development of teachers is considered.

Key words: scientific and educational laboratory, pedagogical higher education institution, educational environment of the polycultural region, scientific and scientific and methodical researches, innovations, professional development of teachers.

В современных условиях особую остроту приобретают проблемы подготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающих профессиональным требованиям. В решении этой задачи большая роль отводится вузам, исследовательским коллективам, работодателям, педагогической общественности. Это обусловило зарождение идеи создания на базе Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» (НОЛ). НОЛ создана на основе интеграции потенциала преподавателей вуза, педагогов, студентов, магистрантов, работодателей с целью проведения научных и научно-методических исследований проблем образования и воспитания дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона для создания образовательной среды, в которой бы применялись результаты исследований, осуществлялась подготовка, переподготовка и повышение квалификации современных педагогов.

О положительной динамике развития лаборатории свидетельствуют следующие выполненные и реализуемые в настоящее время проекты: грант РГНФ по теме «Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона» (2008-2009); грант РГНФ «Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Образование и воспитание младших школьников в условиях поликультурного региона»» (2011); грант РГНФ Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Народная педагогика в условиях реализации ФГОС НОО»» (2013); Международный проект ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (2012-2013); проведение международных конференций и школы для молодых ученых «Воспитание дошкольников и младших школьников в условиях

поликультурного региона» в рамках ежегодной международной конференции «Евсевьевские чтения», семинара-практикума на выездном расширенном заседании бюро президиума РАО; публикация монографий, статей в журналах, входящих в базу данных РИНЦ, Scopus, WoS и другие [2; 3; 6; 8; 9].

Взятый институтом инновационный курс развития определил приоритетные направления работы лаборатории по работе с образовательными организациями и повышению квалификации педагогов. Разработана и реализована программа повышения квалификации педагогов «Современные технологии воспитания и организации внеурочной деятельности в поликультурном социуме в условиях реализации ФГОС». Проведены межрегиональные выездные научно-практические семинары для воспитателей и учителей начальных классов школ Республики Мордовия, Приволжского Федерального округа по актуальным проблемам развития дошкольного и начального образования в поликультурном регионе.

Созданы экспериментальные площадки по социально-экономическому образованию и воспитанию в условиях инновационного экономического развития региона на базе образовательных организаций РМ [5]. Проводятся методологические семинары для учителей, воспитателей и молодых ученых «Методологические основы формирования этнокультурной личности в поликультурном социуме».

По результатам исследования опубликованы программы, учебные пособия по педагогическому сопровождению воспитательной составляющей поликультурного образования школьников с грифом Министерства образования РМ [1; 4; 7]. Инновационные разработки лаборатории включены в образовательное пространство региона с целью реализации образовательной политики по воспитанию качеств личности, отвечающих задачам инновационной экономики, развития толерантности, диалога культур. Важная роль отводится международному сотрудничеству с ведущими вузами Республики Беларусь.

Таким образом, результаты деятельности НОЛ «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» активно применяются в системе

дошкольного, общего среднего, высшего и послевузовского образования и являются важным фактором развития эффективной образовательной среды.

Литература:

[1]. Воспитание младших школьников в поликультурной образовательной среде: сборник программ по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе / под ред. И. Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. –67 с.

[2]. Орлова А.П. Этнопедагогическая направленность диссертационных исследований начала XXI века по проблеме образования в поликультурном социуме / А.П. Орлова, И.Г. Рябова // Веснік віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2013. № 6 (78). С. 70-75.

[3]. Орлова А.П. Народная педагогика и формирование толерантной личности в процессе подготовки к трудовой деятельности: из опыта работы советской школы (1917 год – середина 30-х годов XX века) / А.П. Орлова, И.Г. Рябова // Веснік віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2013. № 2 (74). С. 67-73.

[4]. Рябова И.Г. Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума: программа курса по выбору. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. –53 с.

[5]. Рябова И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И.Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. 2012. №4 (12). С. 38-42 .

[6]. Рябова И.Г. Инновационные процессы в воспитании школьников в условиях поликультурного региона // Педагогическое образование и наука. 2012. 11. С. 77-81 .

[7]. Рябова И. Г. Современные технологии воспитания и организации внеурочной деятельности в поликультурном социуме в условиях реализации ФГОС: программа повышения квалификации педагогов / И. Г. Рябова, Н. В. Гуляева. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. – 25 с.

[8]. Рябова И.Г. Исследование готовности педагога к формированию толерантной личности дошкольника в полиэтнической социальной среде / И.Г. Рябова, С.Н. Чаткина //

Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2014. № 1. С. 161-164.

[9]. Рябова И.Г. Особенности воспитания младших школьников в поликультурной образовательной среде в условиях реализации ФГОС НОО // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2015. № 8. С. 202-205.

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ВЕКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.П. Илькова

Приднестровский государственный университет
им. Т.Г.Шевченко, Тирасполь, Молдова

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь и взаимозависимость деятельности высшей школы и непрерывного образования как приоритетного направления.

Ключевые слова: высшая школа, непрерывное образование, тенденции развития, особенности обучения.

HIGH SCHOOL : VECTOR OF CONTINUING EDUCATION

A.P. Ilkova

Pridnestrovian State University them. Taras Shevchenko,
Tiraspol, Moldova

Abstract. The article discusses the relationship and interdependence of higher education and continuing education as a priority.

Key words: high school, continuing education, development trends, particularly education.

Социально-экономические, межкультурные процессы динамика жизненных изменений – все это приводит к смене образовательных ориентиров современного человека (*homo studiosus*). Предпосылкой непрерывного образования становится потребность соотнесения скоростной социальной динамики с

запросом на качества человека, соответствующего своему времени.

Потребность к обновлению своих ресурсов – интеллектуальных, духовных, профессиональных, связана с бытием человека; это естественное стремление обучающегося к запросу нового и трансформации известного. Непрерывное образование – одна из форм поддержания жизни человека в изменчивых условиях, проявление его качества быть «здесь и сейчас», обладать знаниями и делиться опытом, реализовывать и воплощать себя. Образование всегда имеет приоритеты в жизни человека, то, что помогает выделять главное и существенное в своей жизни и профессиональной деятельности. Внедрение в образование технократических регулятивов конкуренции (скорость, доступность, применимость и т.д.) стало приводить к запросам обучающихся на получение дополнительного образования, а значит, и на продуктивные технологии от обучающихся.

Подкрепляемое потребностями личности и общества, непрерывное образование предусматривает рост общего и профессионального развития личности в течение жизни. Побуждающим фактором, «драйвером» непрерывности образования служит социальная потребность в постоянном обновляющем развитии личности и общества. При этом непрерывное образование с одной стороны, является реакцией образовательного сообщества на уже сложившуюся социально-экономическую ситуацию, с другой – предвосхищением, неким опережением будущих запросов на формы и содержание обучения.

Вслед за И.А. Колесниковой, непрерывное образование можно видеть как совокупный «продукт» обучающегося общества (learning society); вид культуры, который формируется по мере накопления и распространения в мире способов свободного перманентного развития людей средствами образования. Применительно к отдельному человеку культура непрерывного образования выступает как интегративная характеристика его способности к личностному развитию через преемственность образовательных практик.

Непрерывное образование правомерно рассматривать как капиталовложение, обеспечивающее экономический, социальный

и культурный уровень развития. По сути, непрерывное образование стратегически направлено на подготовку к деятельности в условиях глобальной конкурентной среды. Современные ученые-андрагоги представляют общество в виде некоего перманентного рынка обучения, дающего возможность разным заведениям предоставлять образовательные услуги как условие стратегии удержания конкурентоспособности.

В материалах аналитического обзора по профессиональному образованию и мировым ориентирам научных исследований в ОЭСР за 2014 С. Кергроуч отмечает, что классическая система высшего образования не успевает соответствовать особенностям обучения нового поколения. Согласно популярной в последнее время теории поколений, современные студенты, относящиеся к поколению «Y», по-другому воспринимают и усваивают информацию. Соответственно, от преподавателя вуза сейчас требуется серьезно перестраивать методы подготовки и подачи учебного материала с учетом особенностей обучающихся и использованием цифровых и интернет-технологий.

Тенденция охвата населения высшим образованием устойчива для разных стран - от Великобритании и Финляндии до Японии и Китая. Известное 15-летнее исследование ученых США показало, что 20% населения (люди с высшим образованием) вносят вклад в экономику страны в размере 54% ВВП; при этом вклад человека с высшим образованием в экономику в среднем в 5 раз выше, чем у людей, не имеющих высшего образования. В рамках совершенствования системы непрерывного образования большое внимание уделяется развитию высшего образования в ЕС. Анализ тенденций развития высшей школы направляет нас к тому, что в решении задач непрерывного образования вузу отводится важная роль.

Современная высшая школа – это научно-образовательный центр с академическим ядром, это комплекс, воплощающий национальную стратегию образования в глобальной конкурентной среде.

Главный смысл изменений состоит в принципиальной смене стратегий высшей школы - уход от узкопрофессиональной, прикладной подготовки специалиста к формированию личности мобильной, готовой к изменениям, пластичной к встраиванию в

новые культурные контенты; подготовки личности понимающей необходимость постоянного, непрерывающегося самосовершенствования.

Для современного вуза свойственно генерирование новых знаний и своевременное воплощение их в практику жизнедеятельности. Высшая школа и непрерывное образование - взаимозависимые и взаимодополняющие понятия по следующим основаниям: в вузах разрабатываются и апробируются современные технологии (в том числе, образовательные); создаются условия для выращивания и удержания интеллектуального капитала; вуз является гетерогенной образовательной средой с разными образовательными запросами, разными возрастными возможностями; вузы обеспечивают межпоколенную трансмиссию культуры.

Личность, получающая образование в вузе является конституирующим элементом непрерывного образовательного маршрута. Одна из особенностей непрерывного образования – смещения в ритме обучения. Так, только Гарвардский университет в вечернее время на запрашиваемых учебных курсах обучает около 14 тысяч человек. Тенденция совмещения образования без отрыва от производства является общемировой. Вот почему важно владеть спецификой преподавания в такой аудитории.

Постановка задач, связанных с непрерывным образованием, неизбежно затрагивает вопросы специфики обучения людей «третьего возраста» и обучения людей, сменяющих вид профессиональной деятельности. Дополнительное образование взрослых уже осуществляется в высшей школе и требует научных разработок о специфике подходов к образованию этой категории обучающихся, наполнения прикладных материалов в этом направлении. Интересно, что для зрелых людей не нужна дополнительная мотивация: они сами инициируют свое образование по тем проблемным областям, с которыми сталкиваются; но в работе с этой аудиторией остро нужны современные обучающие технологии на основе последних психофизиологических, педагогических исследований об особенностях деятельности головного мозга и методах подачи учебного материала.

Непрерывное образование способно выступить вектором человеческой образовательной деятельности, инструментом развития и личности, и общества, в целом. При этом, соблюдая процессуальность непрерывного образования и сохраняя его базовые свойства: целостность, интеграцию, преемственность, гибкость, важно избежать выхолащивания академичности, фундаментальности образования присутствующих в высшей школе.

**МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В
ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

А.В. Коклевский

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь.

Аннотация. В статье проанализированы исследовательские подходы, определяющие миссию современного университета по формированию полипрофессиональных компетенций будущих специалистов в интересах устойчивого развития.

Ключевые слова: современный университет; полипрофессиональные компетенции; будущие специалисты; устойчивое развитие.

**MISSION OF MODERN UNIVERSITY FOR THE FORMATION
OF MULTIPROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE
SPECIALISTS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

A.V. Koklevsky

Belarusian State University, Minsk, Belarus

Annotation. The article analyzes the research approaches that define the mission of the modern university to form multiprofessional competencies of future professionals in the interests of sustainable development.

Key words: modern university; multiprofessional competence; future specialists; sustainable development.

В настоящее время, несмотря на принимаемые мировым сообществом меры по реализации целей устойчивого развития, остаются актуальными проблемы в экономической, социальной и экологической сферах жизни общества. Основными из них выступают стагнация экономики, вооруженные конфликты, снижение уровня жизни населения и негативные климатические изменения (саммит Глобального развития 70-й сессия Генеральной Ассамблеи ООН, 25–27 сентября 2015 г.).

Становится очевидным, что решить указанные проблемы только путем смены технологического уклада, средствами политики, инвестициями и институциональными изменениями не представляется возможным. Важное место в поиске ответов на вызовы современности в вышеуказанных сферах занимает образование, в том числе и высшее, как «катализатор построения лучшего и более устойчивого будущего для всех» [2, С. 3].

Анализ исследований [1; 3–5], посвященных миссии и потенциалу современного университета, позволяет утверждать, что во все времена университеты как центры единения высшего образования, культуры, профессиональной подготовки и науки были призваны решать глобальные проблемы человечества. Мы предположили, что для того, чтобы адекватно отвечать на вызовы современности выпускнику университета необходимо обладать компетенциями не только в узкой профессиональной сфере, но и в широкой междисциплинарной области – полипрофессиональными компетенциями (ППК). Обоснование роли современного университетского образования в формировании ППК будущих специалистов в интересах устойчивого развития и является целью настоящей статьи.

В проводимом исследовании под ППК понимается система знаний, умений, навыков и опыта, направленная на решение будущими специалистами интегративных межпрофессиональных задач. Устойчивое развитие (УР) определяется нами как гармоничный процесс экономических и социальных изменений, обеспечивающий ответственное использование природных ресурсов в интересах не только нынешней генерации, но и будущих поколений. Поэтому в данной работе структуру категории «устойчивое развитие» будем рассматривать в

контексте тесной взаимосвязи трех ее компонентов: социального (развитие человека), экономического (развитие инновационной экономики (экономики знаний)) и экологического (развитие окружающей среды). Для определения роли современного университета в формировании ППК в интересах УР проанализируем позиции зарубежных исследователей к миссии университета.

Р. Барнетт, критически переосмысливая место высшего образования и современного университета в современном мире, определяет такое состояние последнего как сверхсложность, неопределенность и непредсказуемость. Современный университет, с одной стороны, участвует в производстве сверхсложности и неопределенности, а, с другой, – помогает выжить в этих ситуациях. Среди шести особенностей, которыми должен обладать современный университет, в качестве наиболее значимых для нашего исследования целесообразно выделить следующие: критическая междисциплинарность, подвижные границы и ангажированность [1, С. 99].

В продолжение сказанного рассмотрим позицию американского футуролога Кларка Керра, рассматривающего миссию университета в логике полипарадигмального подхода. Данный подход находит свое отражение в концепции мультиверситетов – особых интеллектуальных городов, играющих существенную роль в жизни общества. Исследователь предсказывал высокую мобильность преподавателей и студентов в пределах интеллектуальных городов, создание единого информационного пространства, способствующего более эффективному формированию обобщенных знаний, полипрофессиональных умений и научного опыта студентов [5].

Российский исследователь В.Д. Повзун рассматривает современный университет как своего рода актуальное зеркало социума, в котором отражается его прошлое (традиции) и проектируется будущее (миссия как смыслообразующее ядро университетской идеи) [3].

В исследовании В.А. Погосян автор анализирует различные взгляды и научные представления о миссии университета [4]. Опираясь на результаты этого исследования можно предположить, что обновленная на основе теории дискурса

модель университета обладает потенциалом для формирования ППК будущих специалистов в интересах УР в триаде «экономика – общество – природа».

Соглашаясь с такими позициями исследователей, мы считаем, что перечисленные обобщенные характеристики выпускника университета будут востребованы как в экономической, так и в социальной сферах жизнедеятельности человека и обеспечат рациональное использование природных ресурсов.

Литература:

[1]. Барнетт Р. Осмысление университета. Образование в современной культуре / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. М.А. Гусаковского. Минск: ПроPILEI, 2001. – 128 с.

[2]. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития / Париж: ЮНЕСКО, 2014. – 40 с.

[3]. Повзун В.Д. Миссия университета как аксиологический феномен [Электронный ресурс] / Электрон. науч. издание «Аксиология и инноватика образования». Режим доступа: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/19/17.pdf>. Дата доступа : 20.02.2016.

[4]. Погосян В.А. Современный дискурс о миссии университета как междисциплинарная научная проблема / В.А. Погосян // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2011. - № 129. С. 108–120.

[5]. Kerr C.A. Critical Age in the University World / C. A. Kerr // Europe Y. of. Ed. Abington, 1987. Vol. 22. № 2. P. 183–193.

АБИТУРИЕНТ-2015: ИЗМЕНЯЮЩИЙСЯ ПОРТРЕТ

М.В. Рябоконт

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний
Новгород, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены основные социально-демографические характеристики, ценностные установки и

профессиональные ориентации абитуриентов ННГУ 2015 года в сравнении с данными, полученными при опросе абитуриентов ННГУ в 2006 году.

Ключевые слова: абитуриенты, выбор вуза, мотивы выбора высшего образования, ценностные ориентации

ENROLLEE-2015: CHANGING PORTRAIT

M.V. Ryabokon'

NINGU named after N.I. Lobachevskiy, Nizhniy-Novgorod, Russia

Abstract. In the article the main socio-demographic characteristics, value orientations and professional orientation of students of UNN 2015 in comparison with the data obtained in the survey of students of UNN in 2006 are analyzed.

Key words: entrants, choosing the university, the motivation for choosing higher education, values

Формирование рынка высшего образования в России происходит под влиянием многих факторов. Один из наиболее значимых – законодательно закреплённая иерархическая система образовательных организаций высшего образования. С другой стороны, каждый университет, получивший определённую позицию в этой системе, должен занять выгодную для себя позицию в глазах главного потребителя своих услуг – талантливого выпускника школы, заинтересованного в получении конкретной профессии и качественного образования. В подобной ситуации каждый вуз заинтересован в изучении контингента абитуриентов и разработке системы эффективной профориентационной работы.

В течение приемной кампании 2015 года, с 25 июня по 10 августа, нами был проведен интернет-опрос абитуриентов, подававших документы в приемную комиссию ННГУ. В опросе приняли участие 585 человек, в выборке представлены абитуриенты всех факультетов ННГУ. В задачи исследования входил анализ мотивации получения высшего образования и ценностных ориентаций абитуриентами ННГУ.

В структуре мотивов получения высшего образования абитуриентами ННГУ 2015 года можно выделить два главных мотива: желание стать образованным человеком (89,1%) и стремление иметь диплом о высшем образовании (79,7). Интересно, что эти же мотивы были основными и для абитуриентов ННГУ 2006 года, но тогда на первом месте был мотив иметь диплом [1, С. 10]. Сейчас же абитуриентов больше начинает волновать содержательная сторона высшего образования при стабильной значимости формальной ее составляющей.

Следующую группу мотивов получения высшего образования составляют мотив приобрести профессию, которую абитуриенты считают своим призванием (65,3%) и желание углубиться в интересующую область знаний (64,8%). Это также подтверждает тенденцию растущего интереса абитуриентов к содержанию высшего образования, к стремлению получать актуальные знания и умения. Таким образом, в представлении абитуриентов нового поколения наличие диплома о высшем образовании остается необходимым, но однозначно недостаточным условием для получения хорошей работы.

Следующая группа мотивов включает в себя четыре позиции: желание реализовать свои возможности, желание сделать карьеру, стремление найти подходящее место работы и представление о том, что у людей с высшим образованием интересная жизнь и окружение. Это говорит нам о том, что жизненные стратегии абитуриентов напрямую связываются ими с необходимостью получения высшего образования.

Следующий уровень мотивации получения высшего образования являются представление о том, что у абитуриента нет иного пути, кроме обучения в вузе, нежелание идти в армию, желание обрести чувство свободы, которое дает высшее образование, а также стремление войти в высшие слои общества. Непопулярность последнего из перечисленных мотивов иллюстрирует трансформацию представлений абитуриентов о высшем образовании как канале социальной мобильности.

Последнюю группу мотивов абитуриентов ННГУ 2015 года составляют, как и у абитуриентов-2006, так называемые «инфантильные» установки, например, нежелание быть «белой вороной», нежелание сейчас искать работу, давление родителей.

Изменения произошли и в структуре жизненных ценностей абитуриентов. Мы выделяем четыре блока основных жизненных ценностей по степени их значимости для абитуриентов ННГУ. Наибольшие изменения претерпели первые два блока ценностей, что говорит нам о серьезных переменах в настроении современных выпускников и о том, что это качественно другое поколение.

Первый блок включает в себя наиболее важные для абитуриентов ценности. Этот блок начинается с базовых жизненных ценностей, хорошей семьи, здоровья и интересной работы. По сравнению с абитуриентами 2006 года можно сказать, что нынешние выпускники менее эгоистично настроены, в этом блоке ценностей новыми стали хорошая семья, здоровье, хорошее образование, честность и порядочность, профессионализм и общение с интересными людьми.

Второй блок жизненных ценностей тоже почти полностью обновился в сравнении с ценностным набором абитуриентов 2006 года. Тогда этот блок составляли ценности, связанные со здоровьем и семьей, которые сейчас приобрели большую значимость и вышли на первый план, а для абитуриентов 2015 года в этот блок вошли ценности, относящиеся к личностному развитию и самосовершенствованию, такие как духовное развитие, глубокие знания, интеллигентность, милосердие.

Третий блок ценностей остался практически неизменным с 2006 года. В этом блоке остались только эгоцентристские ценности (комфорт, спокойная жизнь, обладание собственностью), тогда как в 2006 году сюда же относились и социальноориентированные.

Четвертый уровень составляют ценности, над которыми менее всего задумываются современные абитуриенты Университета. Сюда вошли социальноориентированные ценности, такие как участие в принятии решений, касающихся других людей, вера и религия, власть, сила и слава.

Таким образом, можно говорить о том, что структура ценностных ориентаций абитуриентов отражает их стремление достичь имеющихся у них представлений о достойной и интересной жизни, что непременно сказывается на том, каким образом они строят собственные жизненные стратегии. Абитуриенты хотят быть здоровыми, образованными и

успешными людьми, профессиональными в своей сфере знаний и полезными другим людям. Можно предположить, что поступление в Университет представляется абитуриентам одним из необходимых шагов к достижению поставленных жизненных целей.

Литература:

[1]. Максимова М.Л. Абитуриент ННГУ 2006 года: ценностные установки и профессиональные ориентации / М.Л. Максимова. Нижний Новгород: НИСОЦ, 2008. – 51 с.

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СССР (1917-1930-е гг.)

С.Н. Невдах

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Аннотация. Статья посвящена образованию взрослых в СССР. Актуальность рассматриваемых вопросов очевидна и определяется стратегией развития образования в Российской Федерации. Автор анализирует опыт развития образования взрослых с 1917 по конец 1930-х гг., формулирует выводы об институционализации образования взрослых на государственном уровне и его интеграции в единую систему образования.

Ключевые слова: система образования, образование взрослых, внешкольное образование, школа для взрослых, народный университет, рабочий факультет.

FROM THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN THE USSR (1917-1930-s)

S.N. Nevdakh

Republican institute of higher school, Minsk, Belarus

Abstract. The article is devoted to adult education in the USSR. The relevance of the issues is obvious and is determined by the strategy of education development in the Russian Federation. The author analyzes the experience of adult education development from 1917 to 1930s, make up conclusions about the institutionalization of adult

education at the state level and its integration into a single systems of education.

Key words: education system, adult education, school education, school for adults, people's University, work faculty.

В современных условиях образование вообще, и в частности образование взрослых, не может рассматриваться в статике, только как составная часть общей системы непрерывного образования. Чтобы понять ситуацию образования взрослых в России и его тенденции в конце XX – начале XXI вв. необходим исторический анализ его развития.

Необходимость исторического подхода к образованию взрослых обусловлена, во-первых, тем, что без знания прошлого нельзя понять настоящее и разглядеть будущее, во-вторых - образование взрослых позволяет выявить богатство форм политико-просветительской работы в области образования взрослых с 1917 по 1941 гг. Исторически сложилось так, что потребность в образовании взрослых была обусловлена динамикой социального и научно-технического прогресса, изменениями в содержании и характере труда и общественных отношений.

В России предпосылки образования взрослых возникли в 60-70-х гг. XIX в. после отмены крепостного права. Несмотря на реформы, Россия вплоть до начала XX в. оставалась аграрной страной. «Большинство населения было малограмотным: люди умели с трудом читать и писать, впрочем, им редко приходилось делать это. Дефицит грамотных был настолько велик, что производить в офицеры и посвящать в священники приходилось даже малограмотных» [1, С. 45].

Необходимо отметить, что образование взрослых как социальный институт возникло в конце XIX в. Со второй половины XIX в. по 1917 г. образование взрослых развивалось в рамках внешкольного образования. Впервые термин «внешкольное образование» был введен в научный оборот в конце XIX в. и обозначал «просветительную деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную на удовлетворение образовательных вопросов населения» [11, С. 46]. Первыми его пропагандистами и исследователями стали: Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, К.Н. Венцель, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов,

Е.Н.Медынский и др. До Февральской революции 1917 г. «внешкольники» защищали идею внешкольного образования от вмешательства правительства, выдвигая принципы общественной, автономии, самостоятельности, самодеятельности.

С октября 1917 г. с началом становления новой государственности и общественной структуры, в законодательных документах закреплялась общедоступность и бесплатность всех форм образования для всех социальных и возрастных групп населения. Для проведения образовательной политики создавались новые органы советской власти.

Первые народные комиссариаты были созданы Декретом об учреждении Совета Народных Комиссаров, принятым II съездом Советов 27 октября 1917 г. (даты приведены в соответствии с новым стилем календаря) [7]. Декретом устанавливалось, что «... заведование отдельными отраслями государственной жизни поручается комиссиям, состав которых должен обеспечить проведение в жизнь провозглашенной Съездом программы, в тесном единении с массовыми организациями рабочих, работниц, матросов, солдат, крестьян и служащих. Правительственная власть принадлежит коллегии председателей этих комиссий, т.-е. Совету Народных Комиссаров» [7].

Вышеуказанным Декретом был сформирован первый состав Совета Народных Комиссаров (далее – СНК) и определен список народных комиссариатов, в число которых входил и Народный комиссариат Просвещения. А.В. Луначарский был назначен народным комиссаром просвещения в составе первого СНК. 27 октября 1917 г. совместным Декретом Всесоюзного Центрального Исполнительного Комитета и Советом Народных Комиссаров РСФСР была учреждена Государственная комиссия по просвещению. Согласно декрету, она должна была не управлять учебными и образовательными учреждениями, а «служить связью и помощницей организовать источники материальной, идейной и моральной поддержки муниципальным и частным, особенно же трудовым и классовым просветительным учреждениям в государственном масштабе». В состав Государственной комиссии по просвещению вошел отдел внешкольного образования [7].

Народный комиссариат просвещения РСФСР (далее - Наркомпрос) был сформирован 18 июня 1918 г. Заместителем А.В. Луначарского стал историк М.Н. Покровский. При этом Комиссия по просвещению реформировалась в выборно-представительный орган и сосредоточилась на вопросах развития народного образования [9].

Декретом Совета Народных Комиссаров РСФСР 12 ноября 1920 г. был учрежден Главный политико-просветительский комитет Республики, входивший в состав Наркомпроса (далее – Главполитпросвет). Он объединял и направлял всю политико-просветительную и агитационно-пропагандистскую работу [3]. Бессменным председателем Главполитпросвета РСФСР была Н.К. Крупская. Задачи Главполитпросвета определялись в «... проведении политико-просветительной работы среди населения республики» [4].

В первом документе – обращении «От народного комиссара по просвещению» 29 октября 1917 г. А.В. Луначарский заявлял, что «всякая истинно-демократическая власть в области просвещения в стране, где царят безграмотность и невежество, должна поставить своей первой целью борьбу против этого мрака. Она должна добиться в кратчайшие сроки всеобщей грамотности... Борьба с неграмотностью и невежеством не может ограничиться правильной постановкой школьного обучения для детей, подростков и юношей. Взрослые тоже захотят спастись из униженного состояния человека, не умеющего читать и писать. Школа для взрослых должна занять широкое место в общем плане народного обучения» [7].

Необходимо отметить, что к числу первых шагов советской власти относилась борьба за всеобщую грамотность. Она рассматривалась как одна из решающих предпосылок коренных преобразований в народном хозяйстве и культуре. В соответствии с переписью населения 1897 г. в России насчитывалось около 24 % грамотных. Грамотных на 1 000 населения приходилось 223 человека, в том числе в Европейской России – 229, в Западной Сибири – 108 [2, С. 16].

Начало массовому движению положил Декрет СНК РСФСР «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26 декабря 1919 г., в соответствии с которым все не умеющие читать

или писать в возрасте от 8 до 50 лет были обязаны «обучаться грамоте на родном или русском языке, по желанию» [8]. Все грамотное население в порядке трудовой повинности обязывалось участвовать в ликвидации неграмотности.

В ликвидации неграмотности объединялись усилия государственных органов, педагогической общественности и деятелей науки и культуры. В ее решении огромную роль сыграли инициатива и творчество общественности. В 1923 г. создается массовое общество «Долой неграмотность». С 1920 по 1930 гг. работала Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности при Наркомпросе [5].

Другим направлением образования взрослых явилось развитие внешкольного образования. В советской педагогической науке и практике 1920-1930-х гг. образование взрослых по установившейся еще до революции традиции трактовалось как часть внешкольного образования. Постепенно это название было вытеснено другими терминами – «политпросветработа», а позже «культурно-просветительская работа», которое точнее определяло направленность и содержание такой деятельности.

С 6 по 19 мая 1919 г. состоялся I Всероссийский съезд по внешкольному образованию, принявший «Положение об организации дела внешкольного образования в РСФСР». Им предусматривалась реализация следующих принципов: поддержка самостоятельности широких масс населения, общедоступность учреждений внешкольного образования, согласованность их работы, контроль общественности над постановкой дела образования взрослых, его светское содержание и введение занятий на родном языке [7]. В резолюции I Всероссийского съезда по внешкольному образованию «О школах для взрослых» подчеркивалось, что они организуются на основе самодеятельности населения, обеспечивают самостоятельность в учебной работе. Съезд признал «срочной задачей» создание государственной системы учреждений внешкольного образования [8].

С 1920-х гг. образование взрослых было представлено следующими типами государственных образовательных учреждений. Из всех учреждений внешкольного образования наиболее сохранившими прежние традиции оказались народные

университеты. Они стали называться рабочими, крестьянскими, пролетарскими с 1925 г. Из всех образовательных учреждений для взрослых они в наибольшей степени сохраняли просветительские традиции [12, С. 44].

В 1920-х гг. сеть школ для взрослых включала школы грамоты, школы политграмоты и вечерние школы взрослых повышенного типа. Перед школами ставилась задача подготовить слушателей к дальнейшему самообразованию и поступлению в учебные заведения. В вечерние школы взрослых повышенного типа принимались лица, достигшие 17 лет, умеющие бегло читать, писать, знающие арифметику в объеме общеобразовательных школ 1 ступени (срок обучения составлял два или три года). Кроме общеобразовательных дисциплин преподавались специальные дисциплины, определяющиеся индустриальным или сельскохозяйственным уклоном [10; 11]. Такое содержание образования имело целью помочь учащимся в овладении профессией. Выпускники двухлетних школ повышенного типа имели такие же права, как и выпускники семилетних, а окончившие трехлетние школы взрослых повышенного типа имели право после сдачи вступительных экзаменов поступать в высшие учебные заведения.

По мере повышения уровня грамотности населения школы грамоты преобразовывались в школы 1 ступени, а школы 1 ступени – в школы повышенного типа. До середины 1920-х гг. общее среднее образование взрослых осуществлялось также через рабфаки (предполагали три-четыре года обучения). В середине 1920-х гг. выпускники рабфаков и вечерних школ взрослых повышенного типа составляли значительную часть всех студентов государственных вузов [12, С. 48].

В 1930 г. была осуществлена реорганизация так называемого рабочего образования. Созданы комбинаты рабочего образования, объединившие вводные производственные политехнические курсы и рабочие технические школы. Рабочие университеты были преобразованы в техникумы. В сельской местности организовывались комбинаты совхозно-колхозного образования [1, С. 56].

В связи с возрастающей потребностью в специалистах и квалифицированных рабочих и с трудностями решения проблем

образования взрослых в начале 1930-х гг. в сложившейся сети учебных заведений расширялись масштабы заочного обучения. В 1936 г. была проведена унификация вечерних школ взрослых (на базе начальной школы – срок обучения три года) и полная средняя школа взрослых (на базе 7-ми летней школы – срок обучения три года). Учебный план школ был рассчитан на занятия без отрыва от производства в течение 9 месяцев по 18 часов в неделю в городах и 6,5 месяца по 30 часов в неделю в сельской местности [12, С. 56].

К концу 1930-х гг. вечерние и заочные школы стали основной формой общего образования взрослых. Рабфаки в 1940 г. были ликвидированы. Для руководства школами взрослых были созданы специальные органы управления образованием взрослых в народных комиссариатах просвещения и отделы в местных органах народного образования. Издавались учебники и методические руководства для учащихся [6, С. 35].

Таким образом, в 1920-1930-х гг. происходят институционализация образования взрослых на государственном уровне и его интеграция в единую систему образования. Всесторонняя государственная помощь самообразованию и культурному развитию народа шаг за шагом способствовала созданию массовой общедоступной сети образовательных учреждений для широких кругов населения.

Необходимо отметить, что в 1920-х гг. основной целью обучения становится формирование рабоче-крестьянского класса, обладающего достаточными знаниями для осмысленного и плодотворного труда либо на производстве, либо в сельском хозяйстве. Посредством школ для взрослых преподавались и усваивались ценности, под влиянием которых формировался класс пролетариата.

В 1930-х гг. идеологическая функция образования взрослых выходит на первый план. Усиливается политизированная партийная пропаганда: начинается массовое изучение «Краткого курса истории ВКП (б)» И.В. Сталина. Основной задачей данных перемен стало формирование государством не просто образованного человека, а трудящегося, вписывающегося в рамки структуры «механизм-винтик», знающего в ней свое место и функции.

Литература:

- [1]. Бармин Н.Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ. Монография. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 153 с.
- [2]. Бондарев Д.А. Ликвидация неграмотности. Цифры. Факты. Перспективы. М. : Государственное издательство, 1929. – 72 с.
- [3]. ГАРФ. – Ф. 2313. – Оп. 3.
- [4]. ГАРФ. – Ф. 2313. Оп. 3. – Д. 14 а.
- [5]. ГАРФ. – Ф. 2314. – Оп. 1.
- [6]. Горностаев П.В. Развитие теории общего образования взрослых в СССР (1917-1931): учебное пособие. М. : Типография МГПИ имени В.И. Ленина, 1974. – 141 с.
- [7]. Законы и постановления. Распоряжения Временного Рабочего и Крестьянского Правительства. [Петроград?] : [б.и].
- [8]. Ликвидация безграмотности. Декрет. Гомель : [б.и], 1920. – 24 с.
- [9]. Народный комиссариат просвещения РСФСР [Электронный ресурс]. 2013. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>. Дата доступа : 10. 07. 2013.
- [10]. Образование взрослых на рубеже веков : вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия : научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х т. Т. 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. - Кн. 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 114с.
- [11]. Пругавин А.С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. СПб, 1895. – 547 с.
- [12]. Речь, произнесенная на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6 мая 1919 г. А.В. Луначарским [Электронный ресурс]. 2013. Режим доступа : <http://lunacharsky.newgod.su>. Дата доступа : 22. 07. 2013.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

К.И. Султанбаева

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
Абакан, Россия

Аннотация. В работе показан авторский опыт использования этнокультурных знаний для формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов в Хакасском госуниверситете. Рассмотрены некоторые образовательные технологии этнокультурной подготовки специалистов.

Ключевые слова: этническая культура, этнокультурная компетентность, подготовка педагогов в высшей школе, этнокультурный компонент программы обучения в университете.

ETHNO-CULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

K.I. Sultanbaeva

Khakas state University N.F. Katanov, Abakan, Russia

Abstract. The article presents the author's experience in training the students in ethnic-cultural education at the Khakass State University. Some educational technologies of the ethnic-cultural students' training are shown.

Key words: ethnic culture, ethnic-cultural competence, the teachers training highest school, ethnic-cultural substance of the syllabus at the university.

Настоящая модернизация отечественной системы образования на всех ее ступенях нацелена на стратегию сохранения и развития единого образовательного пространства России, в котором каждый субъект чувствует себя комфортно, защищенным со стороны государства, уверенным в собственных силах и проявляет готовность к творческому самоосуществлению, к диалоговой коммуникации и толерантному взаимодействию с

окружающими людьми. Одним словом, в перспективе каждый гражданин страны рассчитывает на благополучие и счастливую жизнь на своей родине.

Формирование в развивающейся личности готовности жить на своей родине, трудиться на ее благо и развитие ценностного отношения к окружающему миру – это есть по сути патриотическое воспитание. Этнокультурное образование нацелено на воспитание патриотов, наделение человека высшими смыслами и ценностными установками, облагораживание и возвышение чувств в процессе приобщения к семейным, народным традициям. В процессе подготовки будущих педагогов эта составляющая содержания образования отнесена к компетенции не только федерального компонента, но и регионального в учебном плане образовательной программы, и это позволяет учитывать особенности региона и самого вуза.

Специфика развития высшей профессиональной школы в поликультурной Республике Хакасия заключается в том, что в столице г. Абакане имеется единственный Хакасский государственный университет классического типа, в котором осуществляется подготовка специалистов для всех социально значимых сфер деятельности: системы образования, здравоохранения, культуры и спорта, экономики и сельского хозяйства. Для небольшой республики с многонациональным составом населения (82% русских, 12% хакасов, 1,7% немцев, 1,5% украинцев и др. – *по переписи 2010г.*) [1] имеется еще Хакасский политехнический институт (филиал Сибирского федерального университета) и ряд средних профессиональных образовательных учреждений разного профиля, готовящих преимущественно квалифицированных специалистов технического профиля.

Исторические традиции подготовки педагогов для системы национального образования сложились в конце 1930-х гг. Одной из устойчивых традиций педагогического образования в Абаканском педагогическом институте (ныне – Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова с 1994г.) стало межнациональное сотрудничество преподавательского состава и студенчества, возникшее как естественное следствие приглашения специалистов из разных регионов страны для создания системы профессиональной школы еще в предвоенные и послевоенные

годы 1940-1960-х гг. Как отмечают историки (С.П. Ултургашев, Д.М. Карачаков, Н.А. Данькина), начало высшему образованию в Хакасии было положено в 1939г. рождением Абаканского учительского института под руководством первого директора В.Г. Дубова. С созданием первых кафедр истории, марксизма-ленинизма, языка и литературы, физики и математики, педагогики в их работе принимали активное участие командированные Наркомпросом РСФСР молодые преподаватели, с огромным энтузиазмом подхватившие общественно-просветительные, научно-исследовательские работы после аудиторных занятий.

С самого начала функционирования педагогического института его миссия определялась как повышение образовательного уровня педагогических кадров в национальном регионе, во многом отставшем от других в силу объективных исторических обстоятельств. Потребность региона в педагогах с высшим образованием была огромной: к 1944г. среди 2042 учителей Хакасской автономной области с высшим образованием имелось – 5,5%, с незаконченным высшим – 11,5%, со средним – 53,9%, без среднего образования – 26,6%. [2;:27]. А в период с 24.03 по 01.04. 1945г. состоялась первая научная конференция преподавателей, на которой были представлены доклады ведущих преподавателей, включительно «местный» материал. Так, выступали Я.А. Левицкий – об истории города Абакана, К.Д. Номинханов - об образовании хакасского государства и др.[там же]. Примечательно, что вновь прибывшие специалисты из других городов на профессиональном научном уровне разрабатывали этнокультурные региональные темы, привлекая своих студентов и закладывая научно-исследовательские традиции. Очевидно, что научно-исследовательские и образовательные традиции вуза к сегодняшнему дню оформились в стройные логические формы, как-то: ежегодные Катановские чтения, эколого-этнические конференции по институтам, летние педагогические практики, выездные научно-практические мероприятия, грантовая деятельность, участие в конкурсных всероссийских и международных проектах и т.д.

Специфические проекты с этнокультурной направленностью (Ярмарка профессий, Дни тюркской письменности, Дни славянской письменности, этнопедагогическая конференция и т.д.)

соответствуют модели нашего университета как многоуровневой системы подготовки кадров для Хакасии и регионов Сибири. Поскольку мы живем в полиэтничном и поликультурном регионе, в профессиональных образовательных программах высшей школы по направлению Педагогика с профилями: дошкольное образование, начальное образование, психолого-педагогическое образование – обязательно планируется этнокультурный компонент содержания образования, включающий ряд дисциплин по выбору в общекультурном, профессионально-педагогическом и базовом циклах учебного плана. Начиная с 1 курса, студентам предлагается ряд дисциплин: «Приобщение дошкольников к культурно-историческим ценностям Хакасии», «Тюркологическое наследие Н.Ф. Катанова», «История Хакасии и Сибири» в качестве курсов по выбору. В дальнейшем изучаются курсы педагогики межнационального общения, этнопедагогики, музейной педагогики в образовании детей и др.

При формировании содержательной части учебного плана исходили из принципов интеграции этнической культуры в общероссийскую и мировую, сохранения этнокультурной идентичности представителей этнических групп, непрерывности образовательного процесса, учета специфических этнокультурных потребностей обучающихся.

В Хакасском университете накоплен богатый опыт реализации этнокультурного компонента содержания образования. Вместе с тем, среди актуальных проблем, волнующих преподавателей гуманитарных дисциплин, можно назвать недостаточную конкурентоспособность выпускников, носителей хакасского языка. В социокультурных условиях, когда коренной этнос оказался в меньшинстве на своей родине, преобладает билингвизм и бикультурность. При таких обстоятельствах следовало бы иначе ставить проблемы трудовой занятости выпускников, природных носителей хакасского языка, в процессе социализации ставших билингвами. Культурно-языковые вопросы на законодательном уровне должны согласовываться с экономической политикой региона, способствовать желанию молодых специалистов трудиться и жить на своей родине, приносить ей пользу. К сожалению, рыночная экономика диктует

свои правила жизни без учета самоценности национальных и этнических культурных доминант.

В этнокультурной подготовке будущих педагогов и психологов использование разных педагогических технологий базируется на принципе учета психологических особенностей этнических групп обучающихся. В частности, при знакомстве студентов с культурно-историческими ценностями народов Хакасии мы используем не только проектный метод, но и элементы музейной педагогики, взаимодействуя с Национальным краеведческим музеем г. Абакана. Привлечение будущих педагогов к экскурсиям, мастер-классам с детьми всегда оставляет сильные впечатления, в процессе обмена мнениями выявляется уровень этнокультурной компетентности будущих педагогов. В рефлексивных сочинениях студентов присутствуют разные мнения, однако, в большинстве из них преобладает позитивное настроение. Например: «Наше настоящее тесно связано с прошлым и выросло из него. Поэтому, чтобы лучше узнать современный мир, познать его законы, нужно начинать со знакомства с прошлым. Хакасия – это место с удивительной историей, культурой и очень самобытными, от того, еще более интересными традициями» [3; Сочинение Якимовой Н.Н., 1 курс]. Считаем, что истинное патриотическое воспитание тесно связано с этнической (национальной) культурой, и в образовательном процессе высшей школы – это неременная составляющая системной кадровой подготовки.

Литература:

[1]. Краткие окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года по Республике Хакасия. Абакан: Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Хакасия, 2012.

[2]. Ултургашев С.П. Был всегда нацелен на будущее. Абакан: Издательство Хакасского государственного университет им. Н.Ф. Катанова, 1995. – 148с.

[3]. Сочинения студентов. Рукописи в личном архиве автора. – Абакан, 2015.

МОЛОДЁЖНАЯ МИГРАЦИЯ: ВЫХОДЦЫ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

А.З. Бадмаев

Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Россия

Аннотация. Интерес к пребыванию в России иностранных студентов, созданию для них благоприятной образовательной среды ежегодно актуализируется. Республика Бурятия остается привлекательным регионом для иностранных студентов, особенно, из стран СНГ и ближнего зарубежья. В данной работе рассматриваются особенности адаптации выходцев из Таджикистана в медицинском институте Бурятского государственного университета.

Ключевые слова: Республика Бурятия, университет, иностранные студенты, таджики, адаптация

YOUTH MIGRATION: IMMIGRANTS FROM NEIGHBOURING COUNTRIES IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

A.Z. Badmaev

The Buryat State University, Ulan-Ude, Russia

Annotation. There is a permanent interest to foreign students studying in Russia, and efforts have been made annually to create favourable educational conditions for them. The Republic of Buryatia remains an attractive region for foreign students, especially for those coming from the former Soviet Republics and other neighbouring countries. The article reviews the adaptation process of students from Tajikistan studying at the Medical Institute of the Buryat State University.

Key words: The Republic of Buryatia, university, foreign students, Tajiks, adaptation

Одним из условий формирования и реализации государственной миграционной политики Российской Федерации

является образовательная (учебная) миграция. Подразумевается, что чем выше уровень образования, тем легче проходит адаптация и дальнейшая интеграция мигрантов в Российской Федерации. Республика Бурятия остается привлекательным регионом для иностранных студентов, спрос на получение образования в учебных заведениях республики остается стабильным. В Бурятском государственном университете в настоящее время обучается более 200 иностранных студентов из 14 стран (КНР, Республика Корея, Монголия, Япония, Германия, США, Канада, Финляндия, Турция, Польша, Камбоджа, Филиппины, Казахстан, Таджикистан, Узбекистан). Задачу организации и развития международного сотрудничества, интеграции в международное образовательное и научное пространство через расширение связей с зарубежными университетами, исследовательскими организациями выполняет отдел международных связей.

В учебном семестре 2015 г. в медицинском институте Бурятского госуниверситета наблюдалась нетипичная для предыдущих лет ситуация. На первом курсе из 204 человек отделений «лечебное дело» и «фармация» на платной основе стали обучаться 10 иностранных студентов, выходцы из Таджикистана. Эти цифры уже отражают определенную тенденцию роста в учебной (образовательной) миграции из центральноазиатской республики: 2 человека обучаются на третьем курсе, 6 человек на втором курсе медицинского института БГУ. Миграционная активность абитуриентов-таджиков обусловлена, в первую очередь, более дешевыми расценками на платное (договорное) обучение, чем в других российских вузах (Ростов-на-Дону, Тамбов, Саратов). К примеру, в Саратовском государственном медицинском университете имени В.И. Разумовского размер оплаты за обучение по специальности «лечебное дело» для иностранных граждан, поступающих на первый курс и продолжающих обучение на последующих курсах в 2015/2016 учебном году, составляет – 141400 руб.[1]. Стоимость аналогичного обучения в бурятском вузе составляет 85000 руб. в год. Немаловажным является и тот факт, что в Республике Бурятия проживают представители более 100 национальностей, что в целом обеспечивает комфортное обучение и проживание иностранных

студентов. В антропологическом восприятии они не вызывают у местного населения повышенного интереса или агрессивности.

Все десять студентов-первокурсников являются уроженцами Согдийской области Республики Таджикистан, но разных районов. Ранее между собой не были знакомы, но информацию об обучении в Улан-Удэ в семьях будущих абитуриентов узнали от земляка-студента бурятского вуза А. Нематбоева. Транслирование им выигрышных сторон обучения в Бурятии побудило старших родственников принять решение и определиться с местом обучения детей в Улан-Удэ. Студенты-таджики были распределены в разные группы для более полного включения в среду обучения с российскими студентами. Несомненно, что на первом этапе адаптации к новой социокультурной среде сказывалась утрата прежних социальных связей, в первую очередь, семейных: исчезло чувство защищенности от внешних неблагоприятных факторов. Во-вторых, на умонастроения первокурсников оказывали влияние большой объем учебной нагрузки, информационная перегруженность, высокая требовательность преподавателей. И если, на начальном этапе обучения при общей доброжелательности одногруппников фиксировались настроения о возможности перевода в другую группу (с присутствием земляка), то спустя полгода, особенно после сдачи первой сессии, единство студенческой группы окрепло, стало почти незыблемым. Вместе с тем современные технологии минимизируют ощущения дискомфорта от отсутствия привычных социальных (семейных) связей. Интернет, программы Skype, WhatsApp, Viber и др. позволяют почти ежедневно переписываться, напрямую общаться с родственниками, одноклассниками, друзьями. Необходимо отметить, что студенты-таджики не склонны драматизировать государственную политику в сфере доступа граждан к сети Интернет на родине.

В социально-бытовом плане студенты-таджики отмечают хорошие условия и отсутствие внутренних конфликтов с другими студентами. Они компактно проживают в общежитиях №3, №6, которые расположены в центре города недалеко от основных транспортных маршрутов, продуктовых магазинов, торговых центров и культурно-развлекательных заведений. Несмотря на действующую столовую-буфет в студенческих общежитиях,

таджики предпочитают готовить пищу самостоятельно. При этом сохраняют важную сплачивающую традицию совместной трапезы большой семьи/общины и избегают опасения натолкнуться на свинину в пункте общественного питания. В ходе беседы выяснилось, что они закупают мясо на Центральном рынке (где свели знакомство с земляками, торгующими сухофруктами) или в торговых центрах «Сагаан Морин» (земляк-узбек предоставляет скидку на покупку мяса), «Абсолют». Таджики отказываются от покупки готовых мясных полуфабрикатов, где в состав смешанных ингредиентов зачастую включена запретная свинина. Редкое общение с земляками-торговцами в какой-то степени компенсирует нехватку знакомого окружения на чужбине. Хотя в столице Бурятии зарегистрировано Общество таджикской культуры «Ватан» (Родина), о его деятельности остается только догадываться. Кроме того, студенты однократно посетили мечеть (открыта в 2012 г.). Многие первокурсники отмечают проявления самостоятельности, ранее им несвойственные: в усилившихся навыках готовки пищи (плова, макарон по-флотски и др.), несении дежурства (включая уборку помещения, мытье полов) и т.д.

Языковой барьер и суровые климатические условия Бурятии – главные трудности адаптации, которые отмечают студенты-таджики. Большинство первокурсников-таджиков недостаточно подготовлены к обучению на русском языке, хотя на бытовом уровне демонстрируют неплохое понимание русского языка. Часть из них может достаточно уверенно прочитать текст на русском языке, хотя испытывают трудности произношения. Требуют своей корректировки и грамматические навыки. По итогам прошедшей зимней сессии только два студента смогли сдать дифференцированные зачеты по физике и химии на «отлично» и «хорошо». Остальные студенты сдали эти предметы на «удовлетворительно». С вопросами по гуманитарным дисциплинам все первокурсники справились успешно.

В Бурятии резко-континентальный климат, выражающийся в устойчивом холоде зимой и жарком лете. Старшекурсник А. Нематбоев заранее составил список теплых вещей для приобретения их первокурсниками. Все студенты-таджики, включая второкурсников, отмечают непривычность к климатическим условиям, особый дискомфорт от холодной зимы.

Студенты-таджики быстро освоили практики межкультурной коммуникации, от российских сокурсников стремятся узнать о республике. Они не только познакомились с национальной кухней бурят, но и наблюдали празднование Сагаалгана (Белый месяц). Это новогодний (по лунному календарю) праздник монголоязычных народов, символизирующий начало нового (весеннего) цикла, оживление природы. После окончания летней сессии юные таджики вынашивают мечту посетить сакральный Байкал. Они активно вовлекаются в мероприятия культурно-воспитательного характера, с фурором выступили в осеннем конкурсе «Первый снег», где танцевали и пели; с нетерпением ожидают участия в вузовском конкурсе «Народы мира». Город Улан-Удэ вызывает у них доброжелательные эмоции, отмечают его «спокойствие». На прямой вопрос: «Что здесьстораживает или неприятно удивляет?» таджики были единодушны. Их чрезвычайно удручает грубое, с использованием ненормативной лексики, неуважительное отношение не только мужчин к девушкам, но и самих девушек ко всем окружающим. Эту картину усугубляет почти повсеместная тяга к курению женской половины. Вот к этому они привыкают трудно. Перспективы будущего трудоустройства по окончании учебы пока первокурсниками рассматриваются туманно.

Данные наблюдения отнюдь не претендуют на исчерпывающую картину адаптации первокурсников-таджиков, но позволяют определить направления будущего качественного изучения этой группы и усовершенствовать практические меры по координации этого процесса.

Литература:

[1]. Приказ ректора ГБОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского». [Электронный ресурс]:

URL:<http://www.sgmu.ru/sveden/files/docs/price/pr381o01062015.pdf>

О ПЕРСПЕКТИВАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И КИТАЯ

С.С. Товуу

Тувинский государственный университет, Кызыл, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются этапы и перспективы развития двустороннего сотрудничества в области высшего образования между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой. Показаны основные направления, масштабы и формы сотрудничества, которые получают новые импульсы благодаря взаимодействию обеих стран в рамках ШОС и БРИКС.

Ключевые слова: Международное образовательное сотрудничество, Российская Федерация, Китайская Народная Республика, рынок образовательных услуг, ШОС, БРИКС.

ABOUT THE PROSPECTS OF EDUCATIONAL COOPERATION OF RUSSIA AND CHINA

S.S. Tovuu

Tuvan state University, Kyzyl, Russia

Abstract. This article discusses the steps and prospects of development of bilateral cooperation in the field of higher education between the Russian Federation and the People's Republic of China. The attention is paid to basic directions, scope and forms of cooperation, which get new impulses due to the interaction of the two countries within the framework of the SCO and BRICS.

Key words: International educational cooperation, the Russian Federation, People's Republic of China, the market of educational services, SCO, BRICS.

Важной составляющей российско-китайских отношений является сотрудничество в образовательной сфере. Образовательное сотрудничество начато между странами еще с середины XX века, когда в 1950-е гг. в ходе модернизации высшей

школы китайское правительство активно заимствовало советский опыт. Теория и практика СССР в области образования рассматривались тогда как модель для создания системы высшего образования в Китае.

Китайские и отечественные исследователи выделяют следующие этапы российско-китайского образовательного сотрудничества: с 1949 по 1956 гг. - интенсивное сотрудничество; с 1956 по 1965 гг. - период отказа от советской модели; с 1966 – 1982 гг. - этап культурной революции, приведший к прекращению сотрудничества; с 1982 по 1990-е годы - курс КНР на социалистическое образование с китайской спецификой; с 1992 г. - этап нормализации китайско-российских отношений в области образования [1].

Принятые за период с 1980 по 2002 гг. 8 Законов об образовании КНР дали мощный импульс становлению и развитию национальной системы образования. Принятие этих законов не только ускорило модернизацию системы образования Китая, но существенно расширило возможности образовательного сотрудничества китайских вузов с вузами других стран, в том числе с российскими вузами.

Важно отметить, что в исторической ретроспективе образовательное сотрудничество между нашими странами начиналось с сотрудничества в области высшего образования на уровне институционального партнерства.

На современном этапе успешному развитию российско-китайских отношений в сфере образования способствует подписание шести Договоров о сотрудничестве в области образования между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой.

За последние пять лет резко увеличились масштабы российско-китайского сотрудничества на многосторонней основе. В рамках Ассоциаций в составе консорциумов Международных организаций ШОС, БРИКС, АТЭС 40 вузов с китайской стороны сотрудничают с 43 российскими вузами по реализации совместных мероприятий и проектов. Знаменательным событием 2015 года явилось подписание Соглашения между МГУ имени М.В. Ломоносова и Пекинским политехническим университетом о

создании на базе МГУ совместного Российско-китайского международного университета [2].

Одной из главных причин успешной модернизации системы образования Китая является то, что в стране проводится системно обоснованная централизованная политика по развитию образования в целом и его международной составляющей.

Международное образование в КНР основывается на правовой системе национального образования с китайской спецификой. Можно выделить следующие действенные факторы, способствовавшие успешному развитию международного образования в КНР:

1. Создание четкого государственного механизма предоставления стипендий иностранным студентам

2. Применение гибких прагматических схем организации сотрудничества с другими странами в области высшего образования с учетом национальной специфики и приоритета национальных интересов;

3. Мощная государственная поддержка образовательных программ ведущих вузов и их участия в международном образовательном сотрудничестве;

4. Государственная поддержка входящей и исходящей мобильности благодаря продуманной дифференцированной системе предоставления стипендий, учитывающей интересы вузов и страны в целом;

5. Проведение целенаправленной государственной политики, направленной на сохранение национальных научно-исследовательских кадров и на возвращение из-за границы наиболее талантливых китайских специалистов;

6. Интенсивное внедрение образовательных программ на английском языке с целью привлечения наибольшего числа иностранных студентов.

Изучение образовательного опыта Китая представляет интерес для нашей страны. Создана современная система образования с национальной спецификой, направленная на активную интеграцию в мировое образовательное пространство. В настоящее время объективно существуют благоприятные условия для развития двустороннего сотрудничества. Для России и Китая характерны общие тенденции по интернационализации

образования, государственной поддержке проектов по включению национальных вузов в Топ-100 мировых рейтингов.

ВУЗы России и Китая настроены на дальнейшее расширение сотрудничества в рамках государственной политики России и Китая в области двустороннего сотрудничества по укреплению позиций национальных систем высшего образования в мировом образовательном пространстве.

Литература:

[1]. Обзор образовательных обменов между Китаем и Россией. [Электронный ресурс]. Режим доступа: China Academic Journal Electronic Publishing House: www.cnki.net.

[2]. Официальный сайт Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D1%81/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/5235>

**ВНЕДРЕНИЕ «АКТИВНЫХ МЕТОДОВ» В ВУЗАХ
БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД ИХ СТАНОВЛЕНИЯ**

Н.Л. Евдокименко

ГрОИРО, Гродно, Беларусь

Аннотация. Рассматриваются наиболее острые и сложные моменты в организации образовательного процесса в вузах Беларуси. Приводятся материалы архивов, подтверждающие последствия ускоренных темпов обучения специалистов, сокращения сроков учебы в вузе.

Ключевые слова: подготовка специалистов, «активные методы», академическая успеваемость студентов.

**THE INTRODUCTION OF «ACTIVE METHODS» IN THE
BELARUSIAN UNIVERSITIES DURING THE PERIOD OF
THEIR FORMATION**

N.L. Evdokimenko

GrOIRO, Grodno, Belarus

Abstract. Is considered the most acute and difficult moments in the organization of educational process in higher educational

establishments in Belarus. Materials about archives, confirming the implications of the accelerated pace of training and reduce the time spent studying at the University.

Key words: specialists training, "active methods", academic performance of students.

Мысль о том, что общество завтра таково, каким сегодня является образование, указывает на абсолютную актуальность обсуждения состояния и проблем образования. В том числе осмысления опыта развития высшей школы и дальнейших перспектив ее ближайшего будущего. Республика Беларусь в новейшей истории неоднократно пыталась реорганизовывать модель высшего образования и постоянно возвращается к исходной точке: советской модели. То есть по принципу очень здорового консерватизма—производить новое по образцу старого, того что было и что есть.

В период становления высшей школы Беларуси (20-30 – е годы XX века) главной задачей было подготовка специалистов для народного хозяйства в короткие сроки. Организация учебного процесса в вузах в период их становления проходила без особых дискуссий и решения принимались исходя из политической и хозяйственной целесообразности.

В 1925 г. была создана комиссия по разработке новых программ и планов в вузах Беларуси. В качестве основной задачи ставилась подготовка специалистов, имеющих материалистическое мировоззрение с производственным уклоном в сторону техники и сельского хозяйства. Но уже через год объем общетеоретических дисциплин сокращался и увеличивалось количество предметов прикладного характера. Но и эта практика себя не оправдала и по настоянию вузовской профессуры получено указание провести «генеральный» пересмотр узкого практицизма в обучении и повысить уровень теоретических знаний. Исходя из этого, сроки обучения продлевались до 4-5 лет.

Одновременно шли поиски наиболее эффективных методов обучения и проверки знаний студентов, а также предпринимались попытки, как можно скорее, избавиться от остатков буржуазной школы. Распространялось мнение о том, что лекционный метод обучения изжил себя. Вместо лекционного метода преподавания

предлагались так называемые «активные методы»: «цикловой», «бригадный» и «бригадно-лабораторный». Цикловой метод предполагал ликвидацию многопредметности. Предметы группировались по признакам родственной близости в один цикл и изучались в течение короткого отрезка времени. Затем следовало изучение предметов следующего цикла. На все дисциплины курса отводилось одинаковое количество часов.

Существовавший в вузах в середине 20-х годов т.н. «дальтон-план» основывался на самостоятельном изучении студентами определенной темы, ее последующем обсуждении в присутствии преподавателя, которому отводилась роль консультанта. Запрещались опросы, отметки, а вместо них оценка проводилась в ходе общих бесед и путем самоучета. Поскольку в ходе реализации этого метода студенты объединялись в бригады, в дальнейшем он получил название «бригадно-лабораторный».

В сложных условиях оказались преподаватели. Они просто не знали, что им делать в аудитории.

Период внедрения «активных методов», частый пересмотр планов и программ значительно снижал академическую успеваемость студентов. Это наглядно проявилось в таком явлении как второгодничество. Так, в 1926/27 учебном году в Белорусской сельскохозяйственной академии (БСХА) было оставлено на второй год 181 человек (13%). В 1927/28 – 219 человек (15,3%), в следующем 1928/29 учебном году – 291 человек (20,5%). В 1926/27 учебном году исключено и выбыло по разным причинам 190 студентов, в 1927/28 – 99, в 1928/1929 – 237 студентов. Всего за 1926-1929 гг. академию окончили 545 студентов и почти столько же – 526 были исключены или самостоятельно покинули ее. За плохое отношение к занятиям и за неуспеваемость исключено 129 человек [1].

На всех факультетах БСХА, за исключением некоторых отделений, к 1930 г. перешли на четырехлетний курс учебы. Согласно распоряжению Наркомпроса Беларуси, каждый студент имел право пробыть в академии один год льготный, т.е. студент имел право проучиться в академии до 5 лет. Фактически срок учебы был значительно больший. Так, за 4 года в 1925/26 учебном году академию окончило 80,8%, в 1926/27 – 60,8%, в 1927/28 – 43,5%. За 6 лет окончило соответственно 9,4%, 4,6%, 12,5%. За 7

лет и более в 1925/26 учебном году – 3,2, в 1926/27 – 7,2, в 1927/28 – 5,8 [2]. Из 545 человек, окончивших академию к 1930 г., дипломную работу смогли защитить только 148 человек [3].

Материальная необеспеченность, перегруженность служебными обязанностями, отсутствие необходимой литературы и руководства со стороны преподавателей, предоставление всем тем, кто защитил дипломную работу, и кто не защитил ее, одинаковых должностей и окладов, приводило к тому, что студенты формально относились к дипломной работе, отказывались от нее. Не принимали ее всерьез и многие преподаватели.

В Белорусском государственном университете уровень успеваемости был также невысок и колебался от 40 до 60 процентов. Особенно низкая успеваемость отмечалась на педфаке, где по окончании 1926/27 учебного года успевающие студенты составляли лишь 40%. На историческом факультете БГУ из 128 студентов 2 курса в 1926/27 учебном году сдали минимум по общественным дисциплинам 34 студента, на 3 курсе из 172 студентов сдали минимум только 26 [4].

Проблема качественного уровня подготовки будущих руководителей партийно-хозяйственной и культурно-пропагандистской работы остро стояла в Коммунистическом университете. Среди поступающих были такие, которые в своих заявлениях писали: *«Прошу командировать меня в комвуз, так как я неграмотный»* [5]. Выполняя разнарядку по социальному и партийному составу, удовлетворяя нужды районных партийных организаций, принимали и таких. Для зачисленных в вуз неграмотных партийцев открывали дополнительные курсы.

Для того, чтобы повысить качественный уровень будущих специалистов в 1928/29 учебном году Коммунистический университет переводился с трехлетнего на четырехлетний срок обучения. А в БГУ, к примеру, в декабре 1929 г. правление постановило перевести учебный план отделения права хозяйственно-правового факультета на трехгодичный срок. При этом были отменены дипломные работы, вместо них намечались семинары и особые практикумы.

В целях досрочного выпуска специалистов в вузах создавались «ударные группы и бригады». Члены этих групп

проходили интенсивный курс обучения и шли работать в хозяйство. Так, в Горецком сельскохозяйственном институте в результате ударной учебы в 1931 г. досрочно было выпущено 335 студентов. Создание «ударных групп», а затем и «ударных бригад» нанесло непоправимый вред подготовке квалифицированных специалистов, создавало сложные взаимоотношения в студенческой среде и среди преподавателей. Довузовская подготовка студентов не позволяла многим из них успешно овладеть программой. Некоторые группы, желая побыстрее окончить курс, переходили на сокращенные программы, студенты переходили из одной группы в другую. Ударничество набирало ход и вскоре охватило все вузы, а по количеству таких бригад вузы отчитывались перед руководящими органами. Так, в 1931 г. в горецких сельскохозяйственных вузах насчитывалось 26 «ударных групп», 102 «ударные бригады», с ними работали 57 научных работников [6].

В переходе на ускоренные темпы обучения специалистов, сокращении сроков учебы в вузе, в ударничестве многие преподаватели видели неизбежное снижение качества обучения. Чрезмерная поспешность в подготовке специалистов была вызвана не столько объективными экономическими, сколько конъюнктурными политическими причинами, и не оправдывала себя.

Литература:

- [1]. Национальный архив Республики Беларусь. – Ф.4, оп. 14, д.64, л. 407.
- [2]. Национальный архив Республики Беларусь. – Ф.4, оп. 14, д.64, л. 406.
- [3]. Государственный архив Могилевской области. – Ф.6598, оп.1, д. 632, л. 84.
- [4]. Национальный архив Республики Беларусь. – Ф.4, оп.5, д.388, лл. 76-77.
- [5]. Национальный архив Республики Беларусь. – Ф.4, оп. 14, д.7, л. 223.
- [6]. Государственный архив Могилевской области. – Ф.5, оп.1а, д. 161, л.33.

**ПЕРСПЕКТИВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ
БЕЛАРУСЬ**

Л.И. Прищепа

Частный институт управления и предпринимательства,
Минск, Беларусь

Аннотация. Рассмотрены актуальные вопросы стратегии развития университетского образования в Республике Беларусь и основные направления его модернизации. Обосновывается необходимость внедрения инновационных подходов к укреплению национальной системы образования.

Ключевые слова: высшее образование, рынок труда, качество обучения, компетенция кадров, модернизация образования.

**PROSPECTS OF MODERNIZATION OF UNIVERSITY
EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS**

L.I. Prishchepa

Private Institute of management and entrepreneurship, Minsk, Belarus

Abstract. The actual issues of university education development strategy in the Republic of Belarus and the main directions of its modernization. The necessity of introduction of innovative approaches to strengthening the national education system.

Keywords: higher education, labor market, the quality of training, competence of personnel, modernization of education.

Мировая практика свидетельствует, что система образования в XXI веке участвует в формировании самого важного стратегического ресурса современного государства, которое имеет решающее значение в развитии общества, основанного на знаниях. В современных условиях любая страна стремится к накоплению и увеличению своего национального капитала, в котором развитая система образования является одним из ключевых элементов подъема экономики. Нет в мире стран с развитой экономикой и

плохим образованием или с низким уровнем образования и сильной экономикой. Стратегия образования, как правило, базируется на достижениях страны, её национальных особенностях и традициях. Советская модель образования представляла собой одну из лучших в мире на соответствующем этапе развития общества. Она сочетала в себе разумную строгость рассуждений с простотой и доступностью материала, предпочтение в ней отдавалось содержательным программам, а не формальным конструкциям и теоретическим догмам. Как отмечено в документах Болонской конференции, образование требует государственного контроля и внимания, а высшее образование – это общественное достояние, ответственность за которое возложена на государство. Стремительное развитие всех отраслей науки и техники требует от специалистов не только наличия соответствующих знаний, умений и навыков, но и постоянного совершенствования через систему непрерывного образования. Поэтому для Республики Беларусь продуманная государственная стратегия развития высшего образования и состояние интеллектуального потенциала позволят определить в перспективе уровень развития высокоэффективной экономической системы. Очень важно сейчас выработать разумный баланс между универсальностью знаний, их фундаментальным характером и практико-ориентированностью на потребности реального сектора экономики. Главным приоритетом развития высшего образования является достижение его качественного состояния. В основе образовательной деятельности лежит подготовка высококвалифицированных кадров, обладающих такими качественными характеристиками по профилю будущей профессиональной деятельности, которые необходимы в нужный момент и адекватны потребностям развивающейся экономики. Современное состояние экономики и общества требует существенных, а в некоторых направлениях и коренных структурных изменений образования в стране, особенно университетского. К сожалению, сегодня это сфера слабо ориентируется на рынок труда. Отсюда и парадоксальная ситуация: людей с высшим образованием в стране много, но недостаточно настоящих специалистов с набором современных знаний. Кроме этого наблюдается также несоответствие в

системных измерениях знаний, ценностей и навыков в вузах и у работодателей. В вузах преподаются учебные дисциплины в соответствии с образовательными стандартами, а при трудоустройстве необходимо показать такие компетенции, которые в учебном заведении не освоены. На рынке труда существует огромный выбор специалистов, что увеличивает процент безработной молодёжи на фоне кадрового дефицита специалистов среднего уровня. Работодатели не только не готовы к формированию требований к квалификациям и содержанию образования потенциальных работников, но и не заинтересованы в этом. Прежде всего, потому, что нет четкого представления у работодателя о компетенциях будущего специалиста по существующим специальностям. Не владея логикой построения образовательных систем (программ) работодатели не могут сформулировать новые компетенции будущего специалиста и предъявить свои требования к системе образования. В условиях избытка специалистов с высшим образованием у работодателей нет экономической заинтересованности в формировании и реализации заказа на подготовку кадров. Нередко обучающийся не проявляет должной мотивации к освоению содержания образования в рамках будущей профессиональной деятельности. Потому что имеет место распределение некоторых выпускников по формальному признаку соответствия наименования специальности и квалификации ожиданиям работодателя. В целом, подготовка кадров не связана перспективами социально-педагогического развития страны, очевиден отрыв профессионального образования от потребностей жизни и практики. В современных условиях демографического спада, экономического кризиса, старения педагогических кадров (каждый третий кандидат наук и две трети докторов наук уже отпраздновали 60 - летие) наблюдается стремление к реализации образовательных программ, не подкрепленных потребностями реального сектора экономики. Это объясняется желанием отдельных учреждений образования привлечь абитуриентов наименованиями модных специальностей и квалификаций. В результате выпускник ищет, где найти работу, зная официально, что таких специалистов не требуется. Еще хуже, когда на отдельные специальности, имеющие красивые, много обещающие

названия, вообще отсутствует спрос из-за того, что их нет пока в национальной экономике. Одной из характерных особенностей высшего образования в Беларуси, как и в других странах, является то, что оно превращается из элитарного и не всем доступного в массовое. По запросам рынка сформировалось мнение, что специальное образование не требуется для работы, не требующей рыночного труда. По прогнозам, в недалеком будущем потребность в специалистах с образованием на уровне бакалавриата достигнет 90% от общего количества трудоспособного населения. Бакалавриат фактически представляет собой образование для всех. Обесценивание понятия «образование» в обществе может привести к потере ориентиров и стремлению быть по-настоящему образованным человеком. Отбор талантливой и одаренной молодежи в вузы по-прежнему остается актуальной и первостепенной задачей. Все критерии оценки высшего образования, которые применялись в недалеком прошлом, изжили себя, так как они ориентировались на доступное лишь немногим элитарное образование. С учетом создавшейся ситуации Министерство образования Беларуси предлагает за счет сокращения контрольных цифр приема по невостребованным экономикой специальностям увеличить приоритет всем специальностям, по которым систематически не удовлетворяются заявки от организаций-заказчиков кадров. К примеру, куда эффективнее обучать студентов из разных университетов в магистратуре на базе одного высшего учебного заведения.

Сфера образования должно стать капиллярной системы, пронизывающей все составляющие жизни общества и обеспечивающей его свежими идеями и способами их реализации посредством повышения человеческого ресурса. Очень важным и крайне необходимым является разработка механизма взаимодействия образовательной среды с формирующейся экономикой XXI века, которая претерпевает трудности развития в каждом регионе мира. Между темпами развития образования не должно быть большой дистанции, темпы их развития должны быть синхронны.

В соответствии с произошедшими коренными изменениями во внутренней и внешней среде, в том числе возросшим потоком студентов, одним из главных приоритетов в развитии высшего

образования должна быть модернизация его содержания, методов, подходов и структуры обучения. Реформирование университетов с ориентацией на глобализацию и интернационализацию образовательной деятельности позволит преодолеть инерцию, накопленную в учреждениях образования страны в последние десятилетия. По мнению Министра образования Республики Беларусь Михаила Журавкова, для решения главной задачи повышения качества подготовки и повышения экономической эффективности высшего образования необходимы:

- создание научно-образовательных кластеров различной структуры и состава из учреждений образования разных уровней;
- внедрение системы сетевого взаимодействия университетов на основании согласованных программ и планов с единым центром и обеспечение мобильности студентов между университетами;
- создание центров коллективного пользования с современным научным и технологическим оборудованием и аппаратурой в ходе сетевого взаимодействия ВУЗов;
- введение и закрепление статуса "национальное учреждение образования" и статуса "ведущее учреждение высшего образования", создание брендов высшего образования, как в других странах;
- пересмотр структуры вузов, определение в них базовых кафедр и уход от принципа "базовый факультет", переход на дискуссионную составляющую преподавания;
- приведение перечня специальностей, по которым ведется подготовка в вузах, в соответствие с приоритетными направлениями фундаментальной и прикладной науки, с программами наукоемких производств, определяющих структуру высокоразвитой экономики;
- аннулирование неактуальных, устаревших и дублирующих специальностей, направлений специальностей и специализаций;
- придание функций координаторов соответствующим государственным органам, которые обязаны прогнозировать кадровые потребности экономики на среднесрочную и долгосрочную перспективу;

- создание программ нравственного идеологического воспитания молодёжи в учреждениях образования;

- рассмотрение Парламентом страны новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании с учетом вышеизложенных подходов в развитии высшего образования.

Таким образом, реализация инновационных подходов по проведению модернизации университетского образования позволит существенно повысить его качество, профессиональную компетенцию кадров и превратить вузы Беларуси в центры производства знаний и технологий высочайшего международного уровня, конкурентоспособные на мировом рынке услуг.

Литература:

[1]. Артега В.М. Прием не контроле // Республика. 19 февраля 2016. С. 4.

[2]. Журавков М.А. Еще раз об образовании // Советская Белоруссия, Беларусь сегодня. – 19 января 2016. С. 6-7.

[3]. Пещеров В.Г. Россия перед выбором. Проблемы отечественного образования // Власть.- 2010.-№3.-с.11-20.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.А. Толмачева

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Формирование опыта межкультурной адаптации и межкультурного взаимодействия у студентов высшей школы. Изучение её резервов. Адаптация международных студентов.

Ключевые слова: студенты, социализация, подготовка специалистов, коммуникативный, когнитивный, мотивационный, управленческий и эмоциональный аспекты.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND INTERCULTURAL ADAPTATION IN HIGHER SCHOOL

M.A. Tolmacheva

Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. Formation of experience of intercultural adaptation and intercultural communication of students of the higher school. The study of its reserves. Adaptation of international students.

Key words: Students, socialization, training, communication, cognitive, motivational, managerial and emotional aspects.

Одной из важных проблем высшей школы является проблема развития межкультурной адаптации и межкультурного взаимодействия студентов.

Подготовка специалиста в современном высшем учебном заведении ориентирует науку и практику на поиск резервов, обеспечивающих эффективность межкультурной адаптации студентов и их межкультурного взаимодействия. Важную роль играют в межкультурной адаптации студентов резервы высшей школы [1; 2; 3]. Был выделен ряд основных аспектов использования резервов высшей школы в межкультурную адаптацию студентов коммуникативный, когнитивный, мотивационный, управленческий, эмоциональный.

Коммуникативный аспект включает в себя создание пространства, обеспечивающего успешную межкультурную адаптацию и межкультурное взаимодействие студентов.

Такое взаимодействие и адаптация студентов возможна в системе аудиторной и внеаудиторной деятельности. В аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов целесообразно эффективное использование содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы для расширения и углубления коммуникативных знаний и умений по различным учебным дисциплинам. Комплексное использование учебных занятий по различным дисциплинам успешнее осуществляется в процессе интеграции содержания таковых как на лекционных и семинарских занятиях, так и на занятиях научных обществ, творческих объединений и кружков, в процессе индивидуальных

внеаудиторных заданий, а также, при организации и проведении массовых внеаудиторных занятий. В работе по расширению и углублению коммуникативных знаний и умений у студентов на различных учебных дисциплинах важно обращать внимание будущих специалистов на особенности взаимодействия с представителями различных культур. Подчеркивая специфику построения отношений с людьми различных культур и национальностей, у студентов важно формировать интересы и потребности в изучении истории, психологии, иностранных языков. Расширение и углубление коммуникативных знаний и умений у студентов в контексте межкультурной адаптации и международного взаимодействия студентов – важнейшая задача преподавателей высшей школы [3; 4]. Приобретая коммуникативные знания и умения, необходимые для осуществления эффективного межкультурного диалога на учебных занятиях, студент в дальнейшем включается в различные формы внеаудиторной работы, в которых возможно использование таковых.

Когнитивный аспект - создание условий, обеспечивающих интенсивное развитие познавательных стратегий личности, формирования творческой активности у будущего специалиста [2]. Студент углубляет и расширяет знания и умения профессионального и общеобразовательного характера, совершенствует способы самостоятельного приобретения таковых. В рамках аудиторных и внеаудиторных занятий студент имеет возможность познакомиться и освоить исторические вехи развития разных культур и народов, языки различных народов, философские воззрения представителей различных культур, традиции и обычаи национальных сообществ, приобрести опыт осуществления межкультурного диалога, необходимый для успешной межкультурной адаптации и межкультурного взаимодействия.

Мотивационный аспект – создаются предпосылки для обнаружения личностью жизненных смыслов и ценностей, а также, реализации интересов и потребностей личного и социального характера. Высшее образование ориентирует педагога на развитие не только познавательных интересов и потребностей у студентов, но на формирование профессиональных и социальных

потребностей. У будущего специалиста необходимо сформировать потребность в межкультурном взаимодействии как важнейшую потребность для личностного развития и профессионального роста. Выпускник уже не может довольствоваться только профессиональными знаниями и умениями, ему необходимы знания социокультурного характера. Учитывая интенсивную интеграцию современной науки и образования, всех сфер производственной и непроизводственной деятельности будущего специалиста, необходимо ориентировать на осознание значимости межкультурного взаимодействия в социальной и профессиональной жизни, развивать потребность в совершенствовании деловых и дружеских отношений с представителями разных культур и народов, опыта межкультурного взаимодействия

Управленческий аспект – в высшей школе имеются значительные ресурсы для управления и самоуправления поликультурной образовательной системой [2]. Руководству и преподавателям в процессе разработки концепции развития университета целесообразно определить стратегические ориентиры социальной и профессиональной адаптации студенческой молодежи, развитие у будущего специалиста опыта межкультурного взаимодействия. При планировании, организации, контроле образовательного процесса, определении средств и способов мотивации его участников, целесообразно учитывать специфику факультета, его традиции, состав преподавателей и студентов. Важно выявить возможности общеуниверситетских и факультетских кафедр, обеспечивающих аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов по учебным дисциплинам. Педагогически обоснованные, ориентированные на межкультурную адаптацию студентов, цель и задачи, содержание, методы, средства и формы организации аудиторных и внеаудиторных занятий, обеспечивают эффективное развитие у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия. Эмоциональный аспект. В высшей школе создаются условия для формирования психологически комфортной жизнедеятельности студента, для реализации эмоциональных потенциалов личности, проявления высоких чувств. Межкультурная образовательная среда привносит во все формы жизнедеятельности молодого

человека значительный эмоциональный заряд. Построение межкультурных отношений требует постоянного самосовершенствования личности. Совершенствуя свои интеллектуальные, эстетические и нравственные начала, студент совершенствует опыт эмоционального реагирования. Эмоциональная жизнь студенческой молодежи богата и разнообразна. Эмоционально привлекательная атмосфера совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов разных национальностей и культур обогащает их социальный и профессиональный арсенал, стимулирует у них интерес к межкультурному диалогу, формирует потребность в межкультурном взаимодействии, обеспечивая успешную межкультурную адаптацию студентов. В современных условиях развития человеческой цивилизации университет является основным социальным институтом, обеспечивающим целостную подготовку специалиста, которая предполагает формирование у студента не только системы профессиональных знаний и умений, но и опыта межкультурного взаимодействия, обеспечивающих эффективную межкультурную адаптацию студентов.

Межкультурная адаптация – это процесс вхождения человека в иную социокультурную среду, сопровождающийся овладением навыками, умениями в различных сферах жизнедеятельности, усвоением установок, ценностей, норм новой среды и принятием некоторых из них для создания линий должного поведения в новой среде, достижения главной цели, реализации внутри личностных возможностей.

Адаптация иностранных граждан к новым условиям обучения и быта при поступлении в высшее учебное медицинское заведение является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом.

Адаптация к комплексу новых факторов, специфичных для высшей школы, представляет собой многоуровневый социально-психофизиологический процесс и сопровождается значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма студентов. Особенно это относится к иностранцам, приезжающим на учебу в Россию из стран с тропическим и субтропическим климатом.

По совокупности причин адаптационный период иностранных студентов, в отличие от российских, затягивается на 2-3 года.

Иностранные учащиеся проходят основной адаптационный период на 1-2 (3-ем) годах обучения, т.е. на подготовительном отделении и на первом - втором курсах основного этапа обучения.

Первая ступень – это шоковая адаптация (1 месяц жизни в стране). Ее особенности обусловлены следующими объективными причинами - полной языковой беспомощностью и зависимостью от переводчика; резкой сменой климатических условий; бытовой неустроенностью (заселение в общежитие, изменение гигиенических условий), в большинстве случаев – полным несоответствием традиционных национальных, социальных, поведенческих, культурных, религиозных понятий и норм родной страны соответствующим понятиям и нормам, принятым в России и других странах.

Второй этап – естественная адаптация – это период учебы на предвузовском этапе и на 1 курсе. Студенты адаптируются к режиму учебных занятий: привыкают к необходимости рано вставать, приходить вовремя на занятия, выдерживать 8-часовой учебный день, заниматься самостоятельной подготовкой к занятиям, работать в читальном зале. На 1 курсе они испытывают шок от интенсивного погружения в профессиональную языковую среду, зачастую имея только минимальный речевой багаж (по причине позднего заезда и сокращения срока обучения на предвузовском этапе).

Адаптацию иностранных студентов к вневузовской жизни можно разделить на следующие блоки. Языковая адаптация. Тот язык, который изучается в вузе, ориентирован в основном на восприятие и усвоение профессиональных знаний. Язык повседневного общения изучается студентами самостоятельно, что вызывает определенные трудности в контактах с местным населением.

Финансово-экономическая адаптация. У студентов возникают трудности при сопоставлении цен и расчете расходов. Нередко расходы студентов оказываются выше прожиточного минимума, выделяемого родителями.

Социокультурные проблемы. Это самый сложный блок вопросов. Менталитет местного населения, его культурные традиции и региональные особенности играют немаловажную роль в формировании адаптационных навыков у иностранных студентов.

По данным статистических опросов, в России до $\frac{2}{3}$ населения испытывают негативное отношение к иностранцам из стран третьего мира по религиозным, национальным, экономическим, бытовым мотивам. Причины негативизма в отношении к иностранным студентам – отсутствие информации о них, внушаемая годами подозрительность к чужой культуре.

Таковы общие положения проблемы адаптации иностранных учащихся к учёбе в медицинском вузе и жизни в России.

Литература:

[1]. Казаренков В.И. Миссия педагога высшей школы как ученого, наставника, человека // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 3. С.87–91.

[2]. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2009. № 2.

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

[4]. Чеботарева Е.Ю. Роль культурного интеллекта в межкультурном взаимодействии студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы VI международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2013.

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

М.А. Аксенова

Центр исследований непрерывного образования ФГБНУ
«ИСРО РАО», Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем современного инженерного образования. Анализируются причины снижения качества подготовки будущих инженеров и

предлагаются рекомендации по совершенствованию развития непрерывного инженерного образования.

Ключевые слова: инженерное образование, непрерывное инженерное образование, модель развития непрерывного инженерного образования.

PROBLEMS AND SOLUTIONS IN HIGHER EDUCATION OF ENGINEERING

M.A. Aksenov

Center for Continuing Education Research FGBNU "ISRO
RAO". Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of problems of modern engineering education. Analyzes the reasons for the decline of quality of training of future engineers and offers recommendations for improving the development of continuing engineering education

Key words: engineering education, continuing engineering education, the development model of continuous engineering education.

Стратегической целью развития инженерного образования в России является создание системы инженерной подготовки, способствующей обеспечению экономической, технической и технологической безопасности государства. На заседании Совета по науке и образованию В.В. Путин подчеркнул, что «наличие собственных передовых технологий – это ключевой фактор суверенитета и безопасности государства, конкурентоспособности отечественных компаний, важное условие роста экономики и повышения качества жизни наших граждан» [6].

Президент отметил, что основной целью стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года является укрепление позиций России на рынках высокотехнологичных и интеллектуальных услуг и считает необходимым «рассматривать стратегию научно-технологического развития как один из определяющих документов наряду со Стратегией национальной безопасности» [6].

В целях достижения инновационного характера развития экономики требуется соответственно «опережающее»

инновационное инженерное образование, которое отвечает быстро меняющимся требованиям рынка труда и позволяет будущим инженерам более успешно адаптироваться к стремительно возрастающим требованиям в области новых программных продуктов, современной техники, новейших технологий.

В настоящее время развитие инженерного образования становится приоритетным направлением государственной политики. В связи с этим сформирован ряд поручений, направленных на увеличение финансирования материально-технической базы вузов и развития кадрового потенциала; повышение квалификации специалистов инженерно-технического профиля; повышение размеров именных стипендий президента и правительства студентам и аспирантам; разрабатываются требования к будущим инженерам; привлекаются к лицензированию и разработке образовательных программ работодатели [4].

Принятые решения связаны с осуществлением интеграции вузов с научной сферой и промышленностью; разработкой и реализацией целевых программ и масштабных проектов по развитию инновационной инфраструктуры инженерных вузов, с поддержкой кооперации университетов и предприятий в целях создания высокотехнологичных производств; с развитием системы подготовки научно-педагогических кадров и повышением квалификации инженерно-педагогических кадров и др.

Однако, несмотря на инновации и предпринятые в последние годы меры в области образования и науки наша страна продолжает заметно отставать от мировых лидеров по основным показателям, определяющим уровень научно-технологического развития. Так, например, доля России на мировом рынке наукоёмкой продукции составляет всего 0,3-0,5 процента, в то время как доля США достигает 36 процентов, Японии – 30, Германии – 17. Перемены в экономике могут быть реализованы только при наличии высококвалифицированных инженерных кадров [9].

Анализ практики в сфере инженерного образования в России, показал, что рост объема промышленного производства, развитие инновационных технологий, исследований и разработок обнажил острую недостаточность специалистов, способных

разрабатывать и внедрять конкурентоспособную технику и технологии, владеющих современными технологиями, ориентированных на исследовательскую деятельность в профессии [1].

Авторы многочисленных публикаций посвященных проблемам развития современного инженерного образования и качества подготовки инженера в России отмечают критическое состояние или состояние глубокого системного кризиса (Жураковский В.М., Наумов А.А., Сазонова З.С., Симоньянц Р.П., Ткаченко Е.В. и др.).

К основным проблемам, с которыми столкнулось современное инженерное образование, относят: значительное отставание развития отечественной науки, производства и образования по сравнению с развитыми западными странами; низкую конкурентоспособность инженерного труда и инженерных решений на мировом рынке; невысокий уровень адаптации инженеров на рынке труда; неудовлетворительное качество подготовки абитуриентов; непопулярность и невысокий статус инженерных специальностей; запоздалое внедрение дисциплин и технологий, направленных на формирование творческого и исследовательского инженерного мышления; консерватизм вузовского образовательного сообщества; стареющую материальную и кадровую базу вузов; несистемные и несвоевременные меры, предпринимаемые отраслевыми ведомствами в ответ на современные требования мирового сообщества и др. Так, за подписанием Россией Болонской Декларации и переходом на уровневую подготовку специалистов в области техники и технологии, «не последовало действий, направленных на регламентирование деятельности бакалавров и магистров, выпускаемых из технических вузов» [7]. Профессиональные стандарты для бакалавров и магистров, на базе которых должны разрабатываться образовательные стандарты, начали разрабатываться только в 2012 году» [2]. Современные работодатели оказались не готовыми принимать на работу выпускников вузов, имеющих степень бакалавра или магистра.

По выпуску специалистов технического профиля Россия опережает многие страны. Так, согласно результатам исследования Ждановой А.Б. по количеству выпускаемых инженеров на 10 тыс.

населения России почти в 1,5 раза превосходит США. Такое количество инженеров, пишет автор, могло бы обеспечить стране внутренний валовой продукт на душу населения до 30 тыс. американских долларов, а имеем мы менее 11 тыс. Однако около половины выпускников технических вузов не остаются в профессии» [5].

Кроме описания недостатков и проблем, стоящих перед высшей инженерной школой, специалисты предлагают свои варианты решения. Так профессор Чучалин А.И. отмечает, что для решения задачи совершенствования инженерного образования необходимо создать соответствующие научно-методические основания за счет развития теории и лучших отечественных традиций инженерной педагогики, изучения и адаптации лучшего зарубежного опыта, обобщения и систематизации лучших практик ведущих технических университетов страны [10]. Н. Ярушкина считает, что необходимо модернизировать инфраструктуру образовательного процесса, а именно должны поменяться тип образования и методы [3]. Предлагается также учитывать требования к выпускнику инженерного вуза, сформулированные специалистами авторитетных международных организаций по инженерному образованию [1-8]. Анализ научной литературы и результаты исследований показали, что предлагаемые экспертами рекомендации реализуются на практике, как правило, стихийно. В связи с этим возникает необходимость в проведении глубоких научно-методических разработок и практических действий в области непрерывного инженерного образования, направленных на существенное и обновление в содержании и форм подготовки инженеров в условиях интеграции образования, науки, бизнеса и производства. Целью реализации модели непрерывного инженерного образования, отражающей цель, процесс, результат процесса подготовки специалиста инженерного профиля является создание условий эффективного функционирования системы инженерной подготовки на основе принципов: фундаментализации содержания образования, гуманизации и гуманитаризации современного образовательного процесса; технологичности и непрерывности; информатизации; ориентации на современные тенденции развития инженерной деятельности; интеграции естественно-научных и социально-гуманитарных знаний;

системности; учета международных стандартов инженерного образования и международных требований к профессиональным компетенциям инженеров; принцип взаимодействия с партнерами на основе экономико-инвестиционной паспортизации инноваций.

Литература:

[1]. Горшкова О.О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования. дисс. д-ра пед. наук. М.: ФИРО. - 394 с.

[2]. Грицок, М. Стандарт профессии. К ремеслу будут новые требования: <http://www.rg.ru/2012/09/04/standart.html>)63

[3]. Интервью ИА Regnum: "Инженерное образование в России находится на перепутье и нуждается в реформировании: проректор УлГТУ Н.Г. Ярушкина", <http://regnum.ru/news/fd-volga/1848338.html>.

[4]. Доклад президента Ассоциации, вице-президента РСЦ президента МГТУ имени Н.Э. Баумана, академика М.Б. Федорова «Сильные стороны российской инженерной школы» на расширенном заседании Совета Ассоциации технических университетов в МГТУ имени Н.Э. Баумана. <http://ksp-edunion.ru/main/18-2011-04-14-19-26-23/180-2011-09-23-08-17-00>

[5]. Жданова А.Б. Перспективные методы финансирования высшего образования в России / Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 4.

[6]. Заседание Совета по науке и образованию при Президенте РФ от 21 января 2016 года <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/copy/51190>

[7]. Огородова Л.М. Инженерное образование и инженерное дело в России: проблемы и решения // Инженерное образование. 2012. № 11. С.18-23.

[8]. Рахматулин Р.Я. Интернет-проекты - технология развития социального потенциала молодежи // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2015. № 3. С. 23-28.

[9]. Семкин Б., Свит Т. Проблемы инженерно-технического образования http://www.akvobr.ru/problems_inzhenerno_tekhnicheskogo_obrazovaniya.html

[10]. Чучалин А.И. Проектирование инженерного образования в перспективе XXI века. М.: 2014. – 232 с.

ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НИГЕРИИ

А.А. Колосова, В.Й. Джегеде

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлена краткая история становления и развития журналистского образования в Нигерии. Авторы обращают специальное внимание на проблемы, задачи и специфику методов научно-исследовательской деятельности в области журналистского образования в стране.

Ключевые слова: высшая школа; журналистское образование; методы научно-исследовательской деятельности; факультеты и школы журналистики; социологические опросы; контент-анализ.

JOURNALISM EDUCATION IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF NIGERIA

A.A. Kolosova, V.J. Jegede

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Annotation. There is a short history of formation and development of journalistic education in Nigeria in the article. The authors pay special attention to issues, tasks and specifics of methods of research activity in the field of journalistic education in the country.

Key words: higher school; journalistic education; methods of research activity; faculties and schools of journalism; sociological surveys; content analysis.

В условиях глобализации и признания журналистики «четвертой властью» в структуре многих государств, вопросы журналистского образования выходят на одно из первых мест в государственной политике страны.

Первая школа журналистики в Нигерии, первоочередная задача которой состояла в том, чтобы учащиеся получили базовые профессиональные навыки, была основана еще в 1859 году в г. Лагосе.

В 1954 году в Университете Ибадан были организованы двухнедельные курсы для работающих журналистов, а спустя два года, по инициативе новостного отдела Нигерийской радиовещательной корпорации, было введено двухлетнее обучение по подготовке журналистов для работы на радиостанциях [1]. В разработке структуры, штатного расписания, учебного плана и программы обучения принял участие Университет штата Мичиган (США) [3; 95]. Руководители медиаорганизаций могли пройти обучение на краткосрочных курсах и посетить семинары специалистов из США и Великобритании.

Официальной датой рождения высшего журналистского образования считается 1962 год, когда был учрежден Колледж журналистики Джексона в г. Нсукка. (Jackson College of Journalism at the University of Nigeria, Nsukka). Позднее он был преобразован в факультет массовой коммуникации. Постепенно стали появляться факультеты и школы журналистики в других университетах Нигерии. Одной из самых известных в стране стала школа Аока в Лагосском университете.

В 1971 году был основан Нигерийский институт журналистики (NIJ). В начале XXI века в Нигерии насчитывалось 48 институтов журналистики и массовой коммуникации [3]. Одним из крупнейших факультетов массовых коммуникаций в Западной Африке является факультет университета Джоса. На нем обучается свыше 500 студентов, изучающих теорию и практику журналистики и масс-медиа. Кроме того, у студентов есть возможность пройти обучение по дополнительным курсам: менеджмент СМИ или связи с общественностью [4].

Программы по изучению массовой коммуникации и журналистики внедряются и на филологических факультетах, например, на факультете лингвистики и коммуникативных исследований в Университете Порт-Харкорт, в университетах Обафеми Аволово и Иль-Ифе. Помимо журналистики, студенты обучаются по таким направлениям, как PR и реклама. Задачи

факультетов и школ журналистики состоят не только в том, чтобы научить студентов писать и критически оценивать материалы прессы, но и научить их думать, проверять факты, уметь обобщать, то есть обучить тем навыкам, которые необходимы профессиональному журналисту. Кроме того, по мнению специалистов, приоритет в учебных планах и программах должен быть отдан приобретению исследовательских и аналитических умений и навыков, овладению языком (в первую очередь английским), умению работать с компьютером, а также приобретению глубоких знаний по таким дисциплинам, как политические науки, экономика, социология и литература [2].

Конкретные задачи журналистского образования состоят в следующем:

- подготовить высокопрофессиональных специалистов;
- подготовить компетентных преподавателей в области журналистики для работы в университетах, политехнических вузах и других учебных заведениях;
- выпускники журналистских факультетов вузов должны быть технически грамотными и готовыми к самостоятельной работе;
- выпускники должны стать социально ответственными журналистами [1].

Среди методов научно-исследовательской деятельности на факультетах журналистики в первую очередь используются социологические опросы и контент-анализ. Выбор именно этих конкретных методологических инструментов для исследований в области коммуникации можно объяснить тем, что первые нигерийские ученые в области массовых коммуникаций получили образование в США, где главное внимание уделялось количественным, эмпирическим методам исследования.

Методы лингвистического или стилистического анализа на факультетах журналистики используются крайне редко.

Основным языком, на котором проводятся исследования в университетах Нигерии, является английский язык.

Необходимо отметить, что в университетах на факультетах журналистики в качестве преподавателей работают в основном мужчины. В частных школах массовых коммуникаций женщин

практически нет. Этот факт можно объяснить тем, что нигерийское общество в большей степени является маскулинным.

Для создания эффективной системы журналистского образования в Нигерии необходимо обеспечить выполнение следующих задач:

- обеспечить преподавание гуманитарных наук, являющихся основой для обучения журналистики;
- одним из приоритетных сделать компьютерное профессиональное обучение;
- подготовить студентов к участию в практических проектах на ранней стадии обучения с целью расширения возможностей будущего трудоустройства;
- проводить консультации с представителями медиаиндустрии при разработке учебных планов;
- подготовить студентов к работе на различных медиаплатформах с тем, чтобы в будущем они смогли бы стать конкурентноспособными специалистами и найти работу на рынке труда после получения высшего образования [5; 17].

Проследив кратко историю становления и развития журналистского образования в Нигерии, можно сделать вывод о том, что после провозглашения независимости в 1960 году в стране в рамках системы высшего образования стали создаваться факультеты журналистики и массовой коммуникации. В основу программ обучения были положены как британская, так и американская модели. Однако в методологии журналистских исследований преобладают в большей степени количественные методы, унаследованные от американской школы.

В настоящее время перед высшей школой страны стоит задача выработки эффективной национальной модели журналистского образования, которая бы в эпоху глобализации могла быть выстроена на основе лучших мировых образцов при сохранении базовых нигерийских культурных ценностей.

Литература:

[1]. Akinfeleye R.A.: Fourth Estate of the Realm or Fourth Estate of the Wreck: Imperative of the Social Responsibility of the Press, Inaugural Lecture, University of Lagos: Nigeria, 2003.

[2]. Chibita M.B. Developing Relevant Journalism Curricula in Changing Times Experiences from East Africa. A paper delivered at the

World, Journalism Education Congress (WJEC), Grahamstown, July 5-7, 2010.

[3]. Hachten W.A. Muffled Drums, Ames: Iowa State University Press; Okafor, N. 1973, 'University of Nigeria – Nsukka' // T.M. Yesufu (ed.), Creating the African University, Ibadan: Oxford University Press, 185 p. P 95.

[4]. Press Reference: Education & Training [Электронный ресурс] <http://www.pressreference.com/Ma-No/Nigeria.html>. Дата обращения : 15 сентября 2014.

[5]. Tokunbo A. Nigerian Journalism and Professionalism: Issues and Challenges. New Media and Mass Communication, 2012, Vol. 5. P. 17.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УПРАВЛЕНЦА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

С.А. Назаров

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. В статье выдвигается проблема акмеологической стороны профессиональной подготовки будущего управленца в высшей школе. Рассмотрены компоненты акмеологической направленности личности управленца, показатели ее сформированности, а также условия реализации поэтапного внедрения акмеологического подхода в профессиональную подготовку.

Ключевые слова: акмеология, акмеологическая направленность личности, акмеологический подход, профессиональная подготовка, будущий управленец, высшая школа, акмеологический аспект.

ACMEOLOGY APPROACH PROFESSIONAL TRAINING FUTURE MANAGERS IN HIGHER EDUCATION

S.A. Nazarov

The Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Moscow, Russia

Abstract. The article put forward the problem of the acmeology side of vocational training future managers in higher education. Examined components acmeology direction manager personality, its formedness indicators, as well as the conditions for realization of a phased implementation approach acmeology in vocational training.

Key words: acmeology, acmeology orientation of the personality, acmeology approach, vocational training, the future manager, higher education, acmeology aspect.

Сложная взаимосвязь политических, социальных и экономических процессов в современном российском государстве и обществе формирует запрос на управленцев нового поколения, с опорой на социально-психологический компонент, включающий в себя: коммуникационную, организационную, креативную, когнитивную, познавательную, социально-перцептивную, и аутопсихологическую составляющую.

Сегодняшняя ситуация общественного развития требует от руководителя быстрых адаптационных способностей в быстроизменяющихся условиях среды, нацеленность на реализацию личностных и профессиональных стратегий, достижение вершин в профессиональном развитии. Современный руководитель вне зависимости от своего профессионального уровня и области деятельности постоянно сталкивается с объективно растущими социальными-психологическими требованиями, ежедневно он вынужден принимать сложные и ответственные решения в свою очередь креативно находя эффективные и действенные средства по самооптимизации, профессиональному становлению, адаптации к профессии и развитию личности, как профессионала.

Такие требования к руководителю обуславливают возникновение острой потребности в акмеологизации личности профессионала и акмеологизации процесса его подготовки. Проблема современной системы подготовки будущих управленцев в высшей школе состоит в недостаточной разработанности теоретико-методологических основ формирования акмеологических характеристик профессионализма, таких как: потребность в самореализации потенциала личности; потребность в независимости; прогностичность мышления; склонность к риску; психологическая устойчивость; проницательность; убедительность; коммуникабельность; организаторская и лидерская деятельность.

Эффективным вариантом решения данной проблемы может послужить внедрение акмеологического подхода в профессиональную подготовку с целью формирования акмеологической направленности личности будущего управленца в высшей школе. Внедрение акмеологического подхода в профессиональную подготовку будущих управленцев позволит усилить профессиональную мотивацию будущих специалистов, стимулировать их творческий потенциал, выявлять и плодотворно использовать личностные ресурсы для достижения успеха в профессиональной деятельности посредством формирования акмеологической направленности личности [3].

С точки зрения педагогического подхода акмеология представляет собой науку, изучающую развитие человека на пути достижения им высокого уровня профессионализма, пути и средства его достижения, образ искомого результата, ценностное отношение к профессиональной деятельности, на этапе взрослости и достижения им вершины в этом развитии как природного индивида, как личности и как субъекта профессиональной деятельности. Под «акме» в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в конкретной области. Достижение «акме» это всегда результат слияния многих объективных и субъективных условий, обстоятельств в жизни человека [1].

Проведя литературный обзор по данной проблематике, мы обнаружили достаточное количество исследований, посвященных

проблемам профессиональной подготовки и профессионального развития личности, в исследованиях уделено много внимания вопросам формирования отдельных личностных качеств в рамках решения актуальных образовательных задач. К сожалению, нам не удалось обнаружить исследований, в которых бы раскрывалась сущность, цели и условия реализации акмеологического подхода в профессиональной подготовке будущего управленца в высшей школе, в том числе в контексте формирования акмеологической направленности личности управленца. В рамках данной статьи мы постараемся разрешить эту проблему.

С помощью акмеологического подхода мы рассматриваем понятие профессиональной подготовки в ракурсе самоактуализации, творческого начала человеческой психики, творческого потенциала человека, его способность к самоактуализации и самосовершенствованию. Проблема профессиональной подготовки в рамках акмеологического подхода является предметом акмеологии образования, ее центральной задачей является нахождение способов и путей, актуализирующих и развивающих потенциальные возможности будущих специалистов, их стремление к достижению вершин профессионализма [1].

Мы считаем, что результатом внедрения акмеологического подхода в профессиональной подготовке будущего управленца является акмеологическая направленность личности, как базовое свойство и главенствующий показатель профессионализма. Под акмеологической направленностью личности мы понимаем качественную характеристику общей направленности личности, которая ориентирует человека на прогрессивное развитие, в том числе и профессиональное. Формирование акмеологической направленности личности будущего управленца позволит направить специалиста на максимальную творческую самореализацию, как в рамках профессии, так и в повседневной жизни. Говоря другими словами, достижение профессионализма с точки зрения акмеологии представляется нам не только как достижение профессионального мастерства, но еще и развитие значимых личностно-профессиональных и интеллектуальных качеств, определенных черт характера, обеспечение личности стабильно высокой производственной мотивацией,

профессиональной самореализацией и конструктивной творческой активностью.

Опираясь на сущность акмеологической направленности личности будущего управленца, мы можем выделить основные ее компоненты [2]: профессионально-ценностные ориентации; профессиональное целеполагание; профессиональная мотивация и стремление к профессиональному успеху.

В рамках нашего исследования нам представляется интересной психолого-акмеологическая модель, разработанная А.А. Деркачем, В.Г. Зызыкиным, В.М. Дьячковым, А.А. Мироедовым. В личностно-профессиональном развитии авторы выделяют две подструктуры – «развитие профессионализма личности» и «развитие профессионализма деятельности». Структура «развития профессионализма личности» состоит из освоения технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализ, прогноз и принятие решений), совершенствования стиля деятельности, формирование акмеологических инвариант профессионализма, развитие профессионально важных и личностно-деловых качеств, изменение системы мотивов и ценностей. В подструктуру «развития профессионализма деятельности» включено расширение системы профессиональных знаний, совершенствование системы профессиональных умений [3].

Опираясь на некоторые современные исследования, мы выделили показатели, по которым можно судить о сформированности акмеологической направленности личности будущего управленца в высшей школе [2]: знание содержания и принятие профессиональных ценностей, как личностно-значимых; осознание социальных и личных целей профессиональной деятельности и профессионального саморазвития; способность к прогнозированию своего профессионального пути; сформированность профессиональных интересов и образовательных потребностей; наличие рефлексивных способностей; стремление к саморазвитию и творческой самореализации в профессии.

Нам представляется важным добавить, что акмеологическая направленность личности будущего управленца в обязательном порядке должна подразумевать способность к

самосовершенствованию, то есть к самообразовательной деятельности. Мы считаем, что способность к самосовершенствованию является важной составляющей современного специалиста любого профиля, что обуславливается бурным темпом развития современных технологий, скоростью экономических процессов. Вышеперечисленные факторы ставят перед современным специалистом новые условия, где профессионал, в первую очередь, должен быть адаптивным и обучаемым, с целью включения в новые, инновационные условия деятельности. Таким образом, сформированность самообразовательной деятельности на сегодняшний день можно по праву считать одной из ведущих профессиональных компетенций современного управленца.

В свою очередь педагог высшей школы при осуществлении профессиональной подготовки будущих управленцев должен руководствоваться определенными условиями. В частности при профессиональной подготовке будущих управленцев система образования должна учитывать акмеологические принципы, от педагогов высшей школы требуется осуществление целенаправленного педагогического воздействия на мотивационно-ценностную и регулятивно-деятельностную сферы личности студентов. Для эффективной реализации вышеперечисленных условий следует выбирать и использовать адекватные средства, методы, приемы и организационные формы учебно-воспитательной деятельности, создавать соответствующий психологический микроклимат в коллективе, изменить позицию педагогов относительно студентов и содержания собственной деятельности [2].

Базируясь на положениях С.Н. Бегидовой, о конкретных условиях реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании, мы выделили условия, необходимые для реализации акмеологического подхода в профессиональной подготовке будущих управленцев:

- информационные условия, которые предполагают контекстность и ценностное наполнение содержания профессионального образования;
- личностные условия, под которыми понимаются действия педагогов по актуализации знаний, необходимых для реализации

акмеологического подхода в своей деятельности, осмысление и учет ими важных составляющих акмеологического развития личности будущих управленцев. В личностные условия также можно отнести стиль общения педагога, предпочтительнее демократический стиль, а также создание педагогом эффективной психологической атмосферы сотрудничества и сотворчества. Педагогу следует придерживаться эмоционально-позитивного предъявления студентам полноценной информации о сущности, ценностях и целях педагогической деятельности, профессиональном саморазвитии и т.д.;

- технологические условия, под которыми понимается ориентация на активно-деятельностный, личностно-ориентированный, развивающий, индивидуально-дифференцированный подход в обучении. В образовательном процессе при профессиональной подготовке будущих управленцев следует ориентироваться на инновационность, диалогичность, контекстность, практичность образования. Еще одним важным технологическим условием является использование средств и методов активного обучения, тренингов мотивации достижений, целеполагания, профессионально-мотивационных и рефлексивных тренингов.

Так, современная ситуация в российской системе образования, а именно, недостаточная ориентация на акмеологический аспект профессиональной подготовки будущих управленцев в высшей школе позволила нам сформулировать этапы реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании:

I этап: Организационный. На данном этапе следует подготовить педагогов высшей школы к внедрению акмеологического подхода в систему высшего профессионального образования. В частности, следует актуализировать акмеологические знания педагогов высшей школы, актуализировать средства и методы акмеологически-ориентированного образования, изменить профессиональную позицию педагога относительно студентов и содержания своей профессиональной деятельности.

II этап: Основной. На данном этапе следует реализовать акмеологический подход в профессиональном образовании. Целью

данного этапа является формирование акмеологической направленности личности будущих управленцев посредством целенаправленного применения педагогами в учебно-воспитательной деятельности выявленных психолого-педагогических условий.

III этап: Диагностико-коррекционный. На данном этапе следует провести диагностику, оценку и анализ степени сформированности акмеологической направленности личности. В случае необходимости следует на основании анализа внести определенные изменения и коррективы в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки будущих управленцев.

При формировании акмеологической направленности личности управленца в высшей школе следует учитывать факторы, которые могут препятствовать данному процессу, а именно природой обусловленные ограничения, размытые, нечеткие цели и мотивы достижения, негативный морально-психологический климат в коллективе [3].

Итак, мы можем заключить, что интерес к проблеме обоснования и реализации акмеологического подхода в высшем профессиональном образовании вызван потребностями общества и требованиями времени. На современном этапе развития акмеологического знания одним из перспективных направлений в рамках изучения акмеологической направленности личности управленца являются: разработка целостной психолого-акмеологической концепции личности, акмеологической направленности личности будущего управленца; определение методов психолого-акмеологической оценки степени сформированности акмеологической направленности личности будущего управленца.

В заключение отметим, что научный интерес к акмеологии возрастает с каждым днем, в частности в рамках повышения качества образования. Междисциплинарный характер акмеологии позволяет нам резюмировать, что сформулированные нами основные положения, условия и этапы реализации акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущего управленца в высшей школе позволяют искать новые возможности и подходы, в том числе создавать и апробировать модели акмеологической высшей школы.

Литература:

[1]. Акмеология профессионального образования: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 13–14 марта 2014 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2014. - 304 с.

[2]. Бегидова С.Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. С. 123-127.

[3]. Деркач А.А. Личностно-профессиональное развитие будущих специалистов как предмет акмеологических исследований // «Акмеология» Научно-практический журнал. 2011. № 3. С. 18-24.

[4]. Костюк Ю.А. Формирование готовности студентов к самообразовательной деятельности как условие акмеологического развития личности // «Акмеология» научно-практический журнал. 2014. № 1-2. С. 116-118.

[5]. Селезнева С.М. Акмеологический подход как методология исследования процессов формирования акмеологического потенциала будущего менеджера в ВУЗе // Акмеология профессионального образования: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014. С. 158-162.

[6]. Чупина В.А., Милько Ю.А. Акмеологическая оценка личностно-профессионального потенциала кадров управления // Матриалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2011.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛЕ

А. Краснодембска

Опольский университет, Ополе, Польша

OPERATION OF MIGRANT CHILDREN IN SCHOOLS

A. Krasnodemska

Opole University, Opole, Poland

Семья является естественной первичной средой жизни детей и подростков. Ее действия социализации, выполняемые функции и роли создают способствующие или замедлительные условия социального развития детей. Это среда, в которой формируется их личность, социальное отношение, определяется судьба (Ротукаю, 1993, стр. 695). Семья является социальной группой, в которой возможны разные явления: биологические, социальные, социологические, психологические, педагогические, экономические, в свою очередь, которые определяют обязанности родителей и детей друг перед другом.

В Польше много категорий семей. Одна из них - семья миграционная, в которой один или оба родителей эмигрировало за границу с целью, прежде всего, заработка. Тяжело ее однозначно анализировать не только в связи с тем, кем в семье является мигрант, но также какова продолжительность миграции и страна миграции.

Ситуация миграции одного из членов семьи или обоих родителей приобретает особое значение, когда в семье есть дети. Особенно такие, которые в связи с возрастом, школьными обязанностями требуют все большего участия родителей в их жизни и приобретении школьного опыта. С одной стороны, выезд родителей сопровождается на благо детей, потребностью улучшения трудной материальной ситуации семьи. Но с другой, дети могут в наибольшей степени ощутить разлуку с самыми близкими. Бывает, что мигрирующие родители сознательно оценивают негативные последствия их пребывания за границей. Исследования, которые проводила посреди женщин показывают,

что матери имеют выработанные стратегии, которые, по их мнению, могут уменьшить негативное влияние выездов (Krasnodębska, 2008, s.79; Krasnodębska 2009, s.199-200). Стараются поддерживать контакт с детьми и семьей с помощью частых телефонных разговоров и при помощи скайпа. Компенсацией для детей и оставшейся семьи выступают подарки и возможность финансирования, например, дополнительных занятий или летнего отдыха. Множество анализированных матерей представляли категорию мигрантов в движении. Они работали за границей 2- 3 месяца, а потом, когда на короткое время возвращались домой, их подменяла сменщица.

Однако, осознание разлуки и того, что происходит с детьми было причиной того, что несмотря на хороший уход - чаще всего со стороны мужа, партнера, родителей или старших братьев и сестер женщины, было много сомнений по поводу их исполнения родительских ролей. Точно так же, как большинство населения, считали себя в роли главных воспитателей детей и чувствовали себя ответственными за потенциальные негативные последствия транснациональной разлуки.

Описание исследования

В данной работе я буду ссылаться на несколько исследований, проведенных в границах семинара. Оно касается психосоциального развития детей мигрантов и их школьных ситуаций. Углубленные опросы позволяют провести более тщательный анализ ситуации возникших с детьми, родители которых мигрируют с целью заработка. Воспользуюсь исследованиями, в котором принимало участие 12 учеников. Это были в основном школьники (11 человек). Одна из анализированных - ученица шестого класса. Все участники были представителями 2 районов в Опольской области. Возраст исследованных 12-15 лет. К этой группе относится 7 девочек и 5 мальчиков. Их родители уже несколько лет работают за границей. В случае 5 мальчиков это касалось их отцов. В трех семьях матери мигрировали с целью заработка. В других трех семьях оба родителя работают за границей. В одном случае родители выезжали на работу циклично. Когда выезжала мама, домом и детьми занимался муж. После ее возвращения отец выезжал на заработок.

Использую также данные с выбранных циклических исследований в рамках семинаров, где анализированные учителя начальной и высшей школы указывали какие последствия миграций, с целью заработать, родителей они почувствовали. В итоге проанализировано 58 учителей, среди них: 35 с начальной школы и 23 с высшей школы. Также проведен опрос общественного куратора.

Проблемы обучения и воспитания детей мигрантов по мнению учителей и воспитателей.

Анализ преподавателей указывал на многие проблемы между миграцией родителей и функционированием их детей. Они замечали изменения в семье мигрантов, взаимных связях и семейных отношениях. В сфере школы, по мнению учителей начальной школы, чаще всего миграция родителей сопровождается снижением мотивации к науке (21%), что несет за собой низкий уровень оценок и слабое выполнение домашних заданий. Обращено внимание на тоску и одиночество сопровождающие детей мигрирующих родителей (17%), а также затрудненные и неправильные отношения с ровесниками (14%). Также отражается иная проблема - воспитание, а именно отсутствие контроля со стороны взрослых (11%), которая несет за собой последствия – снижение дисциплины ученика, которое проявляется в виде агрессивного поведения по отношению к коллегам, а также по отношению к преподавателям (11%), низким уровнем посещаемости на занятия в связи с прогулами (9%). Подобные зависимости замечают преподаватели высшей школы, где также основными опасностями, в связи с выездом родителя, выступают: снижение мотивации к науке, прогулы занятий, одиночество и тоска за близкими, ухудшение отношений с группой ровесников. Во время опроса учителей высшей школы появилось утверждение, что вместе с выездом на заработки родителей подносится уровень самостоятельности их детей.

Однако не все подданные анализу преподаватели полностью соглашались, что выезд родителя обучает ребенка самостоятельности и ответственности (68,7% из них утверждает, что это совсем не так). Также, общественный куратор считает, что выезд родителя не совсем способствуют формированию самостоятельности и ответственности у ребенка. Для примера он

рассказал историю своего актуального, несовершеннолетнего подопечного, который находится под контролем судебного куратора. Сложившееся ситуация данного ученика в большей степени обосновывается работой за границей его родителей.

Исследования, проведенные с помощью учителей начальной школы, показали множество проблем у детей связанных с работой родителей за границей. По их мнению, наиболее значительно проявляется отсутствие концентрации и внимания у таких учеников (25%), отсутствие домашнего задания (23%) и отсутствие школьных принадлежностей (19%). В случае школьных проблем родитель или юридический опекун может просить о индивидуальной программе или курсе обучения для ребенка. Отсутствие одного из родителей может затруднять восприятие психологической или педагогической помощи.

Даже когда миграция родителей не оставляет свой отпечаток на достижениях в науке их детей, то оставляет негативные последствия в сфере воспитания. Преподаватели замечали проявление агрессии по отношению к ровесникам (16%), отсутствие дисциплины на занятиях (16%), отсутствие толерантности к друзьям (13%) и конфликты с ровесниками (12%). В редких случаях зафиксированы юридические конфликты, а также вымогание денег у коллег. Беспокоит тот факт, что такая ситуация относится к ученикам начальной школы. Возможно, причина такого поведения заключается в переходном возрасте молодых людей. Тяжело однозначно утверждать, что существующие проблемы являются последствием миграции родителей, а не других общественных факторов. Тем более, что не всегда предусматриваем разницу между детьми эмигрантов и остальными учениками. Однако, преподаватели обращают внимание, что тяжело им справляться с возникшими проблемами в воспитании и науке без участия родителей, и при этом, без быстрой реакции со стороны родителей.

Зарегистрировано ограниченное сотрудничество между школой и мигрирующими родителями. Их роль занимают дедушки и бабушки, которые не всегда соответственно контролируют внуков. Поэтому преподаватели утверждают, что дети много времени проводят вне дома, временами, как уже вспоминали, прогуливают занятия.

К сожалению, родители не всегда сознательно подходят к проблемам детей и лиц временно присматривающих за ними. Не берут во внимание проблемы возникшие с воспитанием, здоровьем и даже с правом., потому что часто планируют только короткий выезд и думают, что третьи лица, берущие под опеку детей, справятся со всеми проблемами. Но наиболее выгодной ситуацией для всех членов семьи является та, в которой они поддерживают друг друга, этим обеспечивая чувство безопасности. Семья, в которой оба родителя распределяют обязанности, поддерживают друг друга и своих детей, создает наиболее благоприятные условия для развития. Но само присутствие обоих родителей не является достаточной гарантией, что так будет. Тем не менее, оставшийся родитель или третьи лица, временно выполняющие функции родителей, могут чувствовать себя физически и психически перегружено, что может повлиять на положение ребенка в семье и в школе. Один из опрашиваемых учеников на вопрос, как изменилась ситуация в семье после выезда мамы, ответил: *У меня появилось больше обязанностей чем раньше, с которыми мне тяжело справиться* (Ян, 13 лет).

Взаимоотношения учеников и их родителей. Беседы с подростками, родители которых мигрируют, свидетельствуют о сильных эмоциях в связи с выездом родителей. Особенно остро проявляются, когда мигрируют оба родителя. Вот характеристический ответ одной из учениц: *Хотела чтобы хоть мама была с нами дома, пусть только папа работает* (Мариола, 13 лет). Дети вспоминают о таких чувствах, как грусть, тоска, жаль. Временами выражают свое отношение к мигрирующему родителю как Барбара: *Бываю злая на маму, что приезжает к нам так на мало времени. Знаю, что там у нее работа, но очень скучаем за ней* (Барбара, 15 лет). Мама Барбары выезжала за границу по финансовой и семейной причине. В Германии проживает ее вторая старшая дочь.

При анализе школьной ситуации ребенка высказывались также родители.

Утверждали, что не видят непосредственной связи между их выездом и функционированием ребенка в школе и семье. Один с родителей сказал, что *сын всегда был неуспевающим учеником, не любящим учиться* (Отец Матеуша, 13 лет). Он не заметил, чтобы

сын имел какие-то пристрастия. По мнению школьного педагога, ученик зависим от никотина, курит сигареты. Подтвердил, что у данного ученика не наблюдается изменений в науке связанных с миграцией его отца. Однако миграция значительно повлияла на его поведение. Юноша часто агрессивен по отношению к ровесникам. Своим поведением старается обратить на себя внимание. У него низкая самооценка, не верит в себя и нет желания учиться. Для него образование неважное. Он сам утверждает, что незачем ему учиться. Планирует, что как только станет взрослым, выедет за границу, так как его отец. Его отец заметил, что сын стал более впечатлительный и агрессивный. Их контакт и взаимоотношения приобрели иной характер: *когда-то ребенок спрашивал меня обо всем, с удовольствием проводил со мной время, а сейчас, как приезжаю, то у меня нету времени, то у него. Нет у нас общих тем для разговора* (Отец Матеуша, 13 лет). Цитированный комментарий отца-эмигранта показывает, что отсутствие в жизни ребенка, в его различных жизненных ситуациях несет за собой отдаление от него. Сын не хочет, не может или не имеет возможности разговаривать с отцом. Для школьного преподавателя видно отсутствие отца в жизни ученика. Отсутствие отцовского авторитета, образца и каждодневного примера. Юноша далеко не о всех своих проблемах может поговорить с мамой.

Негативные изменения в поведении своих детей заметили и другие родители. Например, родители Кевина, которые утверждают, что их сын начал обманывать, нецензурно выражаться, стал вульгарным и агрессивным. Считают, что существующие изменения в образе сына возникли не только из-за их выездов за границу. За возникшую ситуацию винят бабушку, которая не может должным образом воспитать внука. Считают, что не имеет значение переходной возраст их сына. И несмотря на такую ситуацию не хотят прерывать свои выезды. Оба родителя мигрируют в финансовых целях и уверены, что их ребенок стал более ответственным и смелым. Они, кажется, не реагируют на сигналы со стороны классного руководителя или школьных педагогов. По их оценкам, мальчик превратился с собранного, дисциплинированного и активного ученика в человека, который получил решение суда о необходимости обучения по специальной

программе. Зависим от никотина, не сторонится алкоголя, имеет одиночный опыт употребления наркотиков. К дополнению к слабой успеваемости мальчик стал недопустимо агрессивным по отношению к учителям и сверстникам.

Анализированные ученики не осознавали влияние миграции родителей на свои школьные достижения. Удобней им было оценить качество учебы брата или сестры. Вот комментарий одной из анализируемых учениц, которая охарактеризовала существующую ситуацию: *Я хорошо учусь, но мои братья при отсутствии родителей не хотят учиться. В школу ходят, только из-за того что бабушка заставляет. А как родители приезжают, то оценки улучшаются* (Мариола, 13 лет).

Для другой ученицы выезд отца не приносит изменения в науке, так как замечает: *Папы нет постоянно, поэтому это наверняка не имеет влияния на мои оценки или оценки сестры* (Анна, 15 лет). Стоит задуматься, может выходом из ситуации эмиграционной разлуки является привыкание к ней. Можно допустить, что исключительно несовершеннолетние члены семьи не имеют другого выхода и это огромная трагедия для них. Комментарий ученицы дает возможность понять, что в некоторых семьях миграция в целях заработка является традицией. Вопрос, на сколько изменяется способ функционирования семьи и примут ли такую стратегию анализируемые лица.

У анализируемых лиц (дети и их родители) можно наблюдать неудовлетворение по причине эмиграционных выездов. Также оно частично скрывается как самими учениками, так и их родителями. Мигрирующие родители даже если и осознают негативные последствия миграции для семейной и школьной жизни всегда могут отказаться от работы за границами своего государства. Такая ситуация в семье двенадцатилетней Юстыны. Ее мама-эмигрантка замечает, что ослабли отношения между ней и дочерью. У дочери проблемы в школе. Стала слабоуспевающей ученицей, не может наладить отношения с ровесниками, поэтому растерянна в данной ситуации. Как сама утверждает: тоскует за мамой и постоянно о ней думает. Ожидает, что приезд мамы обеспечит ей богатство и много подружек. Проблемы воспитания данной ученицы привели к тому, что школьный педагог принимал

участие и спровоцировал приезд матери из-за границы. Как прокомментировала мама, что были у нее претензии.

Выезды с целью заработка за границу очевидны и популярны в жизни многих семей в опольской области и Польше. Ничего не предсказывает, что в последующих годах может что-то измениться. Затем стоит задуматься над тем, как функционируют такие семьи и как их дети справляются в сфере школы, как проходит их развитие личности. Тем более, что дети и подростки являются исключительной общественной категорией.

Характеристической чертой эмоциональной жизни детей молодежи является высокая интенсивность переживаний. Переживания несут за собой постоянное высокое напряжение. Замечено колебание между крайними границами настроения: от радости к отчаянию. Существует эмоциональная неустойчивость и мобильность чувств (Obuchowska 2004). Подростковый период, время между детством и взрослой жизнью, характеризуется преобразованием в биологической, психологической, социальной и культурной области. В сопровождении несоответствия и молодежного бунта. Для многих молодых людей общество ровесников становится источником ценностей и поведения. В этом обществе проводится поиск новых и зрелых отношений. На пороге юности происходит подготовка к новым социальным ролям, приобретается много навыков и социальная компетенция. Это период интенсивного изучения и подготовки к будущей карьере.

Исследования показали, что способ функционирования в школе детей, мигрирующих родителей с целью заработка, определяется не только их психосоциальным развитием, но также отсутствием родителя или родителей в их жизни. Чтобы детально разобраться в зависимости успеваемости ученика (общественный аспект, аспект воспитания и науки) от миграции родителя или обоих родителей стоит провести анализ сравнения семьи миграционной с немиграционной.

Литература:

[1]. Краснодембска А. Эмиграция в целях заработка и семейная жизнь женщин в Опольском регионе, в: Э.Коздрович, Б. Вальчак (ред), Миграция – Семья – Ребенок, Общественная педагогика. 2008. №3 (29). С.79.

[2]. Краснодембска А. Заграничные миграции в целях загоробка женщин с Опольского региона, в: Д. Ранцев-Шикора (ред.), Путешествие и место в перспективе антропологической, Гданьск:Издательство Гданьского университета. 2009. С.199-200.

[3]. Помыкало В. Педагогическая энциклопедия. Варшава, 1993. С. 695.

**К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКЕ ФРАНЦИИ В ЗАПАДНОЙ
АФРИКЕ В 50-Е ГОДЫ XX В. (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОНДОВ
ARCHIVES NATIONALES DE FRANCE, NANTES)**

А. Акбергенов

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Ключевые слова: политика Франции в Западной Африке в 50-е годы XX века, ключевые проблемы французского колониализма, основные моменты политического курса Парижа в колониальных территориях, архивные документы из фондов Национальных архивов Франции (г. Нант), проблемы и особенности избирательной системы во французских колониях, политические объединения и политическая жизнь в колониальных владениях Франции в 50-е годы XX в.

**TO THE QUESTION OF THE POLITICS OF FRANCE IN
WEST AFRICA IN THE 50-IES OF XX CENTURY (ON
MATERIALS OF ARCHIVES NATIONALES DE FRANCE,
NANTES)**

A. Akbergenov

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Key words: Policy of France in the Western Africa in the 50th years 20 th centuries, key problems of the French colonialism, highlights of a political policy of Paris in colonial territories, archival documents from funds of National archives of France (Nantes), problems and features of an electoral system in the French colonies, political associations and political life in colonial possession of France in the 50th years of the 20th century.

Documents on a colonial policy of France in the Western Africa in the 50th years 20th centuries.

Современные международные отношения характеризуются особой турбулентностью, которые заставляют специалистов – гуманитариев различного профиля искать адекватные ответы на возросшие вызовы и риски начала XXI века. Ведущие державы, влиятельные государства мира, в том числе и Франция, которая имеет соответствующий вес в разрешении самых сложных международных дел, сегодня занимаются поиском ответов на вновь возникшие проблемы современности. В этой связи изучение *истории, механизмов* функционирования всего комплекса государственной машины в отношении субъекта, другого, зависимого партнера в системе «метрополия-колония», представляет, как нам кажется, особый интерес. Ниже вниманию читателей предлагается скромная попытка автора данного материала (научного сообщения), подготовленного в ходе краткой научной командировки во Францию летом 2013 года.

Видный американский эксперт по проблемам СМО Ричард Хаас (Совет по международным делам) подчеркивает, что рост беспорядков в современном мире имеет в своей основе главный стержень, прежде всего нерешенность комплекса проблем в различных горячих точках, и прежде всего таких, как Ближний Восток. Следует добавить еще также страны Северной Африки, которые исторически и политически, тесно связаны с этим регионом, взаимодействуют с ним экономически и культурно-цивилизационно.

Таким образом, этот обширный регион глобального мира, ныне переживающий ответственный этап в своем развитии, не может не оказывать влияние на соседние страны Африки, особенно на хрупкие государства в Западной Африке, составляющим обширный субрегион Сахело – Сахарской зоны.

Источники, архивные материалы, которые хранятся в Национальном архиве г. Нант, касаются различных проблем истории **французского колониализма** в целом. Однако, нами был сделан акцент лишь на наиболее важные аспекты данной проблематики. вниманию научной общественности предлагается краткий анализ некоторых узловых вопросов развития ситуаций во

французских колониях в 50-е годы прошлого века. Собранные и изученные нами материалы условно можно разделить на следующие группы:

1. Документы-предписания (чаще секретного характера) в связи с проведением частичных выборов в Национальную Ассамблею в начале 1956 года;

2. Важные документы, посвященные выборам в территориальные ассамблеи в марте 1957 года;

3. Документы по проблемам политических изменений в африканских колониях, характеристики отдельных влиятельных фигур (таких, как например, «господин Уфуэ» и др.);

4. Документы, касающиеся вооруженных сил, дислоцированных во французских колониях;

5. Другие материалы фондов, в том числе и фотокопии, которые позволяют специалистам-африканистам глубже анализировать различные аспекты противоречивых взаимоотношений метрополии и колониальных территории в самый ответственный и драматический переломный период эпохи IV Республики.

Документы [1-5] о результатах голосования избирательной кампании 02.01.1956 года иллюстрируют следующие итоговые результаты:

Так, в ходе голосования по списку, где фигурируют следующие лица – Самба Диом, Моктар (по прозвищу «Маруф»), шейх С.С.Кане и Мохамед Лиман, были получены такие показатели: за UPM было подано 12.416 голосов, за EM -2 683 голосов, всего проголосовали 15 203 человек, и в итоге победу одержала партия UPM.

В списках (всего же их было 2), где кандидатами были Ульд Сиди Налба, Ба Мамаду Самба, Туре Абдул Ибра, Юсуф Кейта, Ба Абдул Азиз и Салл Кледар Мухаммеду (ориентация на программу Сенгора) верх одержали сторонники партии UPM, за нее проголосовали 4 256 человек, а за EM подали голоса -1 781 человек (всего проголосовало 6 485 человек), но тем не менее вопрос об окончательных результатах остался открытым (« Previsions: jeu ouvert»).

Значительный интерес представляет данные в других округах в **Мавритании**, (где в ходе голосования в 10 избирательных округах претенденты боролись за 34 места).

В Адрар (Атар) по списку UPM состязались следующие кандидаты: Ахмед ульд Айда, Сид Ахмед ульд Караг и Моктар ульд Дадда. С небольшим преимуществом здесь победу одержали сторонники партии UPM (в ходе выборов всего проголосовали 6 664 человек). В Ассаба (Киффа) по списку ИПМ с большим преимуществом верх одержали сторонники партии UPM (всего было подано 11 141 голосов). Эта партия потерпела поражение в ходе избирательной кампании в Форте-Стьен (или Форт-Етьен) ?, где в борьбе за 2 места сторонники EM одержали верх над кандидатами UPM и, таким образом, вопрос остался открытым (Previsions: «jeu ouvert»).

Проблемы избирательной кампании затрагиваются и в других документальных источниках, которые, как представляется, имеют сугубо служебный, внутренний характер.

В документе «Elections cantonales 31 mars 1957, circonscription Agbovil et Adzape» [6] о ходе выборов в территориальную ассамблею, приводится краткий анализ текста самого воззвания к избирателям организации «Союз за защиту экономических и социальных интересов» (**UDIES**). В документе подчеркивается, что более 10 лет «наша страна» политически управляется людьми, которые думают только «о себе и о своих делах», а не о делах общественных...» Организация выдвинула своих кандидатов на выборах – это судья Асси Камил Адам (он учился в Париже) и инженер Яо Каку Бернар. Несправедливость, эгоизм и зло – вот те основные факторы, которые тормозят развитие общества, а налоги и отсутствие социальных объектов в округах мешают развитию очень многих деревень, где нет ни школ, ни диспансеров, отмечается в данном документе UDIES .

В этой связи следует заметить, что колониальные власти внимательно отслеживали вопросы проведения, ход избирательной кампании в субдивизионе округа, реакцию местного населения на призывы политических объединений различного направления и т.д. Так, в одной из депеш управления (дирекции) безопасности от 20 марта того же года (речь здесь идет об избирательной кампании на территории колонии **БСК**) подчеркивается, что «избирательная

кампания в субдивизионе округа протекает в спокойной обстановке и без значительных демонстраций». Тем не менее, власти пристально отслеживают развитие обстановки, так как кроме списка UDIES в борьбу за места в ассамблее, своего кандидата выдвигала влиятельная организация RDA, которая призывала избирателей отдать голоса за Мамаду Конне (из народности диула). Колониальные власти вынуждены признать, что этот кандидат обладает хорошими качествами и как прекрасный оратор использует простые лозунги, понятные местным жителям (как, например, призывы типа: «Слон – это наш символ и он более силен и умнее среди всех животных и мы тоже являемся самым сильным и останемся такими»).

В документе [7], где проводится анализ беседы с доктором Силла Юсуфа (от 21 марта 1957 г.), служившим атташе в кабинете г-на Уфуэ, хорошо показывается положение в переломные моменты истории африканских народов, общественная деятельность наиболее влиятельных политических лидеров накануне получения независимости большинством стран Африки. Так, в ходе состоявшейся встречи французскую сторону особенно интересовали такие важные проблемы как характер событий, сложившаяся на тот момент в колониях, конъюнктура во французских колониях в Западной Африке, возможности и авторитет роли РДА в свете предстоящих выборов и т.д. Участники встречи констатировали, что г-на Уфуэ очень тепло встречали в различных территориях, которые он посещал в ходе своего турне (Французский Судан, Нигер, Дагомея). Доктор Силла Юсуфа также особо подчеркнул, что г-на Уфуэ (сторонника РДА) с энтузиазмом встречали избиратели -африканцы в БСК, что, как это видно из текста записи беседы, не сильно нравилось колониальным властям, по крайней мере, в рассматриваемый период, встревоженных ростом влияния таких политических объединений как PDCI (Демократическая партия Берега Слоновой Кости), а также некоторых их политических лидеров.

Следует отметить, что важное внимание, естественно, в проведении французской колониальной стратегии уделялось вопросам управления в пределах колониальной территории **Сенегала**. Так, секретная телеграмма от 9 марта 1957 года, направленная на имя правительства Сенегала в г.Сент-Луи (№-

25.057)? рекомендует местному правительству сообщать в центр полную информацию касательно позиции, занятыми различными политическими партиями Сенегала в предстоящей избирательной кампании, предписывается информировать Париж о позициях сил, как в центре, так и на периферии («brousse»), сведения об округах, выбранными кандидатами-парламентариями, информация о темах, избранными также для проведения агитационной работы (пропаганды), о реакции населения, и другие материалы, которые будут способны помочь прояснить («s éclairer») проблемы избирательной кампании в обозначенные сроки. В другом зашифрованном циркуляре из центра (от 20 или 26 марта 1957 г.) обращается особое внимание местных колониальных органов управления на такие вопросы избирательной кампании, как организация бюро для голосования («bureau de vote») с их председателями, проведение собраний и ответственности мэров и их заместителей, ведение протоколов таких собраний, где следует обязательно указать следующие моменты:

1. заявление о ведении выборочной кампании в спокойной обстановке;

2. согласие на назначение председателей бюро по выборам.

В свете вышеизложенного представляется важным ознакомление с результатами избирательной кампании в Сенегале, что нашло свое отражение в следующем документе.

Итак, краткий анализ некоторых важных документальных материалов, других письменных источников из фондов ANF г.Нант позволяет констатировать, что удержать колонии во ФЗА после второй мировой войны в полном подчинении только политическими «новшествами» косметического характера было весьма трудной задачей.

Поэтому Париж всегда уделял важное внимание и вопросам чисто военного характера [8], рассматривая их в качестве важной и неотъемлемой составной части целостной системы по управлению всей колониальной империей. Во многих исследованиях по новейшей истории стран Африки подробно и достаточно объективно освещены важные вопросы сопротивления колониальным властям, в ходе которого широкие слои населения континента вынуждены были прибегать к протестам, к ответному насилию, а в некоторых странах и к затяжной вооруженной борьбе

с европейскими колонизаторами. В этом смысле достаточно сослаться на опыт борьбы алжирского народа в 1954-1962 гг., на этапы борьбы народов Туниса и Марокко за независимость, мужественное сопротивление народов Индокитая против французского колониализма, которые в конечном счете фактически позволили нанести решающий удар по всей колониальной системе на переходном этапе истории IV Республики.

Литература:

[1]. Dossier Bureau Service politique Territoire du Senegal. Principes Elections (б.м. ,б.г.)

[2]. Gouvernement du Senegal. № 484 CM. O. Confidentiel. Bordereau des pieces adressees a Monsieur Le Chef du Service des A.P.A. Saint -Louis, Bulletin de renseignements du mois d Octobre 1955 emis par la I- ere Brigade de l AOF.

[3]. Mauritanie. Elections 2. 1. 1956. Les listes de l U.P.M. et E.M.

[4]. JG| B2 Territoire du Soudan Francais Election partielle a l Assemblée Nationale, le 8 juillet 1956.

[5]. Mauritanie. PS/2 Candidatures aux elections des assemblees territoriales , 31 Mars, 1957.

[6]. Elections cantonales du 31 mars 1957. Circonscription d Agboville et Adzope Liste d Union pour la Defense des interets economiques et sociaux. (документ конфиденциальный, Дирекция безопасности, 23.3.57, № 982)

[7]. Analyse d un entretien avec le Docteur Silla Youssoufa , attaché au Cabinet de M Houfhouet 21 mars 1957 (б.м.)

[8]. IA/GA Cabinet militaire 2 section тема: «Применение в/сил 3- й категории для поддержания порядка» АРА (от руки) № 0702 Cab| MIL Dakar 27 juin 1955 (документ: Верховный комиссар Республики на имя губернатора ФЗА) Подпись: Корню Жантиль (Cornut Gentille).

ОПТИМИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ МОЛОДЕЖНОГО СОЗНАНИЯ: КОРРЕЛЯЦИОННО- СЕТЕВОЙ ПОДХОД

М.Р. Радовель

Электростальский политехнический институт (филиал
МАМИ), Электросталь, Россия

Аннотация. Ценностная сфера социума, в том числе – ее молодежный сегмент, допускает различные способы описания. Наиболее релевантным в прикладном плане представляется корреляционно-сетевой метод. Он позволяет выявить и количественно оценить зависимости между различными явлениями и процессами ценностной сферы, а также представить все это в виде единой картины.

Ключевые слова: ценностная сфера, корреляция, корреляционные фигуры и сети.

THE OPTIMIZING VALUES OF THE SPHERES OF CONSCIOUSNESS OF THE YOUTH: CORRELATION- NETWORK APPROACH

M.R. Radovel

Elektrostal Polytechnic Institute (branch of Moscow state
technical university), Elektrostal, Russia

Abstract. Valuable sphere of the socium, including its youthful segment, assumes different ways of description. The most relevant one is considered to be correlative-network method. It allows to reveal and to value quantitatively the dependence between various phenomena and processes of valuable sphere, as well as to represent all this in the form of a common, integral picture.

Key words: valuable sphere, correlation, correlative figures and networks.

Обычно в качестве результатов социологических исследований молодежи мы имеем дело с обобщенной количественной информацией о явлениях и отношениях в молодежной среде (см.: [1], [2], [3], [4]). Проще говоря, это такие

знания, в которых содержатся ответы на вопросы «что, где, когда». Такой формат знаний можно было бы назвать «пространственно-временным». При этом намного беднее публике представлен другой, более глубокий пласт социологической информации, а именно тот, который содержит ответы на вопросы: «почему», «с какой интенсивностью», «насколько вероятно» и т. п. Такого рода знания можно отнести к «динамическому» формату. И именно они являются наиболее подходящей теоретической базой для построения эффективных стратегий социального действия. В предлагаемой статье предпринята попытка раскрыть содержание динамического формата социологического знания в приложении к ценностной стороне социальной реальности.

Конкретнее, в данной статье речь пойдет о теоретическом продолжении известного в социологии корреляционного метода описания взаимодействия между разнообразными факторами социальной жизни. Этот метод, как известно, позволяет увидеть силу (или плотность) связи между различными факторами и обстоятельствами. При таком подходе обнаруживаются новые возможные рычаги влияния на мир ценностей и социальные процессы в целом, определяется эффективность различных средств воздействия на целевые объекты, что очень важно при построении стратегии и тактики управления социальными процессами. Глубина анализа и, соответственно, прикладные, практические возможности зависят от формы, или комбинации, корреляционных связей, задействованных в процессе анализа. Основных форм четыре.

1. Самая простая – это «парная корреляция», наиболее часто используемая в практике социологического анализа. Она позволяет вычислить направление и плотность связи между двумя социальными явлениями или факторами. В нашем случае это такие явления, как: «материальная обеспеченность» и «социальная активность», «бедность» и «душевное самочувствие», «ощущение свободы» и «готовность участия в политической жизни» и т. п. Имея в виду постепенное теоретическое осмысление все более сложных форм зависимости между социальными явлениями, можно утверждать, что парные корреляции – это первая ступенька в новой области знания, которую можно было бы назвать «корреляционной геометрией».

2. Следующая форма анализа – это «корреляционные узлы». В этом случае вычисляется корреляция некоторого специально выделенного ценностного элемента («целевой объект») с целым рядом других элементов, оказывающих влияние на целевой объект. Нужно учитывать, что каждая корреляционная связь специфична, она характеризуется сочетанием трех признаков: 1) интенсивность корреляции (от -1 до +1), 2) ее знак («+» или «-»), 3) распределение каузальности (причинно-следственная связь) между факторами. Так, если в качестве целевого объекта ЦО взять «социальную активность населения» и соотнести его сразу с несколькими факторами («благополучие», «показатель бедности», «готовность более активно участвовать в политике»), то по некоторым измерениям корреляция первого фактора с ЦО $R_1 = 0,21$ (невысокая положительная), второго $R_2 = -0,64$ (средняя отрицательная), третьего $R_3 = 0,88$ (высокая положительная). (Вычисление произведено на основе использования таблиц из [5; 43, 46, 58, 63]). Такого рода данные полезно каждый раз использовать, например, для определения сравнительной значимости факторов влияния на целевые объекты и выстраивания стратегии оптимального воздействия на целевой объект.

3. Далее следует форма, которую можно обозначить как «замкнутая корреляционная фигура». Здесь мы имеем дело с различными n-угольниками, угловые точки которых отображают собой некоторые социально-ценностные факторы, а стороны и диагонали – все возможные корреляции между ними. Так, в случае анализа таких взаимодействующих факторов, как: инициативность населения (F_1), ощущение свободы (F_2), благополучие (F_3), интерес к политической жизни (F_4), получаем корреляционный квадрат $F_1 F_2 F_3 F_4$, стороны и диагонали которого отображают все возможные корреляции между указанными факторами. Заметим, что суммы корреляций, приходящихся на каждый фактор, разнятся между собой. И эти суммы можно расценивать как очень важные характеристики каждого из взаимодействующих факторов, а именно – как «корреляционный потенциал» фактора – $P_i(F)$.

Этот потенциал отражает две характеристики: 1) регулируемость некоторого фактора F («целевого объекта») со стороны группы факторов, с которыми он взаимодействует, 2) сила влияния каждого фактора на группу факторов, к которой он

принадлежит. В нашем случае, например, наибольшим потенциалом P_r обладает фактор «благополучие» F_3 ($P_r = 0,41$), а наименьшим – «интерес к политике» F_4 ($P_r = 0,37$). (Вычисление соответствующих корреляций и корреляционных потенциалов произведено на основе использования таблиц из [5; 23, 43, 46, 63]).

Отметим, что $P_r(F)$ – только один из ряда количественных показателей, фиксирующих возможности целенаправленной регуляции как отдельных социально-ценностных факторов, так и целых их групп. Такие возможности могут быть значительно увеличены за счет решения одной весьма непростой задачи – разработки способа выявления и вычисления каузальной (причинно-следственной) составляющей в каждой конкретной корреляционной связи. Для выхода на каузальность требуется либо соответствующая экспериментальная работа, либо определенные теоретические изыскания. А лучше – сочетание того и другого. И некоторые способы теоретического определения характеристик каузальности в каждом случае корреляции сегодня имеются.

4. Наконец, на завершающей стадии мы выходим на уровень «корреляционных сетей». Благодаря этому оказывается возможным представить более или менее обширные участки ценностного мира социума (или другой его области). В этом случае многочисленные «узлы» сети, т.е. конкретные ценностные элементы, так или иначе связаны со всеми другими. Причем эти связи количественно выражены, что очень важно для обоснованного выстраивания стратегии социального действия. На основе корреляционной сети, дополненной информацией о каузальных характеристиках всех связей между сетевыми узлами, открывается заманчивая перспектива – возможность воздействия на целевые объекты из множества более или менее отдаленных узлов сети. Правда, на этом пути возникают некоторые препятствия, связанные с «сюрпризами», т.е. некоторой непредсказуемостью сети. Так что условием эффективного «отдаленного» воздействия на целевые объекты является учет специфических закономерностей корреляционной сети.

Литература:

[1]. Волков Ю.Г. Социология молодежи. Ростов-на-Дону, 2001.

- [2]. Жизненные ценности студенчества.
http://works.doklad.ru/view/TceQJ942_11/all.html
- [3]. Гончарова Ю.А. Ценностный мир современной российской студенческой молодежи. Ставрополь, 2008.
- [4]. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи. М., 2000.
- [5]. Общественное мнение – 2014. Ежегодник. М., 2015.

REALITY AND FICTION:SYNTAX BEWEEN

L. Botezatu

State University in Comrat, Moldova

Abstract. While axiology is a science which deals with study of values in a general way of their interdependence, syntax as an object of study represents, in our interpretation, the science of synthesizing/ordering of verbal-communicative values in a space-temporal canvas of a feeling prominence. Investigation, observation and analysis, as the applicative methods in a deep experimental domain, are always requested to circumscribe, in a grammatical way, a new-added procedure which is valorizing-synthesizing for the same interpretation: human-word-becoming. Or, the truth identitary way, reality-fiction, at the level of a being transcendence into something more than a being, firstly should be that of constructive deliberations; request of the right to life by free will:the eloquent case - Stephen Gaitanaru-the subject of preoccupations anticipates the author's will...

Key words: syntax, fiction, reality

Any launching in the world of self-knowledge by a word including the world of grammar, syntax in particular, is dominated by the cardinal advantages of those two phenomenal priorities : reality and fiction. Relation between the general and the concrete configures the relation between the real / fictional private and / abstract. Elucidation of the role of parts of sentence, especially the main parts-is the case of logical placement to the formulation of a question and of course the intuition to determine their response. There is a logical placement to the question who is the subject or who does the action and another one is a logical placement as an answer to the question/questions who are you

talking about or what are you talking about in the given example/ the given case. Also one can answer to the question/questions of elucidation the predicate with a naive, simplistic signification: what does the subject do- what does Ion do, and another one is a logical placement in a case of answer to the synthesizing question- what is said about the subject/ about Ion? In the case of the first answer logic is suitable for the plan of reality with reference to a specific name, dependent on the state of the communicational situation. The second answer will be that of the fictitious, placed at the condition of abstraction/synthesizing of things, facts, phenomena with a specific reference to a particular state of placement of fiction. Or, the rigour function of a logical-semantic and functional principle in a language grammar keeps this competence of clarification the situations, meaning that at the normal level, the word „grammar” has the signification of accuracy in a varied sense of understanding.

Vocation and professionalism. Once with the theories of functional and structural syntax, in completeness scholarly: Anatol Ciobanu - Petru Butuc, in the primate field in the world of philological sciences, romanian reseacher Ștefan Găitănaru’s work is increasingly insistent, in a complex monografic format, including *Romanian Syntax (2012)*, and the new edition of the work „*The Subject and The Subordinate Noun Clause*” (2012). The interdependence subject-predicate as a grammatical foundation of a sentence characterizes in a fact the interdependence of a psycho-intellectual unit of his figure in professional field. So it happens in research at a time, that not the author leads the positioning of an action, but the logic of the interdependence of two or more interested people (researcher-receiver) in culmination of the over-elaborate truth. That is detached and from his confessions in the preface of a work „*The Subject and The Subordinate Noun Clause (2012)*: „The chapter about the subject would have applicative character, but the raised because of a variety of morphological realizations of this syntactical position problem (semi-independent pronoun, compound relative pronoun, names in other cases, not only in Nominative, not determining, etc...) always conferred a theoretical weight of demonstrations (10, p.5). Therefore „ Not the same case is described in the chapter about the subjunctive subordonation, where the author benefited because of existance of some deeper, larger things in special literature, returning their aim to select and arrange

argumentations which are often polemical to ensure understanding of the phenomenon in all its complexity on a consistent line..." (ibidem) to state also "The aspects of novelty constitute as an invitation to further research, which is addressed those people who, naturally, believe that this issue, with its importance and complexity, is still open". (ibidem). With the reference to the second edition, „ This work does not absolute the theory of that from Cluj, which says that the Subject subordinate the Predicate, but analyzes specific relation name-verb and emphasizes the system of compatibilities from the sentence. According to them, the Subject makes the theme of a sentence (logical definition: thinking leaves him), about which something is said with the help of the predicate (rema). That is why he selects the verb-predicate, ensuring the continuity (compatibility) of semantic marks.”(ibidem). In order to alert that „This work has many bibliographic references...there is no other collection of information, arguments and theories. It is primarily a challenge” (ibidem,p.6) This is it! The work of research should be that of provocation, the final aim of which is to follow the continuity, creative performance. They are ofteh used by us, so we have the right to judge about what is on the other side- the autor’s personality – as a formative direct factor. Therefore, in a chapter „ *Vocation and professionalism*”, in an outstanding work of *Romanian Syntax*, along with the most promenient, important figures of the nation, we paint with a big pleasure, enjoy the name of a person who is worthy to be Ștefan Găitănar. Anyway, the study of syntax, in general, has to be a challenge to the human intellectual knowledge, the knowledge of his own intellectual formation through a word. A professor-reseacher’s role should be contagious with investigative force. With the reference to the second chapter (ibidem,paj.34): Subject. Șt. Căitănar assumes the responsability of an analytical approach of depth. In the subchapter, *Semantics (1.1)*, for example, there is approached „the process with the object which dynamizes one of its properties through a verb, the subject is a syntectic function fulfilled by a name (or its equivalent) which designates the object. The verb, through which the subject designates its properties, is not always the predicate. Also it can stimulate the properties of some phenomena which do not imply an agent-topic in a particular case. (ibidem)” In the subchapter, *Syntactic (1.2.)* the subject „is a nominal part in a composition of the main clause constituted on the basis of the relation of interdependence. The main system is

functional, which with the predicate realizes a minim-organized statement, characterized by communicative autonomy.”(ibidem). It is the approach, through which the same expert returns with the following explanations „When a subject is expressed by a name, but a predicate is expressed by a personal verb, in a personal manner, the interdependence is manifested in the following way: the verb requires the Nominative Case for the name verbal, but the name implies agreement with the verb in person and number. There is also a morphological considerable variety of both class of substitution dominated by the subject as well as that of dominated by the predicate, as and absolute verbs exist there, without a subject (subjective) and subjects of some words which are not predicates. (ibidem, p.34) Șt.Găitănaru includes several topics to the classification of the subject by its shape:simple, multiple, complex, partitive, emphatic, developed. So precious, synthesizing explanations appear: „Contraarguments which invalidate this distinction show that noun-nucleus determinants, from developed subject, they are analyzed; infinitive subjectives have subjects themselves; so-called predicative is, as it is interpreted by this book, the independent function of a copulative verb.”(ibidem,p.36). The author’s contribution to determine further the subject „By the way of manifestation”, „By the nature of sense”, „ By the nature of *syntagma* ” from „which it is understood that there exists and the quantitative subject...”. The author states that, „ the syntactic functions would have and quantitativevariants through the quantitative subject,” (ibidem,p.37) It is of great importance, about which, in a competential way one can talk and about *a subject of quality*, an integral/total (n.n.). Referring to a subject of quality we could attach the cycle of Vieru *The mystery which protects me (1983) which means “ The hidden mystery in a word” to analysis*”. Finally, underline that multiple approaches on the topic- „Eloquence of types of subjects in communication”, are based on concrete motivations with references to consecrate researchers’ work: M. Avram,1960; Merlan,2001; S.Stati,1972; Guțu Romalo,1973; Diaconescu,1993; Constantinescu-Dobridor, 2001 GBLR,2010; ... as a diurnal operation which obliges something additional to-accumulation of o supplementary quantity of knowledge and deliberate transfer of their quality, in the anlightning process.

Measure of self-fullness. If we relate to precious truth, dacă, discovered by the world of science, we certify the reality of an another

immense truth, that of attachment the subconscious to the principle of global axiology through the principle of identity. Otherwise, the measure of fullness of a nation's word/soul can be proven in frames of a possibility of evidence of axiological sintetization of values on the level of universal circuit. For example, in Grigore Vieru's „*The Song of the Morning*” we connect to the operation of analysis *depth-area*, we notice that the interdependence subject-predicate acquires proportions of local and total ascesis. In the case of the local/partial ascesis we observe that the subordinate clause from the first sentence of versification can get baptism of syntactical function prefigured by the main clause, towards the motivational position of the question which is put by the agent of the action: causal, modal, sau attributive. In the case of the total ascesis, however, it is also expected that the subordinate clause bending to the predicative field of the main clause, with all referential aspects which are incorporated by it (causal, modal, attributive), to protect its first statute of the subjective sentence which is engaged basing on a principle: cause-effect. The same positioning (partial-total) is attributed to determination of a predicative subordinate clause, especially in a case of the engaged factor of logic, illustrated/demonstrated by P. Butuc eloquently in two his works: *The Engaged Predicate of Romanian Language* (3) and *Studies of Grammar and History in Romanian Literary Language* (4). The questions which bothers us in this context are related to syntactic joints of our language as the analitical-synthesizing part of grammar: How does the entire content of a text answer to the structural understanding of parts of a sentence? And how do the structural parts of a sentence as syntactic and semantic units answer the whole syntaxologic and semasiological constituted content? If we intend to develop an encipient sentence in a text, we will obtain the two completing parts of a text completely: Fable-morality. And then we ask, what reaction, result will be after the answer of the whole cover of the text in unequivocal fractals with reference „to the actual moment, to modernity” ? „It is very hard to determine the place of employment” of a concept in hystorical circuit of the sciences connected to language without so-called procedure reporting to „the principle of historism to modernity”, (5, p.27) as the final result. In other words, this is just the way where P. Butuc profiles his own figure of a virtual researcher in Romanian grammar (with refernce to A. Ciobanu's integral portrait). In general, besides the

effects of logical-semantic and functional unit in an ethical-aesthetic content, the full text will not resist the *method of emphatic analysis* (1), therefore the principle of general/global axiology(2) in format: *value is respect*. Besides, referring to the problem of our preoccupations, the content interdependence of the subordinate clause: subordination-coordination-regeneration demonstrate the consubstantial eloquence in Șt. Găitănaru's attitudinal formula who called the book: „The Copulative Verb is the main part of a subjective subordinate clause in construction with the minimal main part (the main clause consisting only of the copulative verb). The verbs: *to be and to mean*, the first one with pronominal subjective, the other one with conjunctive one. Those sentences are built according to some fixed patterns, that implies the presence of a predicative”.(ibidem). *Structural modalities* in formulation of experienced T. Găitănaru that are accepted by our practice intervene in the logic of expressiveness of the language according to its measure of widening or narrowing of a functional course of the text, even if the supposed mood, intuitive – felt of a lyrical hero at the moment of meeting of the subjective subordinate conjunctive clause with many aspectual valences: causal, temporal, conditional, is in evidence to an eventual transformational analysis. In a fact, the significance of the subjective subordinate clause in a composite sentence which depends on the general formula of determination of a subject in involvement of the subject of the action, is rather intuited, materialized as the direct answer to a simple question of determination the subject. After typing the variants of axiological interdependence, we are close to Eminescu's sonnet “ And if”. At the moment of meeting, in the evening,...,have a lover's eternal feeling, full of yearning and wishes: “And if the branches are knocking at the window/ And the poplars are trembling,/It is like I am thinking of you/And coming close to you.//And if the stars are knocking at the lake/ Enlightning it very deep,/So I can facilitate my pain/ Brightening my thought.// And if thick clouds go away/ And the moon appears in a luster,/ It is like I remembered/ About you forevermore. Making contrast, here, of the content of lines in “The Evening on the hill”, written by Eminescu, we capture at a decisive moment that the verbal interjection: Ah! From the end, expresses the state of an emotional explosion of a lyrical hero, who feels the limits of total anesthesia of morality: “*It is such a rich night, who would not give his life for it !?*” Introversion-extraversion,

commenting will be the following: *Ah!*-the verbal interjection (produced by the first person who requires the Imperative Mood-provocative from the second person-another one), to motivate the cause of the effect-“*for such a rich night, Who would not give his life!?*” By reverse the answer is ready: it is the night that gives me life. The interjection: *Ah!* expels the effect of the whole fictional field of the text which is stooped on the corporeal interdependence: I (ego of reality) and Another ego (Ego from the virtual world which I aspire for). In a complex content of values, of course, the primacy belongs to lyrical me as and the unic agent, the activator of the action. It is conceivable that the first four stanzas of the poem “The Evening on the hill” only static picture of picturesque void. The explosive status of lyricism, through the interjection *Ah!* erupts from the last phase with dynamic action: *the end crowns the work*. The pictures of nature have the administrative-static character, as we emphasized, at the level of the lyrical me. The action of blending fractals of subjects of quatrains, arises latently, coordinating. The Present Tense, the third person of the predicate-verbs, wearing the objective effects of the action for the lyrical ego, every time put the agent into an action under the provocative influence. The interference subject-object of the action has the effectiveness of the whole through completion in two final stanzas. Besides the motive of the poem “The evening on the hill” is the case of a pastelist poem, if we remember the poems about nature written by V. Alecsandri, who helped the exegete Mihai Cimpoi to detach “*the strong will of synthesis*” of a classic pastelist. (6,paj.10). It is the positioning which we solidarize with through specification of that poppy “lonely red-faced poppy, sleeps deeply in other world”, directly or indirectly, pulls of poetical nature in exposing, extraordinarily sensitive of a electrocuted creator because of the natural energetic fairy in the native country, especially of the song of a nightingale, which makes feel the own efficiency. It is the model, from which we detach then even Eminescu’s way to admire the actors’ vital spectacle on a stage, through remaining in the world of contemplation for a while after the end of a spectacle, forgetting to state the presence through “stormy applause”. We focus on generic synthesizer: *Heavens, and the earth transforms kisses through golden rys and cheerful songs*, returning to the lyrical ego, compared to V. Alecsandri’s figure, being in continuous “showing the face” of a twin sublime (and all other descriptive reversals). In this way we prove that

Romanian Syntax in the range sentence-text ranks as the science of correlational interdependence: The Functional Logical-Semantic Principle- The Global Axiological Principle. Fiction itself is connected with reality and emotionality, also belonging to the area of predicativity (at P. Butuc) and the area of subjectivity (Șt. Căitănaru), through fabrication and nominating the subject of the action. (n.n.). In this way the interdependence reality-fiction of Romanian Syntax is preceding for the harmonized interrelation of those two key principles of building our spirit in a sintxologic way of phenomenology. We can say that in every track: sentence-text, reported to The Functional logical-semantic principle there the general/global axiologic principle (2) works in complete continuity at the level of Coșeriu's principle, of *creativity and alterity* (8), as the nodal determinant point of grouting of functional course. Therefore the unity of measure of evidence of axiologic finishing at the level of *A word is* determined/is found, as we approve, in the principle of self-reconstructions-the principle of the sovereign inward (7) of the exegete person in romanian cultural philosophy Mihai Cimpoi, who settled between two principles of the idetary interdependence: FLSP/The functional logical-semantic principle and GAP/The global axiologic principle. In this bipolar aspect, the interdependence, at the level of this way to live some events, sew the diligent way in the postmodernist/fictional-realistic poem (the motive for which the symbolism of verticality of the lyrical course patronizes by revers) and of young *Silvia Goteanschi*, where the main Gordian knot of self-building and self-representations can be settled successfully only by his Majesty author-agent of self-formation. All five grafic nuclei of parallelism incline, „at a climax moment” of resolving on the pointe, vis-a-vis to which observation and synthesis are available for the creative-autoanalytical person: *A cobra waves through my face as I sing/ a flute for it/ like an alluring rope between earth and heaven./ And then I,/let catch eyelid by eyelid, without explanations.//And that is all./ Nor the branches swaying in the wind,/will not catch me, not at all,/I will jump.//The Evil says/-The mad girl, wants to die easily!//The Angel says:-She wants to talk to God, worthless!//But, nothing,/because I did not yet decide.//And so on, until one beautiful day,/Alexander the Great crosses the street, comes/to me,/wonders and says to me below his breath:-I have not seen such a Gordian knot in my life (12,p.28) .* There are many multiple forms of interdependence: binary, partial, total,

as it is proved by varied textual manifestations that belong to Mr. Professor Șt. Găitănar, bringing the light at a moment of position of subjective area in syntax: of the grammatical subject, of the subjective subordinative clause, revealing the creative style on the edge of a word. We offer, vis-a-vis to the effects of the general-global principle, reported to reality, which always characterizes us, is to find and to develop the axiologic nodal point in the same context of feeling: Șt. Găitănar – Petru Butuc in the individualized interpretation (subjectivity-predicativity). T. Găitănar, carrying behind the whole exercise/burden of „romanian scripts”, that are husked in the inner fire of the registered mentality in the linguistic field. (M.Avram, V.Guțu Romalo, Gh. Constantinescu-Dobridor, C.Dumitriu,...) In one place there is the eloquence of the principle of istorism and P. Butuc, in the other place there is the same principle of istorism, with ponder of gravity, condensed in varied forms of the engaged predicate, being hardly influenced by the school in Prague (F.Sousiure, E. Coșeriu, R.A.Budagov, A.Ciobanu ...). The regent factor of interdependence (subjectivity-predictivity) arouses interest in this investigational field at the sentenced-local and the total level of the text. If at the prosaic level, the enlightening factor of outpouring of the essence in the content is that of the lyrical hero alike „the mystery, hidden in a word”, then at the prosaic level the substitutional supremacy belongs/must belong to the summative subject of a work, the word as the protagonist of the action, the word as „the mystery” of protection of identity. It is done in order to convince that the initial factor of force of the interdependence in a text should always belong to the Word, like the modality separately to have something to say. The identitary way of the truth, at the line of the *transcendence* of a being into something more than a being, should be firstly that of constructive deliberations; the request of the right to life through free will, including the eloquent case-t.Găitănar – the subject of the work anticipates the author’s will...

Instead of conclusions. If we realize the fact that the sonority of a word, the sonority of every living on Earth nation’s language, are pertinent for the speech of the ensemble of musical spheres, by the interdependent manifestation we are close to the theoretizations of the german musician Hugo Riemann(1849-1919),who, vis-a-vis to the semnification of the term *Syntax*, makes the following remark:

1. Syntax is a science of realization of great musical forms, emphasizing the harmonic evolution inside these forms. Opposed to the synthetic spirit of analysis, etc. combined in an unified and systematic vision, including the elements of microstructure (see: the structure: cell-word-phrase, syntactic nucleus, motive, leitmotif, period...), what serves as a base of conceptualization of forms, and the proper grammatical virtues, may be close to the current structuralist researchers.

2. The actual signification of the term *Syntax* refers to the relations that establish between the sonorous objects, being able to be examined from two perspectives: the abstract and the real ones. The abstract syntax does not refer to the nature of the sonorous objects, is the base of the formal concept in music; it operates with two coordonative characters: successive and simultaneous. Real syntax depends on the nature of the objects that are correlated and avertising the plurality of appearance, attested by the existing cultures, epochs and styles, being defined as a particular case of abstract syntax.

What was intended to demonstrate in the limits of *here and now*, at the level of the syntaxologic assembly is related with contribution of every national and universal prestigious celebrity at the evidence of the reckless truth through which a soul sings continuance.

Bibliografie:

[1]. Botezatu, Liuba. „*Sintaxa afectivă și metoda analizei emfatice*”, în: «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики...», Conferință Internațională, Comrat, 17 aprilie, 2015.

[2]. Botezatu, Liuba. “*The principle of global axiology and the bipolarized adequacy of theâunique* „*DATUM*”.*Educational Alternatives*, Volume 12, 2014(ISSN 1313-2571).Pages: 1137-1162,Published: 23 Sept. 2014, <http://www.scientific-publications.net/en/article/1000600>.

[3]. Butuc,Petru. „*Predicatul angrenat în limba română*”.Ed.Iulian, Chișinău, 2004.

[4]. Butuc,Petru. „*Studii de gramatică și istorie a limbii române literare*”, Chișinău, 2012.

[5]. Butuc,Petru.,„*Concepții lingvistico-filozofice promovate de Anatol Ciobanu*”.În:Limba Română, Nr.2(224). 2014.

- [6]. Cimpoi, Mihai. „*Mari Scriitori Români: medalioane literare*”, ed. III-a, Silvius Libris.
- [7]. Cimpoi, Mihai. „*Nichita Stănescu: logocentrism și ontocentrism - tăcerile și plăcerile textului.*” *Literatura și Arta*, Nr.15, 2015.
- [8]. Coșeriu, E. *Linguistique historique et histoire des langues*, în „*Communication & Cognition*”, 1992, vol. 25, no. 2-3, p. 191-198.
- [9]. Ciobanu, Anatol. *Sintaxa și Semantica*. Chișinău. Ed. Știința, 1987.
- [10]. Găitănanu, Ștefan. „*Subiectul și propoziția subordonată subiectivă*”, Pitești: Tiparg, 2012.
- [11]. Găitănanu, Ștefan. „*Sintaxa limbii române*. Editura TIPARG, 2012.
- [12]. Goteanschi, Silvia. *Jackspot, moment climax*. În: SEMN, revistă literară. ANUL XV, NR. 2012, p. 284.
- [13]. Riemann, H. (*Musikalische Syntaxis*, 1877..
- [14]. Бахтин М.М. *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках*. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин, М.: Искусство, 197

АСПИРАНТУРА КАК ОБРЯД ПЕРЕХОДА

С. Фронцковяк, П. Лага

Гданьский университет, Гданьск, Польша

Аннотация. В статье рассматривается вопрос, связанный с ситуацией аспирантов. В нашем понимании аспирантура является частью обряда перехода из роли студента в роль научного сотрудника. Это ставит претендента в ситуацию, когда ему надо поднять научный статус в "вакууме", не давая разъяснения роли и места в университете. Это вызывает ощущение отсутствия принадлежности и мешает полной интернализации социальной роли.

Ключевые слова: ритуал, аспирантура, аспиранты, социальная роль

DOCTORAL STUDIES AS A RITE OF PASSAGE

S. Fraćkowiak, Patrycja Łąga
University of Gdańsk, Gdańsk, Polska

Abstract. The article discusses the issue associated with the situation of doctoral students. In our understanding the doctoral studies are part of a rite of passage between the roles of a student and a scientific worker. This places a pretender to raise the scientific status in the "vacuum", preventing clarification of the role and the place at the university. It evokes a sense of belonging nowhere and preventing full internalize with a social role.

Key words: ritual, studies, doctoral students, social role

Rituals accompany all interactions that occur between individuals living in a social group, therefore, they play an important role at every stage of the life periodization. The ritual omnipresence in society stems from the fact that the rituals are a form of symbolic transformation of the group [3; 22]. To it could be made, it is necessary to change roles and status in society through rites of passage. Arnold van Gennep defining this concept draws attention to the "ritual sequences that accompany the transition from one status to another, from one world (in terms of cosmic) to another" [1; 37]. One of the forms of transition between the "two worlds" is a status rising ritual which in this article refers to getting a higher degree - the title of doctor.

The ritual of passage, as seen through the prism of the status rising ritual, has three distinctive phases (rites): first phase - separation (preliminal) refers to the exclusion of an individual from the group (current state - rite of exclusion) which in the case of student status is associated with receiving a master's degree and leaving the walls of the university; second phase - marginalization (liminal) is a transition state in which the individual is deprived of the status - is not "already", but is not "yet", remaining suspended in a vacuum (border rite) which in the considered issue are the doctoral studies; phase three - incorporation (postliminal) in which the individual reaches a steady state, gaining the expected status and certain rights and responsibilities which allow for a clear definition of "structure" (assimilation rit); it is achieved by obtaining the title of doctor [1; 36].

While analyzing the situation of the doctoral studies students through the prism of the above phases, their place can be described as "suspension" which is a part of the marginalization phase. The "vacuum" mentioned earlier is manifested by difficulties in finding self between "two worlds." Obtaining a master's degree is associated with the ability to work and develop career aspirations, filling the same role to which the study prepare - the role of an employee what in the case of starting the doctoral studies is limited. This is due to the fact that the doctoral students, beyond the necessity of a scientific work writing, they also have an obligation to participate and conduct didactic classes. This requires strong commitment and dedication of time, and does not translate into gaining a livelihood. Therefore, the doctoral student is in a stalemate, making a difficult choice: to take paid work, or devote to scientific development. Often, however, the need to connect the difficult economic situation and the scientific aspirations has a negative impact on the satisfactory fulfillment of the role of both, the employee and the doctoral student. The doctoral studies indeed provide bonuses for the best students - scholarships, but they are not sufficient to earn the keep and also obtaining them is conditional upon demonstrating the participation in numerous conferences, research internships, research projects and publishing scientific articles. The involvement of the doctoral student in so many matters often has a negative impact on his interpersonal relationships and personal life. Moreover, the desire to raise the status of social and scientific, which is associated with the doctoral degree, also is conditioned by the specific liminal rituals which, as reported by Turner, often can cause a feeling of humiliation by the representatives of the group to which the student aspires [4; 171]. The situation, that can cause it, is related to the formal approval of start of a procedure for a doctoral degree, public appearances, review of an article or defense of a doctoral thesis.

Our observations are confirmed by the Supreme Chamber of Control report on education for doctoral studies. Performed from April to June 2015 the control of scientific institutions, including the academic years 2012/2013 and 2013/2014, showed that doctoral studies were completely not effective way of scientific progress. Adverse impact on the effectiveness of education at the doctoral studies, according to the report, have mostly mild recruitment criteria enabling the reception of a large number of people, not enough classes related to

the methodology of scientific research, small offer of elective courses developing professional skills, and insufficient incentive mechanisms (for example low scholarships). The report also highlights that with the increase in the number of doctoral students, has decreased the number of employees in positions of assistants in public universities and research institutes. This is an extremely profitable for universities, because they receive funding from the state budget for each doctoral student and, at the same time, the doctoral students take over the duties of assistants - conduct classes with students and support the work of research teams [2; 7-11].

Unfavorable information from the report also show that the researches of Polish economy needs do not prove that the persons with the academic degree of doctor were seen as attractive to potential employers. This pose a dilemma for the doctoral students, if it is worthwhile to apply for raising the status to the role of the doctor and develop scientific aspirations in an uncertain future perspective.

References:

[1]. Gennep A., Obrzędy przejścia, Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa, 2006.

[2]. Kształcenie na studiach doktoranckich, NIK, Warszawa 2015, dostęp: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9897,vp,12191.pdf>, [10.03.2016]

[3]. Langer S.K., Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędy i sztuki. Warszawa, 1976.

[4]. Turner V., Proces rytualny, Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa, 2010.

**ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА**

А.Г. Давыдовский, А.В. Пишова

БГУ, БГПУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье представлены подходы к развитию готовности к инновационной деятельности будущих педагогов на основе проектной технологии обучения в современном университете.

Ключевые слова: готовность к инновационной деятельности,

образовательный процесс, подготовка будущих педагогов

THE PROBLEM OF READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES AT UNIVERSITY

A.G. Davydovsky, A.V. Pischova
BSU, BSPU, Minsk, Belarus

Abstract. The article presents approaches to the development of readiness for innovative activity of future teachers on the basis of project technology of teaching in a modern university.

Key words: readiness for innovative activity, educational process, training of future teachers

В первых десятилетиях XXI века сформировались признаки глубокого кризиса в социогуманитарных науках, призванных обеспечивать социальные, научные и промышленные элиты необходимой актуальной информацией для принятия эффективных решений [1]. При этом важнейшим фактором успешной профессиональной деятельности будущих педагогов, преподавателей высшей школы является развитие готовности к инновационной деятельности (ГИД). Последняя тесно связанная с развитием концепции субъектно-деятельностного подхода в образовании. Признаками развития ГИД будущих педагогов являются: ориентация на специальное обучение методике педагогического эксперимента, инновационным технологиям; специальная разработка профессионально-игровой деятельности, связанной с организацией творческого процесса; формирование культуры общения и инновационного мышления. При этом условием развития ГИД является рассмотрение личности будущего педагога как самоорганизующегося субъекта, обладающего способностью не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознавать и принимать задачи, установки деятельности на всех этапах ее осуществления; способностью к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»; способностью к рефлексии и потребностью в

ней как условия осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, и осознанием пределов «собственной несвободы» – с другой; активной позицией личности, стремлением и способностью инициативно, критически и инновационно рефлексировать результаты деятельности и отношений; направленностью на саморазвитие; способностью самостоятельно управлять своей деятельностью; творческим потенциалом, уникальностью, неповторимостью [2]. В современных условиях важнейшее значение при этом приобретают специализированные учебно-исследовательские проекты (СУИП) как форма организации образовательного процесса, при которой формируются компоненты ГИД.

Цель работы – анализ и обоснование подходов к развитию готовности к инновационной деятельности будущих педагогов на основе проектной технологии обучения в условиях современного университета.

Проектная форма образовательной подготовки будущих педагогов, ориентированных на инновации, позволяет мотивировать студента на учебную деятельность путем актуализации его интереса на проблемы, представленные в СУИП; модифицировать и актуализировать содержание учебного материала; ориентировать студента на решение конкретных практических педагогических задач; анализировать, оценивать и обсуждать принимаемые решения при реализации проекта; развивать, совершенствовать и закреплять осваиваемые компетенции; развивать как интеллектуальные, так морально-этические качества, включая овладение техниками рефлексии, самосовершенствование личности, профессиональной этики, уважения к мнению собеседников, воспитание качеств толерантности, нравственного долга и социальной ответственности в педагогической деятельности [2, 3].

Реализация СУИП включает теоретический, рефлексивный, экспериментальный, корректирующий, заключительный этапы. Каждый из них характеризуется комплексом признаков. На подготовительном этапе преобладает формирование когнитивной и психологической составляющих готовности (студенты усваивают теоретические знания, развиваются психические функции и

качества, необходимые для инновационной деятельности), а также возникает замысел новации, идет сбор информации о предмете инновации. На лабораторном этапе формируется конативная составляющая готовности, студенты овладевают отдельными умениями, компетенциями инновационной деятельности; продолжается формирование когнитивной и психологической составляющих, а также осуществляется анализ новации, идет осмысление, разработка порядка деятельности, другой документации. Практический этап направлен на разработку варианта новации и апробацию его на практике (в некоторых случаях): проводится коррекция разработанной педагогической инновации. На контрольно-оценочном этапе оформляется окончательный вариант педагогической инновации как результата проекта.

Технология обучения на основе СУИП основана на последовательности взаимосвязанных друг с другом мероприятий, включая определение темы проекта, его проблемы и цели, обсуждение структуры, составление примерного плана работы, презентация необходимого языкового материала, коммуникативные тренинги, сбор и обработку информации (в т.ч. обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации и информационными ресурсами, создание собственной системы хранения информации), работу в проектных командах (группах), во время которой студенты обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует сделанную студентами работу, вносит коррекции, представление нового материала, координация процесса анализа и обработки собранной информации в рабочих группах, подготовка презентации проекта в форме выставки, видеофильма, театрализованного представления и т. д., демонстрация результатов проекта (кульминационная точка проекта), рефлексия проекта.

Заключение. Реализация образовательного процесса на основе СУИП является необходимым условием подготовки будущих специалистов, ориентированных на разработку и освоение инноваций [3]. Использование СУИП в образовательном процессе позволяет обеспечивать: 1) повышение квалификации и междисциплинарной подготовки инновационно активных специалистов, которые востребованы на рынке труда; 2)

генерацию инновационных идей студентами в учебном процессе; 3) выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований, результатом которых являются объекты интеллектуальной собственности, ноу-хау, лицензии, патенты, новые методы, явления, научные публикации и др.; 4) осуществление подготовки и обеспечение преемственности профессорско-преподавательского состава, научных работников, докторантов, соискателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений; 5) распространение знаний о современных образовательных инновациях среди студентов в образовательном процессе, что стимулирует развитие системных инноваций в университете; 6) разработку, внедрение и использование в работе преподавателей инноваций в образовательной сфере при чтении лекций, проведении практических занятий и т.д.;

Критериями оценки эффективности образовательной подготовки будущих педагогов на основе СУИП являются:

1) когнитивный – направлен на оценку знаний, навыков и умений студентов в рамках проекта;

2) психологический – обеспечивает оценку развития инновационного потенциала личности студента;

3) когнитивный – оценка деятельности по разработке и реализации СУИП, организованную работу в коллективе, команде.

Кроме того, важнейшими критериями является прирост уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, а также их академическая успеваемость по общеобразовательным и профессиональным учебным дисциплинам.

Литература:

[1]. Подберезкин А.И. Современные университеты – кузница идей, технологий и креативного класса / А. И. Подберезкин, Н. Н. Большова, О. А. Подберезкина // Вестник МГИМО Университета. 2012. №2. С. 231–244.

[2]. Слостенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Слостенин, Л.С. По-дымова // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49.

[3]. Мэн С. Разработка инновационного проекта как средство формирования готовности студентов к инновационной

деятельности // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2015. Т. 7. №1. С. 63–68.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Е.Б. Горягина
ИСРО РАО, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются условия развития непрерывного инклюзивного образования с учетом современных воспитательных тенденция, а также традиций отечественного и зарубежного образования.

Ключевые слова: образовательное пространство, воспитание, педагогическая семиология, инклюзивное образование.

THE FORMATION OF THE CONCEPTUAL APPARATUS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL TRENDS

E.B. Goryagina
ISRO of Russian joint stock company, Moscow, Russia

Abstract. In article conditions of development of continuous inclusive education taking into account modern educational a tendency, and also traditions of domestic and foreign education are considered.

Key words: educational space, education, pedagogical semiologiya, inclusive education.

Формирование пространства деятельности в условиях развития многокомпонентной структуры системы непрерывного образования, системно организованной на ведущих принципах доступности, вариативности, интеграции, равных возможностей, обуславливает развитие современных воспитательных тенденций инновационных по своей сущности. С этих позиций отметим, что развиваются новые направления теоретических исследований одним из ведущих которых – разработка основ педагогической

семиологии. Под данным понятием понимается научно-педагогическая область знания, предметным полем которой является изучение того, как культура, запечатленная в знаково-символическом виде, транслируется учащимися в процессе их обучения и воспитания и как знаково-символическое сознание складывающееся у учеников в контексте получения ими образования, определяет их путь в освоение мира и во взаимодействии с другими людьми [6].

При частном рассмотрении данных процессов обратим особое внимание на факторы, которые в наибольшей степени влияют на формирование образовательного пространства системы непрерывного образования, например, интеграция и конкуренция образовательных организаций профессионального образования [8]. Объективно складывающаяся конкуренция обуславливает особое положение в ряду других или статус, изменяя соответственно его «пространственное место» - колледж может входить в структуру вуза в силу своей неконкурентоспособности. Или процесс интеграции – объединение образовательных структур различных ступеней и уровней обусловлен задачей построения организационной системы непрерывного образования в силу именно насущной востребованностью личностью образовательных услуг (в этом случае создаются комплексы «школа – вуз – производство», т.п.). В качестве немаловажного фактора можно рассматривать и «сужение» образовательного пространства по причине невостребованности как образовательных организаций в силу оттока молодежи от вузовской науки, равно как и обратный процесс - активный приток молодежи в научные структуры. Такого рода процессы согласуются с трактовкой философских категорий «содержание» и «форма» [2; 6]. При этом признаем, что содержание выступает ведущей категорией, а форма – то, что организует данное содержание. Вследствие этого развитие образовательного пространства системы непрерывного образования должно согласовываться с интеграцией различных видов образовательных программ различных уровней образования на основе их ценностной и личностно-значимой основе. Только вариативная основа различного вида образовательных программ обусловит процесс развития образовательного пространства системы непрерывного образования, соединяя воедино его макро и

микроуровни институциональных и социально-институционализованных структур, обладающих мощным образовательным потенциалом.

Появление в теории XX века таких понятий, как «культура социальных отношений», а затем «пространство культуры социальных отношений» (как мысленная восприимчивость человека по отношению к накопленному опыту, как система отношений между объектами или предметами, наполняющими то или иное пространство), обуславливает вы «пространство деятельности человека». Ведущем специалистом в области методологии образования, А. М. Новиковым, академиком РАО, представлено определение образовательного пространства как «совокупность всех субъектов и объектов прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [7]. С общих теоретико-методологических позиций в контексте вышепредставленного целесообразно выделить прогностические характеристики социально-институционализованного пространства постиндустриального образования: протяженность (постиндустриальное социальное время), распространенность (то есть степень влияния на социальные институты общества), глубина (единство прошлого и настоящего, преемственность и инновации).

В Федеральном законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в главе 11-ой в статье 79-ой «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» отмечено, что «содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» [10]. Вследствие эффективности реализации адаптированных образовательных программ обусловлена теми возможностями образовательного пространства, которое представляет пространственную совокупность условий, необходимых и достаточных, характеризующихся различными масштабами и имеющими ценностные смыслы для обучающегося.

Отметим на основе исторического анализа источников, что концептуальные представления об успешной социализации

личности с ограниченными возможностями здоровья с учетом особой специфики инклюзивной практики непрерывного её становления были направлены на обеспечение процесса успешной жизнедеятельности в любом возрасте в семье и социуме [9]. Создание условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании личности независимо от ее индивидуальных способностей, учебных достижений, языка, культуры, психических и физических способностей ориентирует сегодня на развитие инновационных подходов в решении проблемы инклюзивного образования.

В контексте расширения представлений о сущности инклюзивного образования важно учесть определенный опыт развития инклюзивного образования, имеющего положительные результаты- за рубежом он имеет почти полувековую исследовательскую историю. Но при этом заметим, что сегодня становится совершенно очевидным: развитие отечественного инклюзивного образования окажется неэффективным, если воспользоваться только методом экстраполяции достижений мировых процессов, т.е. формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей в неизменяемые условия отечественных образовательных учреждений без их существенного осмысления с позиции современной методологии образования. Соотнесение реалий практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции обуславливает дальнейшую разработку философских и теоретико-методологических оснований образовательного пространства с учетом характерных особенностей постиндустриального образования [1-4].

Характеризуя существенные свойства инклюзивного образования на современном этапе необходимо с позиции его ретроспективного анализа констатировать, что в основу практики была положена идея принятия индивидуальности личности, и, следовательно, обучение должно было быть организовано таким образом, чтобы удовлетворять образовательные потребности в любом возрасте. Применительно к феномену инклюзивного обучения выбор теоретико-методологических подходов определялся целью, задачами и характером познавательно-образовательной деятельности (опыт Япония, США, др.). Отметим,

что проблема социализации человека с ограниченными возможностями переносилась в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды, формирующей образовательное пространство. При этом возможны разные варианты развития этих отношений - от изменений, происходящих в образовательной среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды (образовательного пространства).

С этих позиций современная методология образования позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской отечественной дидактики. При этом актуальным аспектом выступает решение проблемы «проектирования образовательного пространства как решения управленческой, а не столько методической задачи» [7; 8]. И в этом смысле, полагая, что образование как социально значимая деятельность обуславливает единство образовательного и социального проектирования, инклюзивное образование как социальное явление выступает вариантом развития социальных процессов и явлений с целенаправленным коренным изменением социальных институтов общества [2; 8].

При этом отметим, что согласно позиции академика А.М.Новикова «в постиндустриальном обществе главным ресурсом и подлинным капиталом становятся интеллектуальные знания – образованность субъекта». Предъявляются жесткие требования к образовательным организациям, пересматриваются и педагогические теории, обусловленные новым уровнем их осмысления, определением, что такое учение и образованный человек, в каких измерениях и масштабах пространства и времени возможно и необходимо развитие его образовательных траекторий? Способы усвоения учебного материала и подачи его педагогом претерпевают значительные изменения, что «отчасти является результатом нового понимания процесса обучения, а отчасти – результатом новых технологий» [1; 7].

С позиции определения методологии как учения об организации деятельности (учебной, педагогической, исследовательской) процесс инклюзивного обучения и воспитания рассматривается на основе характеристики учебной деятельности, ее логической структуры, форм, методов, средств осуществления. Под учебной деятельностью, а значит и освоением различных типов и видов образовательных программ понимается деятельность по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем.

Научно-теоретические основы инклюзивного обучения и воспитания с позиции методологии учебной деятельности, представленные А.М.Новиковым, разработаны с учетом следующих особенностей учебной деятельности: учебная деятельность направлена на освоение разного рода деятельностями, конечный результат обучения выражается в формировании соответствующих умений; учебная деятельность субъективна; учебная деятельность всегда инновационна, т.е. всегда направлена на освоение нового опыта; цели и задачи учебной деятельности задаются извне – госстандартами, учебными планами, программами, учителем и т.д.; влияние на учебную деятельность возрастной сензитивности (сензитивных периодов и возрастных кризисов); в ходе онтогенеза обучающийся последовательно осваивает способы деятельности, свойственный организационным типам культур в разные исторические эпохи: традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической [7].

Таким образом, бытующая до настоящего времени знаниевая парадигма как преимущественная репродукция академических знаний, переориентирована на системную компетентностную, образовательную адаптацию образовательной деятельности личности в условиях развития образовательного пространства системы непрерывного образования. В этом заключается смысл и основная цель инклюзивного образования, которое и является отражением на современном этапе становления новой модели системы отечественного образования. И в такой ситуации именно инклюзивная практика может стать «точкой кристаллизации» многих инновационных процессов в образовании, отвечая

современным целям: доступности непрерывного образования и его компетентностной парадигмальности.

Практическая реализация развития и углубления ценностной ориентации инклюзивного образования обуславливает: обеспечение нормативно-правовой базы процесса инклюзивного образования человека с ограниченными возможностями здоровья в рамках стратегических программ развития российского образования, концепций и теорий, «Закона об образовании в Российской Федерации» (редакция 2013г.), др.; осуществления образовательного процесса педагогами нового поколения и специалистами психолого-педагогического и тьюторского сопровождения, способными реализовать мобильные способы организации деятельности обучающегося; проектирования «безбарьерной» образовательной и социальной среды инклюзивного образования; проектирование образовательного пространства; разработки модели деятельности специалистов различного профиля, обеспечивающих процесс сопровождения личности с ограниченными возможностями здоровья; разработки научно-программно-методического обеспечения (учебные планы, учебные программы (их варианты), при необходимости - специальные учебники и рабочие индивидуальные тетради, учебные пособия по организации деятельности); подготовки педагогов в области информатизации образовательного пространства инклюзивного образования; обеспечение межведомственного взаимодействия и социального партнерства между образовательными организациями, учреждениями различных уровней и отраслевой направленности, ведомствами, обеспечивающими психолого-педагогическую и социальную поддержку личности с ограниченными возможностями здоровья. Такое представление о развитии образовательного пространства системы непрерывного образования (при множественности его иного контекста, но приоритета социальной значимости проблемы инклюзии) ориентировано на достижение необходимой полноты ценностной стратегии постиндустриального образования.

Формирование понятийного аппарата в контексте развития современных воспитательных тенденций коррелирует с педагогической семиологией ориентированной на изучение закономерностей конструирования языка педагогической науки,

включения в него новых языковых элементов и архивирования тех, которые представляют ее вчерашний день; на выявление специфики языка взаимодействия учителя и ученика, того языка, который конструирует мир образования и представляет собой смесь естественного языка и языков изучаемых учебных дисциплин: физики, математики, химии и др.

Литература:

[1]. Аксенова М.А. Педагогические проблемы организации научно-исследовательской деятельности учащихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6(27). С. 130-139.

[2]. Алтухова М.А. Описание новизны результатов педагогических исследований с позиции объектно-компонентного метода. Дисс...канд. пед. наук/Институт теории и истории педагогики Российской академии образования. М., 2007. – 145с.

[3]. Алтухова М.А. О современных прикладных исследованиях в педагогике // Инновации в образовании. 2009. № 11. С. 4-19.

[4]. Горягина Е.Б. Историко-педагогический контекст становления непрерывного образования // Итоги и перспективы интегрированной системы образования – наука – инновационная деятельность. Труды конференции. МГИУ – ИТИП РАО – МИИР – ИМБ – МАН ИПТ. Москва, 2011. С. 136-138.

[5]. Горягина Е.Б. Формирование компетенций специалистов: к проблеме трактовки в историческом контексте // Профессиональное образование и общество. 2012. №с 2. С. 61-65.

[6]. Лукацкий М.А. Структура и функции научно-педагогической теории // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С.7-17.

[7]. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. - 136с.

[8]. Орешкина А.К. Формирование развития образовательного пространства непрерывного образования в контексте его социальных измерений. / Инженер-профессия творческая: Цикл научно-методических семинаров. Выпуск 6. М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2013. С.3-7.

[9]. Орешкина А. К. Развитие научных школ как механизм оптимизации образовательного пространства непрерывного

образования// Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 3(18). С. 7 -13.

[10]. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]: Режим доступа. - <http://news.sfu-kras.ru/node/11515> / 10.06.14

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. Зайцев

Академия последиplomного образования, Минск, Беларусь

Аннотация. Материалы посвящены вопросам повышения квалификации кадров специального образования на современном этапе развития педагогической отрасли. Представлены субъективные авторские позиции по проблеме подготовки к практической деятельности квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: Повышение квалификации, образовательные услуги, социальный заказ, теоретические аспекты, практическая направленность, индивидуализация работы.

CURRENT SITUATION IN THE STRUCTURE OF TRAINING OF PERSONNEL SPECIAL EDUCATION

I.S. Zaitsev

Academy of Postgraduate Education, Minsk, Belarus

Abstract. Materials on issues of advanced training of special education at the present stage of development of educational sector. Presents the author's subjective position on the issue of preparation for practice enough qualified specialists.

Key wards: Further training, educational services, social order, the theoretical aspects, practical orientation, individualization of work.

Перманентно актуализированным является вопрос о подготовке действительно квалифицированных кадров

существующей образовательной системы. С этой позиции процесс повышения квалификации следует рассматривать как деятельность, ориентированную на высокий качественный выход. В первую очередь, это – обеспечение образовательной структуры позицией качественного повышения квалификации кадров народного образования.

Специальное образование в очерченном контексте занимает такое же положение, что и вся психолого-педагогическая отрасль. На фоне постоянно декларируемой необходимости повышения профессионального уровня специалистов происходит сокращение отводимого времени на процесс их (специалистов) повышения квалификации. Аргументирована данная позиция актуализацией самостоятельной деятельности представителей профессионального сообщества по совершенствованию собственного знаниевого багажа. Верный аспект. Но при его реализации следует учесть возможность данного действия с временной позиции. Другими словами – обеспечить для этого наличие свободного времени. Именно такового – недостаток. Высокий рабочий ритм, наличие множества документации, требующей срочного оформления, не позволяют запланировать достаточно времени для совершенствования собственного знаниево-профессионального багажа. В связи с отмеченным положением и возрастает роль повышения квалификации представителей специального образования с точки зрения качественной составляющей.

В настоящем в области повышения квалификации кадров специального образования на курсы отводится лишь рабочая неделя. Возникает вопрос об эффективности подобной организации, на который в состоянии дать адекватный ответ лишь наиболее активные участники данного действия – слушатели как первоначальные «оформители» социального запроса в сфере образовательных услуг. Для этого провели письменный экспресс-опрос (анкетирование) как оперативный метод контроля удовлетворенности слушателей выполнением их социального заказа. В самом обобщенном виде была получена картина, позволяющая представить видение глазами слушателей современного образца модели повышения квалификации. Педагоги-практики ожидали от курсов удовлетворения потребности в получении новых знаний, уточнении и

совершенствовании имеющегося теоретического и практического уровня. Посещение курсов оправдано с позиции получения аргументированных сведений по ряду интересующих проблем, возможности живого общения с коллегами по цеху. Положительные аспекты. Однако больше всего актуализирован факт неудовлетворенности временным отрезком означенных курсов. Именно такая ситуация – основание недостаточной удовлетворенности индивидуальной стороны социального заказа. Это – не вызывает никакого удивления. За столь короткий промежуток нереально учесть личностную сторону интересов и потребностей работников специального образования.

Есть и еще один момент, в определенной мере определяющий недостаточную эффективность имеющейся модели повышения квалификации. Невозможность учета того, что разные специалисты имеют различный запас представлений и знаний по каждому рассматриваемому вопросу. Выход – освежить теоретическое основание практически ориентированных сведений. Но именно на теорию как основу практики и недостаточно реально отведенного времени. Положение выглядит так, что актуализация практической направленности «нанизывается» на разную по качеству теоретическую основу, обеспечивая удовлетворенность одних специалистов и вызывая неполное понимание сущности практически ориентированных вопросов у других. Так имели место факты у одних слушателей неудовлетворенности именно преобладающей количественной составляющей теории на фоне присутствия мнения у других практиков именно о недостатке изложения теоретических аспектов. В обоих случаях при данном раскладе есть у слушателей недовольство недостаточностью объема именно новой информации по всегда актуальным проблемам. Здесь следует принять во внимание, что какие-либо новые, доказавшие эффективность позиции требуют глубокого совместного анализа преподавателя и слушателя с учетом уже наличествующего практико ориентированного запаса. Опять же – индивидуализация работы на основе собственного профессионального уровня получателя знаниевого багажа.

Все отмеченное не может быть реализовано качественно в вышеозначенный временной отрезок. Следовательно, актуализирована проблема изыскания путей, средств оптимизации

процесса повышения квалификации в сфере специального образования. Если современное общество действительно нуждается в реально квалифицированных кадрах, то представленная на рассмотрение проблема требует незамедлительного разрешения.

О ВОЗНИКНОВЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ СИНТЕТИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНИТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В.С. Сенашенко, А.А. Макарова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В докладе рассматриваются состояние и перспективы развития системы высшего образования в России в новых экономических условиях её функционирования.

Ключевые слова: образовательные реформы, модернизация системы высшего образования, конвергенция, гибридизация.

ABOUT THE ORIGIN AND FORMATION OF THE SYNTHETIC UNIFYING TENDENCIES IN HIGHER EDUCATION

V.S. Senashenko, A.A. Makarova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. In this paper the condition and the prospects of the development of the Russian higher education system are examined in the new economic situation for its functioning.

Key words: educational reforms, higher education system modernization, convergence, hybridization.

Цель работы изучить причины и механизмы, технологии и методы возникновения объединительных синтетических тенденций в высшем образовании.

В основе возникновения и формирования синтетических объединительных тенденций в высшем образовании лежат идеи сближения противоположных обществ, отличающихся между

собой социальных систем вследствие их приспособления к изменениям «условий обитания». Хорошо известно, что сходство внешней среды по отношению к рассматриваемому объекту или системе стимулирует процесс конвергенции. Так, конвергенция социально-политических систем и экономического устройства страны (например, переход от плановой экономики к экономике рыночной) влечет за собой соответствующие изменения в системе образования. Тем самым создаются благоприятные условия для внедрения в отечественное высшее образование инородных образовательных стереотипов, сформировавшихся в иных социально-политических и экономических условиях. Формирование постсоветской системы образования сопровождается одновременно процессами гибридизации советской и англосаксонской образовательных систем.

В русском языке название организма или клетки, полученных вследствие скрещивания генетически различающихся форм, эволюционировало от термина «ублюдки» через «помеси» к современному термину «гибриды». При этом эволюция терминов сопровождалась эволюцией смыслов.

Гибридные явления в природе коренным образом отличаются от гибридных социальных явлений. В то время как в природе гибридизация происходит по объективным законам природы, в гибридных социальных явлениях неизбежно присутствует субъективный элемент, так называемого «человеческого фактора», который во многих случаях становится определяющим.

Гибридизация в природе это скрещивание разнородных в наследственном отношении организмов. Главной целью при этом является получение новых, улучшенных пород, сортов, видов. Возникают вопросы выборки объектов скрещивания, определения тех конкретных свойств исходных объектов, сохранение и развитие которых ожидается в дальнейшем. Однако «гибридизация» не является синонимом улучшения. Результат скрещивания заранее неизвестен: гибрид может обладать как положительными, так и отрицательными свойствами. В результате скрещивания можно приобрести, а можно и потерять. Поэтому неотъемлемой составляющей поиска лучших образцов становится

селекция. Аналогом в социальной сфере может служить отбор наиболее удачных практических решений.

Гибридное образование не есть простое объединение различных образовательных систем. Причиной его появления, очевидно, стал поиск оптимальных решений проблем повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ. Очевидно также, что появление идеи гибридного образования вызвано потребностью его удешевления.

При определении объектов гибридизации естественно возникают определенные уровни. Самый высокий уровень гибридных образовательных объектов это формирование гибридных образовательных систем. На каждом уровне возможно разное понимание гибридизации. Одно дело, когда речь идет о системе образования в целом, как гибриде различных образовательных систем и совсем другое, когда объектами гибридизации становятся образовательные подсистемы единой системы образования: высшего, среднего общего, среднего профессионального, формального и неформального образования и т.д. Более того, речь может идти о гибридных формах организации учебного процесса, создании гибридных образовательных программ, гибридных учебных планов, гибридных образовательных технологиях, гибридных системах оценивания знаний студентов и пр.

Планируя создание гибридной образовательной системы, прежде всего, следует определить стартовую позицию: что хотелось бы сохранить (оставить) от исходных систем образования, а что развивать в их дополнение. Гибридная система образования это такая образовательная система, которая складывается в результате синтетического объединения двух образовательных систем, сформировавшихся в различных социально-экономических условиях в расчете на получение синергетического эффекта.

Так, постсоветская система возникла как результат гибридизации советской и англосаксонской образовательных систем. Интересно заметить, что внедрение западной образовательной модели в советский образовательный контекст даст результат, отличный от того, который получился бы после внедрения советской образовательной модели в западный

образовательный контекст. Важно при этом помнить что, когда жизненная энергия одной из систем ослаблена, становится возможным появление так называемых «ублюдочных» гибридов. Именно по этой причине западные образцы построения системы образования весьма агрессивно внедряются в систему образования, построенную в иных социально-экономических условиях. Более того, в конечном счете, может произойти поглощение одной образовательной системы другой. Вместе с тем гибриды, как известно, весьма неустойчивы и по истечению времени часто происходит возвращение к одному из родительских видов.

Что-то похожее произошло в 90-е годы с отечественной системой высшего образования. Очевидно, что в настоящее время отечественная система высшего образования находится в состоянии «помеси». Создание жизнеспособного образовательного гибрида не только само воспроизводящего, но и обладающего должным потенциалом развития всё ещё впереди. Скорее всего, российская система образования продолжит эволюционировать в сторону «запада», сохраняя национально-русские образовательные особенности. Выявить меру присутствия различных составляющих в ходе формирования гибридной системы образования крайне сложно, но именно их оптимальное соотношение определит будущий характер отечественного высшего образования. Здесь не должно быть крайностей. Нужен взвешенный подход к решению обозначенной проблемы.

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е.В. Огрызко

Ростовский государственный медицинский университет,
Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Статья посвящена инновационной образовательной среде вуза и её роли в формировании лингвокультурологической компетенции студентов-иностранцев. Основное внимание уделено использованию инновационных

образовательных средств как одному из наиболее эффективных инструментов формирования лингвокультурологической компетенции.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, лингвокультурологическая компетенция, высшая школа.

INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF FORMATION OF LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER SCHOOL

E.V. Ogryzko

Rostov state medical University, Rostov-na-donu, Russia

Abstract. The article is devoted to the innovative educational environment of the university and its role in linguocultural competence training of foreign students. The use of innovative educational instruments as one of the most effective means of linguocultural competence training is in focus.

Key words: innovative educational environment, linguocultural competence, high school.

Современное образование интенсивно развивается, идут поиски пути повышения его результативности, финансируется освоение педагогическим сообществом возможностей новых информационно-коммуникационных технологий, которые сводят на нет пространственные и временные ограничения. Сегодня инновационные технологии укрепили свои позиции в образовательной среде. Особенно актуальным является использование инновационных образовательных технологий в высшей школе, так как они позволяют решить ряд педагогических задач, направленных на активизацию и оптимизацию учебного процесса. С.В. Вьюгина определяет инновационную образовательную среду как образовательное пространство учебного заведения, объединённое особой корпоративной культурой, комплексно воздействующее на полноценное развитие личности и способствующее педагогическому творчеству, а также формированию нетрадиционного мышления у обучающихся [1].

П.П. Ефимов и В.Н. Костин под инновационной образовательной средой вуза понимают продукт субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса, отличающийся тем, что он базируется на инновационном содержании и инновационных технологиях образования, основанных на интегративном подходе и интерактивных методах обучения, а также на особых формах управления образовательной средой в форме вузовских ситуационно-прогностических центров [2, 504]. Таким образом, инновационная образовательная среда вуза – это образовательное пространство, включающее в себя межличностное взаимодействие субъектов педагогического процесса на основе инновационных образовательных средств и принципов организации учебного процесса, результатом которого является формирование полноценной личности.

Наиболее полно использовать возможности инновационной образовательной среды, на наш взгляд, возможно при формировании лингвокультурологической компетенции обучающихся высшей школы. Формирование лингвокультурологической компетенции представляет собой целенаправленный, взаимообусловленный и связанный педагогический процесс как комплекс урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающий развитие интеллектуально-познавательной, общекультурной, эмоционально-волевой и практической сфер обучения. В результате данного процесса обучающийся получает знания обо всей системе культурных ценностей, выраженных в языке, а также познаёт русскую культуру в диалоге культур. Обладание лингвокультурологической компетенцией необходимо, так как только при этом условии удастся избежать коммуникативных ошибок и сделать процесс коммуникации наиболее эффективным. «Учитывая интенсивную интеграцию современной науки и образования, всех сфер производственной и непроизводственной деятельности будущего специалиста, целесообразно ориентировать на осознание значимости межкультурного взаимодействия в социальной и профессиональной жизни, развивать потребность в совершенствовании деловых и дружеских отношений с представителями разных культур и народов, опыта межкультурного взаимодействия» [3, 179].

Инновационные образовательные средства, под которыми мы подразумеваем комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих работать с различными данными (графикой, текстом, аудио- и видеофайлами, анимацией и др.), организованными в виде единой информационной среды, позволяют придать изучению материала «визуально диагностируемую динамичность, убедительность, эмоциональность, красочность. Объём и качество усвоения учебного материала значительно увеличиваются, появляется мотивация к изучению дисциплины, активизируется учебно-познавательная деятельность» [4, 277]. Благодаря использованию инновационных образовательных средств активизация лексико-грамматического материала проходит интенсивнее, появляются широкие возможности для знакомства со страной изучаемого языка и, что самое главное, с их помощью развитие речевых навыков может осуществляться более успешно, так как студенты получают шанс окунуться в языковую среду.

Литература:

[1]. Вьюгина С.В. Инновационная образовательная среда технического вуза и его роль в развитии интеллектуального потенциала студента // Труды Международного симпозиума «Надёжность и качество», Т.1. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения 1.03.2016).

[2]. Ефимов П.П., Костин В.Н. Сущность инновационной образовательной среды вуза // Молодой учёный. 2014. №7. С. 502-506.

[3]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Межкультурная адаптация студентов: резервы высшей школы // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза: материалы IV Междунар. науч. конф. Минск: Изд. центр БГУ, 2015. С.178-180.

[4]. Нефёдов И.В. Применение интерактивной доски и использование ресурсов Интернета в лекционном курсе по методике преподавания русского языка как иностранного // Образовательное и культурное пространство СНГ и Европы: информационные технологии в процессе обучения русскому языку в неязыковых вузах: Лимуш, Ереван, 2008. С. 275-277.

МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ

М.Ж. Поликарпова
ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы использования инновационных методов и форм подготовки юристов. Проанализированы активные и интерактивные формы, а также – понятие и сущность инновационного образования. Показана роль технологического оснащения учебного процесса и представлена его структура.

Ключевые слова: активные и интерактивные методы, интерактивные и инновационные методы и формы, обучающие игры, креативные задания, коллоквиум, информационные технологии.

TEACHING METHODOLOGY IN LAW SCHOOLS

M.G. Polikarpova
VUI of the Federal penitentiary service, Vladimir, Russia

Abstract. Problems of use of innovative methods and forms of training of lawyers are covered in the article. Active and interactive forms are considered, the concept and essence of innovative education is given. The article shows the role of technological equipment for the educational process and is represented by its structure.

Key words: active and interactive methods, interactive and innovative methods and forms, teaching games, creative tasks, colloquium, information technology.

Инициации когнитивной деятельности курсантов, студентов и слушателей юридических вузов в немалой степени способствует проведение учебных занятий в интерактивных творческих формах. В свете последних дидактических тенденций активное использование преподавателями юридических вузов инновационных форм и методов подготовки специалистов

переходит из альтернативного критерия в необходимый значимый диагностический критерий работы юридического вуза.

Темпы развития экономических и социальных процессов в России инициируют необходимость применения интерактивных инновационных методов и форм подготовки юристов. Актуальность проблемы требует всеобъемлющего осмысления и разрешения в ближайшее время.

Модификации, наблюдающиеся в современной образовательной парадигме, как на уровне концепций, целей и содержания, так и на уровне использования инновационных технологий подготовки специалистов, предполагают симбиоз фундаментальной науки, учебного процесса и производства [2, с.26]. Квинтэссенция инноваций – овладение базовыми компетенциями, позволяющими впоследствии приобретать знания самостоятельно. Такое образование должно быть тесно связано с практикой [1, с. 135].

Инновационное образование направлено на двустороннюю коммуникацию, предполагающую активность каждого субъекта дидактического процесса, паритетность, нивелирование методов контроля со стороны преподавателя. Каждый участник диалога имеет возможность, сталкиваясь со стратегией других участников, совершенствоваться в процессе создания нового знания. Обучающиеся получают возможность строительства знания, на которое направлен социальный заказ и которое развивается по мере возникающей необходимости.

Преподаватель – не источник готовых знаний, он – инициатор их самостоятельного поиска. Оказывая помощь на занятиях, преподаватель вдохновляет студентов на творчество и креативность, побуждая к поиску самостоятельных идей и стратегий.

Активные формы обучения включают подготовку докладов, проблемных сообщений для последующего анализа на семинарских занятиях по дополнительному материалу, выполнение индивидуальных проектов в рамках научно-исследовательской работы, кейс-стади, информационный лабиринт, интеллектуальный футбол, дискуссионный аквариум, мозговой штурм, анализ видеосюжетов, презентация, решение проблемных задач, казусов, обсуждение первоисточников,

конструирование понятийно-категориального аппарата, программированное обучение с использованием программной оболочки, работа в электронной библиотеке.

Интерактивные технологии направлены на овладение обучающими играми – деловыми, ролевыми, образовательными. Используются такие творческие задания, как, например, написание сочинений, эссе, составление схем, таблиц, работа в малых группах по разработке проекта, коллоквиум, семинары, вебинары, направленные на овладение практическими навыками.

Достаточно часто во время занятий наблюдается симбиоз активных и интерактивных форм обучения. Безусловно, сами преподаватели должны владеть предложенными технологиями профессионально не только теоретически, но и практически, испытывать потребность в дальнейшем совершенствовании личном и своих подопечных, опираться на современные информационные и телекоммуникационные средства в рамках и аудиторных и внеаудиторных занятий, самостоятельных поисков.

Технология учебного процесса должна соответствовать уровню современных прогрессивных исследований. Для эффективной организации образовательного процесса целесообразно разворачивать локальные сети с целью доступа к общим ресурсам (электронный каталог библиотеки, справочно-правовые системы, сеть интернет). Любая инноватика всегда сопряжена с определенными трудностями: 1). необходимость обеспечения высокого уровня профессиональной компетентности и ответственности преподавателей юридических вузов по использованию интерактивных методов и форм подготовки юристов, предполагающее свободный доступ к использованию современных информационных и телекоммуникационных средств для подготовки специалистов на различных формах учебных занятий (лекции, семинарские и практические занятия, промежуточная и итоговая аттестация, рейтинг, самостоятельная подготовка); 2). нивелирование низкого уровня общекультурной подготовки первокурсников, а так же дифференциация в первоначальной подготовке и восприятие учебного материала обучающимися. Сегодня приходится констатировать слабый интерес обучающихся к общетеоретическим дисциплинам,

который, возможно, связан с желанием как можно быстрее получить отраслевые юридические знания.

Анализ имеющихся потенциальных возможностей вузов и достигнутый уровень информационных и телекоммуникационных технологий для более эффективного применения активных и интерактивных форм обучения позволили нам предложить симбиоз профилирующих кафедр с целью формирования практических навыков применения теоретико-правовых знаний, сконструировать целостное информационное пространство для доступа к фондам, создать собственную электронную базу нормативно-правовых, учебно-методических и учебных материалов, продолжить развитие информационных систем образовательных организаций.

На наш взгляд, широкое применение инновационных технологий в образовательном процессе юридических вузов позволит активизировать учебный процесс и индивидуализировать обучение, инициировать интерес к изучаемым дисциплинам, сместить интересы от теоретических знаний к практическим.

Литература:

[1]. Дудченко В.С. Инновационные технологии. М., 2006.

[2]. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. М., 2009.

СУЩНОСТЬ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

И.С. Усенко

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с психическим развитием личности, приобретением определенных профессиональных характеристик специалистом, развитием психоэмоциональной культуры педагога. Анализируется уровень развития психоэмоциональной культуры педагога с уровнем его оценки самого себя, своих способностей, нравственных и профессиональных качеств. Представлены характеристики трех уровней в освоении культуры педагогической экспрессии: интуитивный, стереотипный, творческий.

Ключевые слова: психоэмоциональная культура педагога, саморегуляция, дезадаптация, тревожность, педагогическая самопрезентация.

THE ESSENCE OF THE EMOTIONAL CULTURE OF A TEACHER

I.S. Usenko

Minsk state linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article considers the issues related to the mental development of the individual, the acquisition of specific professional characteristics of professional, psychological and emotional development of teacher culture. We analyze the level of development of psycho-emotional culture of the teacher with the level of his assessment of himself, his abilities, moral and professional qualities. The characteristics of the three levels in the development of pedagogical culture of the expression: intuitive, stereotypical, creative.

Key words: psycho emotional teacher culture, self-regulation, maladjustment, anxiety, teaching self-presentation.

В широком и самом общем смысле культура психической деятельности – это определенная степень психического развития личности в направлении, определяемом общими тенденциями развития всей культуры, тот уровень психического совершенствования человека как личности и субъекта деятельности, который достигнут в процессе освоения общепринятых ценностей, выработанных в данной культуре, приобретения определенных характеристик «культурного человека». Психическая культура является основной и определяющей чертой культуры личности, показателем необходимых качественных изменений в ее психической жизни по сравнению с некоторой исходной ступенью, с которой начинается культурной развитие личности.

Согласно фундаментальному принципу историчности психики, разрабатываемому в отечественной психологии, психика есть продукт развития индивида в определенной социокультурной среде, а не нечто исходно биологически заданное и детерминирована в первую очередь социально-экономическими факторами. Поэтому под развитием психоэмоциональной культуры педагога мы подразумеваем определенную систему

психического воспитания, призванную сформировать определенный тип личности с желательными для нашего социума вообще и школы в частности психологическими параметрами. Главной задачей в ходе достижения этой цели является целенаправленная, систематическая «культуризация» внутренней жизни будущего педагога в соответствии с нравственными, идеологическими, философскими и социально-психологическими принципами и предписаниями.

В целях развития психоэмоциональной культуры педагога необходимо иметь четкое представление о компонентах, составляющих данный феномен, предусмотреть целенаправленное воспитание различных чувств и эмоций, а также сформировать у студентов необходимые навыки в управлении своими чувствами и эмоциями, научить понимать свои эмоциональные состояния и причины их порождающие. В первую очередь психоэмоциональная культура педагога связана с его оценкой самого себя, своих способностей, нравственных и профессиональных качеств. В педагогических целях необходимо предусмотреть развитие этого компонента, чтобы низкая самооценка не провоцировала излишнюю скромность, сдержанность, скованность, робость, застенчивость; не затрудняла выступление на людях; не побуждала стремление остаться незаметным, незадействованным; не проявлялась в покорном принятии низких оценок извне. При этом следует учитывать, что высокий уровень развития психических качеств еще не является показателем благополучия. Высокая самооценка студента или педагога при более пристальном изучении его поведения может оказаться завышенной. Несовпадение такой самооценки и оценки со стороны окружающих – традиционный источник межличностных конфликтов.

Важной составляющей психоэмоциональной культуры педагога является тревожность, состоящая в повышенном чувстве беспокойства в самых различных ситуациях. В профессиональном плане следует стремиться к низкой степени отрицательных переживаний по поводу ожидаемых событий (публичное выступление, организация совместной деятельности, начало диалога с конфликтным человеком). Желательным для педагога является сохранение спокойствия, невозмутимости; присутствие

духа в экстремальных ситуациях; уравновешенность, уверенность в себе; способность не краснеть и не бледнеть от волнения; хороший сон; наличие крепких нервов и бодрого настроения. Тревожность может быть вызвана противоречивыми требованиями к учащемуся, исходящими из разных источников; неадекватными требованиями, не соответствующими его возможностям и стремлениям; негативными требованиями, которые ставят в униженное, зависимое положение.

Отечественный и зарубежный опыт показывают, что важными условиями развития психоэмоциональной культуры педагога являются: знание о психофизиологических процессах, происходящих в организме человека в напряженной или опасной ситуации; усвоение определенной «модели поведения» в ситуации опасности, позволяющей выполнить профессиональную задачу и не пострадать лично; владение приемами саморегуляции, применимыми непосредственно перед ситуацией опасности, в ситуации опасности и сразу после нее.

В процессе формирования психоэмоциональной культуры будущего педагога важным становится вопрос о негативных состояниях студентов в процессе обучения. Порождаясь деятельностью, эмоции не только становятся ее неотъемлемой частью, но и активно выполняют функции ее регуляции (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Б. Орлов). Отражая соотношение между мотивационно-потребностной стороной деятельности и реальными достижениями и возможностями человека, эмоциональные процессы играют важную роль в учебе студентов. Отрицательные эмоции, сочетаясь с неопределенностью мотивации, снижают степень сформированности механизмов саморегуляции, усиливают дезадаптацию и даже приводят порой к так называемому срыву адаптации. У студентов с общим высоким уровнем негативных эмоциональных переживаний, как правило, наблюдается низкий уровень мотивации достижения успеха в учебной деятельности, что является сигналом неблагополучия и наличия отрицательного эмоционального фона – ожидания неуспеха. В теории педагогики и психологии предпринята попытка использовать для характеристики интеллектуальной и психоэмоциональной сфер студента понятие «обучаемость», которое включает комплекс качеств: гибкость, самостоятельность,

оперативность, мобильность, уверенность в себе и др. Для будущего педагога как представителя гуманитарной профессии кроме довольно высокой обучаемости необходимо обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, означающим владение языком, богатый словарный запас, умение точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, наличие высокоразвитого абстрактного мышления. В то же время сфера психоэмоциональной деятельности изучена значительно меньше.

Современные лингвисты, психологи, педагоги характеризуют преподавателя как речевую личность. Сила его профессионального влияния на учащегося обусловлена уровнем владения вербальной и невербальной экспрессией, ее гуманистической направленностью. Речевое самовыражение педагога предполагает освоение культуры слова и жеста в их единстве, когда лексическое богатство органично сочетается с интонационной, мимической, жестикуляционной выразительностью. Усиливая эмоциональное воздействие, углубляя смысловую емкость звучащего слова, язык тела выполняет специфические функции. Он играет приоритетную роль в создании имиджа учителя, формировании его аттракции и авторитета. Затрагивая подсознательную сферу личности, невербалика создает социально-перцептивные установки, определяя ее симпатии и антипатии, приятие и неприятие партнера по общению. Интонационной, мимической и жестикуляционной экспрессии свойственен эффект «заражения» аудитории рабочим настроением, заинтересованностью предметом общения, эмоциональной вовлеченностью в познавательную деятельность.

Понимание возрастного языка телесной экспрессии детей позволяет наставнику безошибочно расшифровывать их эмоциональные состояния, настроения, намерения, определять искренность и правдивость произносимых слов и выбирать адекватную ситуации педагогическую стратегию и тактику.

Как надбиологическая программа поведения, культура невербальной экспрессии студентов формируется в целостном педагогическом процессе вуза, интегрируя данные многих наук. Профессиональная подготовка учителя предполагает целенаправленное формирование комплекса экспрессивных умений: фонационных, интонационных, кинетических,

паралингвистических, проксемических. Сложность этого процесса связана с тем, что невербальное поведение учителя регулируется лингвистическими, психологическими, этическими, эстетическими, общепедагогическими, частно-методическими принципами, нормами и правилами.

Освоение студентами культуры педагогической экспрессии связано с введением в вузовский учебный план соответствующих интегративных дисциплин. Важной предпосылкой успешности процесса формирования педагогического мастерства будущих учителей, включая культуру профессиональной экспрессии, выступает личный пример преподавателей вуза, соответствие их речевого поведения общепринятым эталонам.

В ходе исследования была выявлена высокая критичность студенческих оценок профессиональных экспрессивных способностей наставников. Например, неполное понимание лекционного материала связывалось с нечеткой дикцией, слишком быстрым темпом освещения сложных вопросов, неумением интонационно подчеркнуть значимость ведущих научных идей, уклонением от партнерского диалога, репрессивностью и бестактностью эмоциональных реакций на мелкие дисциплинарные нарушения и пробелы в знаниях студентов. По мнению многих студентов, преподаватели не владеют искусством педагогической самопрезентации, злоупотребляют демонстрацией своего официального статуса, подчеркивают интеллектуальное превосходство над аудиторией, не придают значения эмоциональной поддержке, создают комплексы неполноценности у обучаемых, инициируют переживания постоянной тревожности и неуверенности в своих силах.

Нами выделяются три основных уровня в освоении культуры педагогической экспрессии: интуитивный, стереотипный, творческий. Наблюдения за невербальным поведением студентов во время педагогической практики в школе свидетельствуют о доминировании у большинства из них первых двух уровней. Их поведение на уроке характеризуется спонтанностью, неосознанностью, невыразительностью реакций, стремлением некритически копировать не свойственные их творческой индивидуальности образцы речевого поведения.

Научный подход к психоэмоциональной культуре предполагает не только рассмотрение разнообразных индивидуальных проявлений человеческой психики в различных ситуациях. Важнее отметить, что психоэмоциональная культура – это целостность, единство гармонично развитых всех сфер психики, выраженная в личностных характеристиках и проявляющаяся в условиях учебной деятельности. Работа по формированию культуры психической деятельности должна приобрести целенаправленный, организационно оформленный характер, обладать достаточным арсеналом специальных средств психического воздействия, специальных психотехник, способствующих самореализации творческих способностей будущего педагога и позволяющей управлять самим процессом творчества в процессе обучения, т.е. придавать более организованный характер процессу преобразования феноменов психической жизни в результаты учебного труда, продукты культуры.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.В. Киприянова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы этнокультурной адаптации иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России. Анализируется феномен культурного шока, описываются причины, симптомы и стадии культурного шока, предлагаются способы преодоления культурного шока.

Ключевые слова: этнокультурная адаптация, аккультурация, культурный шок, когнитивный диссонанс, стереотип поведения.

ETHNCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO STUDING IN RUSSIA

M.V. Kipriyanova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the problems of ethnocultural adaptation of foreign students to living and studying in Russia. The phenomenon of cultural shock is analyzed, its reasons, symptoms and stages are described, ways of overcoming cultural shock are offered.

Key words: ethnocultural adaptation, acculturation, cultural shock, a behavior stereotype.

Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России имеет много разных аспектов, среди которых наиболее значимыми являются: приспособление к новой социокультурной среде, языку общения, бытовой и материальной самостоятельности проживания; приспособление к новой системе образования и ее требованиям, к русскому языку как новой лингвистической системе, к интернациональному характеру учебных групп, приспособление к иным климатическим условиям, времени, режиму и т.д. Этот период у иностранных учащихся в России проходит весьма сложно и болезненно, а для некоторых учащихся, он становится непреодолимым препятствием на пути получения высшего образования.

В последнее время современная педагогика все больше уделяет внимание разработке концепций социально-психологической и психолого-педагогической адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России. Определенный вклад в разработку этой проблемы внесли Е.Н. Дидковская, М.А. Иванова, Н.А. Титкова, В.В. Емельянов, А.Д. Зинковский. В своем исследовании Н.А. Жерлицина убедительно доказывает, что социально-адаптационные проблемы являются наиболее болезненными: при анкетировании иностранных учащихся лишь 10% респондентов не имели трудностей в первые месяцы приезда на учебу в Россию. Основные трудности, которые назвали иностранные учащиеся: языковой барьер, бытовые проблемы,

национализм и расизм, незнание российских законов, климат, бюрократия, проблемы безопасности. Социокультурные проблемы адаптации представляют собой особую сложность еще и потому, что их невозможно решить только путем организации работы в вузах, а рычаги влияния на поведение местных жителей у администрации вузов практически отсутствуют [3].

Попадая в иную социокультурную среду, иностранный студент испытывает необходимость адаптироваться к ней с разных позиций: как представитель своей страны, т.е. носитель своей социокультуры, традиций, обычаев, норм поведения, системы ценностей; как индивидуальность, т.е. личность с присущими ей специфическими личностными особенностями; как студент, т.е. субъект деятельности педагогической среды и как объект воздействия этой среды на него [2. С. 19].

Культурный шок – объективное явление, и причина его не в том, что культура одной страны хуже или лучше другой, а в том, что вступают в конфликт представления иностранца о новой культуре и реальность. Этот шок иногда проявляется как состояние крайнего беспокойства, вызванного столкновением с большим количеством новых и незнакомых норм и сигналов, которое может продолжаться до 6 месяцев и более [4. С. 16]. Очень важно, чтобы опыт культурного шока не был отрицательным, т.е. крайне неприятное состояние непонимания и дезориентации является определенным этапом в познании незнакомой культуры, который должен быть преодолен для достижения главной цели, ради которой пришлось уехать с родины.

Понятие культурного шока было введено в научную практику в 1960 г. американским антропологом К. Обергом. Он выделил и определил симптомы этого состояния, главным из которых является ощущение полного одиночества. Несмотря на то, что культурный шок чаще всего имеет отрицательные последствия, сегодня многие психологи рассматривают это состояние как необходимую реакцию на вхождение в новую культуру [1. С. 285], а с недавних пор стали говорить не о культурном шоке, а о стрессе аккультурации. Например, Дж. Берри предлагает вместо термина «культурный шок» использовать термин «стресс аккультурации», который не ассоциируется только

с негативными последствиями межкультурного приспособления. В результате межкультурного контакта возможен и положительный опыт – оценка проблем и их преодоления [6].

Многие психологи рассматривают проблему культурного шока в контексте так называемой U-образной кривой процесса адаптации. В 1963 г. в соответствии с этой кривой американский психолог Г. Триандис выделяет пять этапов процесса адаптации [7]. Эти этапы могут быть охарактеризованы следующими определениями: хорошо, хуже, плохо, лучше, хорошо [5. С. 285].

Без сомнений, процесс аккультурации иностранного студента индивидуален, и вовсе не обязательно студент проходит все этапы адаптации. Для одних он проходит безболезненно, для других – сложно. Главным агентом социализации иностранных учащихся в вузах является преподаватель – и как носитель профессиональных ценностей, и как представитель новой этнокультуры. Эффективность выполнения агентами социализации своей роли обусловлена в первую очередь их профессионализмом. Однако, преподавателям, работающим с иностранными учащимися, достаточно сложно найти нужную информацию, касающуюся их этнопсихологических характеристик. Для того, чтобы образование иностранных студентов было полноценным, педагогу, работающему с ними, необходимо помимо языка овладеть умением работать с многофункциональным составом учебной группы, для чего как минимум необходимо изучить этнопедагогические, этнокультурные, этнопсихологические и этнолингвистические особенности и потенциал той этнической группы, с которой он работает. Для этого российскому высшему образованию необходимо адаптировать уже имеющиеся учебные программы применительно к обучаемому этноконтингенту, разрабатывать и принимать новые [3]. Это поможет не только преподавателю РКИ построить свои отношения с учащимися, а также решить ряд проблем: познание и межличностное общение в этнически разнородных учебных группах, предотвращение конфликтных ситуаций на межличностной и религиозной почве, стабилизация общего благоприятного психологического климата и условий успешного учебного процесса. Кроме того, отсутствие такой

информации в обществе может привести к проявлениям этнокультурной безграмотности, нетерпимости и ксенофобии.

Литература:

[1] Божко Н.М. О некоторых особенностях лингвокультурной адаптации студентов из Китая // Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в вузе: Сборник научных статей. Харьков: ХНАДУ, 2007. С. 283-287.

[2] Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. 2001. №9. С. 77 – 82.

[3] Жерлицина Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России. – URL: <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/>

[4] Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. Спб.: Изд-во СПбГТУ, 1993.

[5] Оберг К. Культурный шок и приспособление к новому культурному окружению / Перевод Е. Гросмана / К. Oberg Adapted from Readings in Intercultural Communication ed. David S. Hoops (Washington, D.C.: Society for Intercultural Education Training and Reseach, 1972).

[6] Berry J.W. Psychology of acculturation // J. Berman (Ed.) Cross-Cultural Perspectives / Lincoln, 1990.

[7] Trindis H.C. Culture and Social Behavior. N.Y., 1994.

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ
ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А. Новак – Лоевска

Гданьский университет, Гданьск, Польша

Аннотация. Вопросы, которые обсуждаются в статье касаются подготовки студентов раннего образования к профессии учителя в отношении к совершающимся культурным и политическим переменам, а также к меняющимся общественным ожиданиям и потребностям индивидов. Статья сосредоточена на указании главных направлений, по которым меняется образование учителей в области ключевых компетенций. К ним относятся: стимулирование мышления, использование критического диалога,

провоцирование творчества и инновационной деятельности, расширение активности учителя в публичной сфере.

Ключевые слова: образование учителей, ключевые компетенции

KEY COMPETENCES IN THE PROCESS OF PREPARATION OF EARLY EDUCATION TEACHERS

A. Nowak-Łojewska

University of Gdansk, Poland

Abstract. The paper focuses on the preparation of early childhood education students for the teaching profession adjusted to ongoing cultural and political changes as well as changes in social expectations and individual needs. It presents the direction of changes in teachers' training that enable the development of key competences, including the most important ones: stimulation to thinking, the use of critical dialogue, provoking creativity and innovation activities, expansion of the teacher's activity to the public sphere.

Key words: teacher education, key competences

Меняющиеся культурные, общественные и политические условия требуют отражения в виде меняющейся школы. Выражением этого процесса является адекватность школы, ее соответствие в отношении новых ожиданий, а также адекватность учителя. Она, в свою очередь, связана с необходимостью повышения качества образования учителей, актуализации их знания и развития компетенций.

Согласно положениям Европейского парламента и Европейского совета, необходимо развивать те умения, которые являются особенно нужными в информационном обществе. К ним относятся ключевые компетенции, такие как: коммуникация на родном языке; коммуникация на иностранных языках; математические компетенции и основные компетенции в области науки и технологии; информационные компетенции; умение учиться; общественные и бытовые компетенции; инновационность и предпринимательство; сознание и культурная экспрессия

(Административный ежегодник Европейского союза, 2006, 394/13).

Эти положения касаются всех граждан, так детей, как и взрослых, так учителей, как и учеников. Оттуда следует необходимость учесть направления изменений в образовании учителей, действия позволяющие соединить знание, умения и позиции, способствующие самореализации и личному развитию, чтобы таким образом учителя своим поведением и деятельностью были причастными к образованию творческих индивидов, которые умеют решать проблемы, оценивать риски, принимать решения, конструктивно управлять своими эмоциями, рефлексивно и ответственно смотреть на свою жизнь. В образовании будущих учителей эти положения требуют изменения модели образования из адаптивной на интерактивную. Интерактивная модель экспонирует учителя, который отличается рефлексивностью и ведет диалог. Суть образования будущих педагогов заключается тогда в создании случая для обмена значениями и личного усилия понять мир, но не вынуждая принять конечный вариант его интерпретации. Образование учителя не состоит тогда в оснащении его готовыми решениями и схемами деятельности, но на усвоении стратегии, как индивидуально справиться с проблемами. Это заметно в нескольких направлениях изменений, которые я ниже перечислю и вкратце охарактеризую:

1) Стимулирование мышления учителей ситуациями конфликта (познавательного, аксиологического, нравственного), благодаря чему передача готового знания замещается его конструированием в ходе решения проблем, изучением через вопросы и поиск ответов на них, исследованием, практической активностью. Учитель становится тогда активной, в познавательном плане, личностью, готов прилагать усилия ради решения необыкновенных задач. Он не боится столкновения со сложной и динамической действительностью школы.

2) Использование критического диалога [3] и создание образовательных встреч в форме диалога, который сопровождается активностью мышления, открытостью на разницы (идей, позиции, взглядов), уважением для отличий и готовностью к обмену значениями. Учитель является тогда личностью, которая вдохновлена миром, смело справляющимся с тем, что новое,

удивительное, нестандартное. Он с охотой принимает вызовы, необходимые для поворотов его мышления. Благодаря этому его интеллектуальная беспомощность замещена рефлексивностью, креативностью и растропностью.

3) Организация экспериментальных и практических ситуаций, в которых учитель спровоцирован проявить свою интеллектуальную активность в виде генерирования новых идей. Через контакт с учениками (частая организация практики) у него есть шанс запустить два вида рефлексии: в действии (*reflection in action*) и о действии (*reflection-on-action*) [2]. Первый из видов рефлексии является критическим отрицанием собственного знания и приводит к немедленной модификации проведения занятий. Рефлексия о действии – это интеллектуальное размышление, которое проводится спустя некоторое время, без давления совершающегося события. Учитель отличается способностью создавать новое знание, новые ценности и новые инновационные решения.

4) Провоцирование творчества и инновационной деятельности, когда учитель, осознав разные альтернативные концепции образования умеет их использовать для поиска собственных оригинальных решений и способов работы с учениками. Такой учитель умеет выходить за рамки схем проведения занятий. Он изобретательный, открытый, охотно обсуждает разные вопросы, проявляет инициативу. Он проявляется себя как рефлексивная, эмпиричная и толерантная личность [1].

5) Расширение пространства активности учителя, его заинтересованность публичной жизнью и открытость на меняющуюся общественно-культурную действительность.

У этих изменений не методический, а методологический характер. В образовании будущих учителей они должны проявиться на уровне восприятия и понимания закономерностей учения и воспитания, а также критической оценки фактов и явлений сопровождающих процесс развития и воспитания. Благодаря этим обращениям, узкие тематические схемы, которые программируют шаг за шагом активность учеников и учителей, замещаются оригинальными решениями, полными проблемных заданий, разных форм дискуссий. Возможным становится

приобретение новых, полезных для общества XXI века, компетенций.

Литература:

[1]. Olczak A. O nowy kształt wczesnej edukacji – refleksje na temat poszukiwań twórczego nauczyciela, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 1.

[2]. Schon D. The reflective practitioner, New York Basic Book 1983.

[3]. Shor I. Empowering education. Critical teaching for social change, The University of Chicago Press, London, 1992.

[4]. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006, 394/13.

**БИЗНЕС-КОМПЕТЕНЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Г.П. Максимова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Профессионально-педагогическая, коммуникативно-информационная культура преподавателя высшей школы дополняется актуальными требованиями. Дан анализ основных нормативных документов. Предложены научно-практические формы деятельности с коммерциализированной проверкой результатов в том числе.

Ключевые слова: деятельность преподавателя, нормативные документы, коллективные структуры, коммерциализация.

**BUSINESS- COMPETENCE IN ACTIVITY OF THE
TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL IN RUSSIA**

G.P. Maximova

The southern federal university, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The professional and pedagogical, communicative and information culture of the teacher of the higher school is supplemented with actual requirements. The analysis of the main normative

documents is given. Scientific and practical forms of activity with the commercialized check of results are offered.

Key words: activity of the teacher, normative documents, collective structures, commercialization.

Ретроспективный анализ деятельности университетов, созданных в целях обретения знаний, интеллектуального общения, совместного исследования демонстрирует нам прообраз преподавателя высшей школы, показывая различные приоритеты работы в разные исторические периоды. Учитель жизни, ученый исследователь – в чем-то аналогичные профессиональные навыки, присущие различным исполнителям.

Идеальный образ современного преподавателя высшей школы характеризуется интеграцией многих компетенций: научно-исследовательских, профессионально-педагогических, коммуникативно-информационных; личность преподавателя должна обладать системой ценностно-нравственных качеств, что в большинстве случаев можно отметить в реальной действительности. Однако в быстро меняющемся мире, неопределенность существует и в сфере представления идеального образа преподавателя российской высшей школы и реального представителя данной профессии.

В деятельности преподавателя высшей школы можно обозначить следующие противоречия:

- с одной стороны – существенное количество новых нормативно-правовых, стандартизирующих документов, с другой – не достаточная ориентация непосредственных исполнителей на данные материалы;
- с одной стороны – понимание возможности попадания под оптимизационные процессы, с другой - недостаточная активность в личном преобразовании;
- с одной стороны – профессиональное трудолюбие и исполнительность, с другой, размытость понимания собственного участия в инновационных процессах;
- с одной стороны – старение кадров с другой, не полная востребованность преемственности в научно-исследовательской среде;
- с одной стороны - неподдельный интерес к мировому научно-исследовательскому сообществу, опыту, практическим

результатам, технологиям, формам работы, с другой, относительно скромные контакты с зарубежными коллегами, недостаточное владение иностранными языками, техническими навыками;

- с одной стороны недостаточная оснащенность учебниками нового типа, с другой, неготовность писать учебные пособия, курсы лекций, наполненные результатами экспертизы информационного и медиа пространства, в соответствии с новыми образовательными ФГОС;

- с одной стороны – существование в пространстве рыночной экономики, с другой, не умение и порой принципиальное не желание включаться в коммерческие проекты.

При этом решение противоречий заложено в самих компетенциях преподавателя высшей школы, поскольку научно-исследовательская, коммуникативно-информационная и другие компетенции преподавателя вуза – центральное звено в его профессиональной культуре саморазвития и самореализации. Опытно-прикладная работа позволяет отметить, что преподаватели находят реальные возможности, для самопреобразования, при этом самодиагностика выступает в качестве «пускового механизма», помогающего осознать несоответствие своего уровня современным образовательным целям, стандартам, программным документам, что позволяет решить конкретные задачи в своей деятельности.

Одномоментного реформирования всего научно – образовательного комплекса не может быть, мы являемся участниками реформ. Учитывая данные по бюджету государственного сопровождения образования и науки, к необходимым компетенциям современного преподавателя высшей школы так же нужно отнести экономические бизнес – компетенции. Эти компетенции дадут преимущества современному преподавателю и проявятся в создании самоорганизующихся научно-образовательных сообществ, групп по определенным направлениям. Во главе таких сообществ должны стоять ведущие ученые в определенной области, руководящие научно-образовательными центрами или аналогичными им структурами с коммерческими задачами и критериями оценки в деятельности.

СЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

С.В. Львова

МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос личностного развития студента педагогического Вуза. Изучаются уровни профессионального самоопределения студента к выполнению учебно-производственной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная подготовка, личностный рост.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

S.V. Lvova

MGPU, Moscow, Russia

Abstract. The issue of a person's professional development is discussed. The levels of students' professional self-determination for training and production activities. These levels are based on five components: motivational, cognitive, emotional, communicative, and behavioral.

Key words: professional self-determination; motivational, cognitive, emotional and behavioral components of professional identity.

Образование сегодня должно идти от потребностей личности, что отражено и в Законе РФ «Об образовании»: «Образование должно обеспечивать самоопределение личности, создание условий для ее самореализации».

В современных условиях динамично меняющихся профессиональных технологий подготовка специалистов высокой квалификации существенно изменилась в сторону формирования у них не столько суммы конкретных знаний, умений, сколько способности ориентироваться в сложной обстановке профессиональной деятельности, гибко встраиваться в систему постоянно обновляющихся требований к профессионалу. При этом, с одной стороны, необходимо удовлетворить социальный заказ на качество специалиста, с другой – важно сохранить уникальность его личности, заложить потенциал профессионально-личностного развития, способности к самоорганизации. В психологической науке имеется достаточно большое количество работ, посвященных вопросам развития личности: А.Г. Асмолов, Е.А. Климов [1], Е. С. Романова [4], Л.И. Бершедова [4], Э.Н. Рычихина [4], Л.П. Набатникова [4], Б.Н. Рыжов [5], С.В. Львова [2, 3], Т.А. Шилова [6].

Базой данного экспериментального исследования являлся Московский городской педагогический университет. Все респонденты, студенты института естественных наук, 81 человек, были разделены на следующие группы: 1 группа – студенты 2 курса; 2 группа – студенты 4 курса. Возраст респондентов – 19-21 год. В данном исследовании был применен комплекс психодиагностических средств: мотивационный опросник, 16-факторный личностный тест-опросник Р. Кеттелла, опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина. Выбор психодиагностических методик был сделан с учетом взаимосвязи «психологического портрета» и «личностных черт» студента.

В результате исследования большинство респондентов выбирали профессию согласно педагогической направленности, в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию детей. Об этом говорит высокий уровень учебной мотивации у всех респондентов. У студентов 2-го курса интерес к профессии в большинстве случаев имеет характер мечты, и свои мечты они не соотносят с практической деятельностью. В то время как у студентов 4-го курса интерес к профессии связан с наличием знаний и умений в области педагогики и методики преподавания, проверенных на практике. В процессе обучения происходит переход психологических характеристик в новое качественное

состояние – от недостаточной самостоятельности, спонтанности в действиях респондентов 2 курса к эмоциональной стабильности, практичности, реалистичности, уравновешенности, решительности и объективности у студентов 4 курса. Уровень интеллекта, коммуникативные способности повышаются к концу обучения, студенты 4 курса эмоционально стабильнее, что доказывает прямую зависимость профессионального самоопределения личности студента от профессионально важных качеств личности.

Студенты 2 курса в большей степени ориентированы на достижение высокого уровня материального благосостояния и повышение уровня своей образованности. Студенты 4 курса в большей степени ориентированы на достижение конкретных и ощутимых результатов, они тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Наиболее значима для них реализация в профессиональной деятельности.

По результатам математической обработки ряд профессионально важных качеств, а, следовательно, и уровень профессионального самоопределения личности у студентов выпускного курса значимо выше, чем у студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Литература:

[1]. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.

[2]. Львова С.В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Системная психология и социология. 2014. № 4(12). С. 28–36.

[3]. Львова С.В., Унру О.В. Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 59–64.

[4]. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н., Набатникова Л.П. Психологические аспекты активизации самостоятельной работы студентов вуза // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 29–39.

[5]. Рыжов Б.Н., Чибискова О.В. Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном

обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–66.

[6]. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков: Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. 112 с.

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И.И. Кауненко

Центр этнологии, Институт культурного наследия,
Академия наук, Молдова

Аннотация. В статье анализируются особенности подготовки студентов психологов к работе в поликультурном пространстве на примере преподавания курса «Этнопсихология и психология межэтнических отношений». Выявлено, что эффективность усвоения этнопсихологических знаний повышается при включении результатов эмпирических исследований, проведённых в регионе проживания.

Ключевые слова: этническая идентичность, аффилиативные мотивы, трудовая миграция, саморефлексия.

THE PRE-SERVICE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS TO WORK IN CULTURALLY DIVERCE CONTEXTS

I.I. Caunenco

Department of Ethnology, The Institute of Cultural Heritage
Academy of Science of the Republic of Moldova

Abstract. The article is focused on specific aspects of preservice training program for psychologists preparing them to work in culturally diverse contexts. The course “Ethno-psychology and inter-ethnic relations” is used as an example for such analysis. It was found that a better understanding of ethno-psychological concepts is achieved when the results of empirical researches carried out in the residence area are provided.

Key words: ethnic identity, motives of affiliation, labor migration, selfreflectin

В настоящее время, в период трансформации общества, когда глобализация, одной стороны, ослабляет мощь национальных государств, которые отчасти утрачивают свою способность навязывать идентичность и узаконивать категории учета. С другой стороны, она сопровождается развитием миграций, которые по-новому ставят вопрос об этнической идентичности. Рефлексия своей этнической идентичности становится одной значимых проблем при подготовки студентов психологов для работы в поликультурной среде.

Для эффективной работы с представителями разных этнических групп важное значение имеет формирование у студентов-психологов умения рефлексировать, особенности человека с позиций универалистского подхода, формировать толерантность к представителям других культур и народов. Но для этого, самому будущему психологу необходимо отрефлексировать содержание своей этнической идентичности, избавиться от предрассудков и негативных стереотипов.

В процессе преподавания курса «Этнопсихология и психология межэтнических отношений» эффективно включение в лекционный и практический курс эмпирических исследований, проведенных отечественными учёными в различных регионах Молдовы в настоящее время. Это помогает будущим психологам лучше понимать социо-культурные трансформационные процессы, происходящие в обществе. Так, например, наше исследование по проблеме процесса этнической аффилиации у этнических групп – молдаван, русских, украинцев, болгар, гагаузов, проведенное на выборке школьников, молодежи, взрослых, выявило, что в целом, для всех исследуемых групп характерны этноаффилиативные тенденции. Наиболее это выражено у титульного этноса молдаван, наименее – у украинцев, болгар. Больше идиоцентриков в выборке украинцев школьников, студентов; у болгар – старших школьников. После группы молдаван, у гагаузов наиболее выражены этноаффилиативные тенденции. У группы русских, хотя в целом преобладают этноаффилиативные тенденции, однако

значимы и анти-этноаффилиативные мотивы, которые особенно выражены у школьников, студентов и наименее у взрослых.

С одной стороны, эти данные важны для будущих психологов при работе в поликультурных образовательных учреждениях, так как при разработке образовательных программ по гражданскому воспитанию, в административной работе с различными этнокультурными группами необходимо учитывать особенности процесса этнического самоопределения разных возрастных групп и в частности этноаффилиацию.

С другой – обсуждение особенностей этноаффилиативной мотивационной сферы у представителей разных этнических групп молодёжи (включая анализ студентами своей этнической принадлежности), близкой по возрасту группы, является основой для саморефлексии, а так же для более адекватного формирования образа «Другого».

В процессе обсуждения эмпирических данных по этнической аффилиации, социальных суждений, многими студентами приводились примеры из этнокультурных практик своих регионов, и опыта пребывания за рубежом, когда своя этническая идентичность была особенно ощутима. Например, Т.(21 г.): «Когда я была у родственников в Болгарии на свадьбе, я удивилась, что они её праздную очень скромно, по сравнению с нашими. Я так была удивлена! Я предложила им некоторые наши традиционные приёмы, и всё получилось веселей. Мне кажется, что наши болгары более активные, умеют как следует работать и отдыхать. Хотя мы немного прижимистые, т.е. экономные, и всегда заранее всё продумываем».

Так же большой интерес вызывают эмпирические исследования по влиянию трудовой миграции на этноидентификационные процессы.

В настоящее время Молдова, продолжает оставаться одним из значительных доноров рабочей силы. По данным Всемирного банка, переводы молдавских трудовых мигрантов составляют от 20% до 30% от ВВП страны. Будущим психологам придётся работать с детьми трудовых мигрантов, с их родителями, с молодёжью трудовых мигрантов, длительно пребывающими за рубежом. Поэтому проблема влияния феномена трудовой

миграции на этническую идентичность молодёжи весьма актуальна.

Большой интерес вызвало исследование отечественного психолога Хорозовой Л.Ф., относительно особенностей влияния трудовой миграции на этническую идентичность молодёжи АТО Гагауз Ери [1, С. 247-250]. Так, в её исследовании было выявлено, что процесс трудовой миграции опосредованно влияет на этническую идентичность молодёжи гагаузов и болгар, непосредственно не включённых в трудовую миграцию. Наибольшее влияние данный процесс оказывает на группу молодёжи гагаузов и болгар «неопределившихся» относительно трудовой миграции. Для них характерен «поиск» группы включения – они биэтничны с группой русских (гагаузы, болгары), молдаван (болгары) и у них актуализирована этническая идентичность на личностном уровне. У группы молодёжи гагаузов, болгар «не уезжающих» характерна завышенная самооценка, видимо как ресурс для поиска своей ниши в профессиональном пространстве региона. Эти данные эмпирического исследования вызвали у студентов дискуссию и анализ этнической идентичности близких родственников, которые работают как в Европе, так и в России (какие изменения произошли у них как относительно коммуникации, взаимоотношений, так и восприятия Молдовы).

Итак, включение результатов этнопсихологических эмпирических исследований, проведённых в регионе, при подготовке психологов к работе в поликультурном образовательном пространстве, повышает эффективность профессиональной подготовленности к решению сложных проблем, происходящих в нашем молдавском мультикультурном пространстве.

Литература:

[1]. Хорозова Л.Ф. Трудовая миграция и её влияние на этническую идентичность молодёжи Гагаузии // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Третьей международной конференции. Смоленск, 2012. С. 247-250.

ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

И.А. Новикова, Г.Н. Замалдинова, А.З. Мурзаканова
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены кросс-культурные различия соотношений любознательности как системно-функционального свойства личности с видами толерантности в трех группах – русские студенты, обучающиеся в Москве, кабардинские студенты, обучающиеся в КБР, кабардинские студенты, обучающиеся в Москве.

Ключевые слова: любознательность, толерантность, кросс-культурные различия, поликультурное пространство, русские студенты, кабардинские студенты.

CURIOSITY AS A FACTOR OF TOLERANCE OF STUDENTS: CROSS-CULTURAL ASPECT

I.A. Novikova, G.N. Zamaldinova, A.Z. Murzakanova
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the cross-cultural differences between relations of the curiosity as system-functional properties of the personality and the kinds of the tolerance in three groups – Russian students studying in Moscow, Circassian students studying in Kabardino-Balkariya, Circassian students studying in Moscow.

Key words: curiosity, tolerance, cross-cultural differences, multicultural space, Russian students, Kabardinian students.

Исследования факторов, которые могут способствовать созданию и поддержанию толерантной образовательной среды в поликультурном пространстве не теряют свою актуальность [1], не смотря на дискуссионность самого понятия «толерантность». С 2013 г. мы проводим цикл исследований толерантности и ее соотношений с различными психологическими и социальными факторами у студентов, проживающих и обучающихся в разных регионах России [2; 3]. В настоящий момент в выборку входят 383

студента, из которых 170 – кабардинцы, проживающие и обучающиеся в КБР (77 девушек, 93 юноши), 74 – кабардинские студенты московских вузов (46 девушек, 28 юношей), 139 – русские студенты, обучающиеся в Москве (93 девушки, 46 юношей).

В данной публикации мы рассмотрим результаты совместного факторного анализа переменных любознательности как системно-функционального свойства личности [4] и показателей видов толерантности. Для диагностики любознательности использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым, для диагностики толерантности – экспресс-опросник Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности». Был проведен факторный анализ главных компонент с вращением методом Promax.

Во всех группах в результате анализа было извлечено по четыре главных компоненты. Причем во всех случаях переменные любознательности и показатели видов толерантности вошли в разные компоненты. Однако дальнейший анализ показал, что между компонентами есть связи, свидетельствующие об определенной специфике соотношения переменных любознательности и выраженности толерантности в разных группах.

В группе русских студентов в первую компоненту со значимыми нагрузками вошли: общественно и личностно значимые цели, социоцентричность, эгоцентричность и субъектность. Во вторую компоненту – азнергичность, астеничность, экстернальность и обе переменные трудностей («классический» фактор *трудностей любознательности*, многократно полученный в исследованиях системно-функциональных свойств личности [4]). В третью – три показателя выраженности видов толерантности – этнической, социальной, личностной. В четвертую – осмысленность, предметность, энергичность, стеничность, интернальность. Далее были выявлены достаточно сильная положительная связь между первой и четвертой компонентами ($r = 0,54$), что соответствует содержанию «классического» фактора *успешности любознательности*, а также связь третьей и четвертой компонент ($r = -0,34$). Последняя корреляция свидетельствует о том, что выраженность видов

толерантности обратно пропорционально связана с выраженностью трудностей и проблем любознательности. Другими словами, русские студенты, имеющие проблемы при реализации любознательного поведения в меньшей степени склонны к проявлению толерантного отношению к представителям «иных» групп.

В группе кабардинских студентов, обучающихся в Москве, в первую компоненту вошли социоцентричность, эгоцентричность, предметность, субъектность, осмысленность, осведомленность, эргичность, стеничность, интернальность (очень похоже на фактор *успешности любознательности* с некоторыми вариациями). Во вторую – азнергичность, астеничность, экстернальность и обе переменные трудностей (опять полностью воспроизводится «классический» фактор трудностей). В третью – общественно и лично значимые цели. В четвертую – три показателя толерантности (на уровне тенденции входит интернальность любознательности). Анализ связей между компонентами выявил «центральную» роль первой компоненты – она связана со всеми остальными: со второй ($r = 0,31$), с третьей ($r = 0,38$), с четвертой ($r = 0,35$). Вполне ожидаемой является связь первой и третьей компонент, т.е., по сути, объединение большинства переменных, характерных для фактора *успешности любознательности*. В свою очередь, корреляция первой и четвертой компонент содержательно свидетельствует о положительной связи между выраженностью видов толерантности с переменными, способствующими успешной реализации любознательности. В данном случае к более толерантному отношению к представителям «других» групп склонны кабардинские студенты с более развитой любознательностью. И, наконец, отметим наиболее парадоксальную корреляцию между первой и третьей компонентами, которая свидетельствует о *положительной* связи между выраженностью переменных, которые способствуют и не способствуют реализации любознательности. На наш взгляд, в данном случае, подобная связь означает, что реализация любознательного поведения требует у кабардинских студентов, обучающихся в Москве, определенного преодоления: чем с большим количеством трудностей и проблем в процессе познания они сталкиваются, тем успешнее результат познания и, наоборот.

В группе кабардинских студентов, обучающихся в КБР, в первую компоненту вошли общественно и лично значимые цели, социоцентричность и эгоцентричность. Во вторую – азнергичность, астеничность, экстернальность и обе переменные трудностей (еще раз полностью воспроизводится «классический» фактор трудностей). В третью – три показателя толерантности. В четвертую – осмысленность, осведомленность, предметность, субъектность, энергичность, стеничность, интернальность. В данной группе полученные компоненты слабее всего связаны между собой: выявлена только корреляция между первой и четвертой компонентами ($r = 0,52$), означающая объединение переменных любознательности, характерных для упоминавшегося ранее фактора успешности.

Обобщение полученных результатов позволяет заключить, что во всех исследуемых группах при проведении анализа главных компонент с вращением методом Ротак совместно переменных любознательности и видов толерантности устойчивее всего «извлекаются» компоненты, объединяющие переменные любознательности, препятствующее ее реализации (**фактор трудностей**), а также компоненты, объединяющие показатели видов толерантности. С небольшими вариациями «извлекаются» по две компоненты, объединяющие переменные любознательности, способствующие ее успешной реализации, которые во всех случаях далее положительно коррелируют между собой. Следовательно, можно говорить о воспроизведении структуры любознательности как системно-функционального свойства личности, неоднократно полученной в предыдущих исследованиях [4], которая в данном случае не имеет выраженных кросс-культурных различий.

При этом структуры любознательности и толерантности, в целом, относительно независимы друг от друга. Однако, именно в характере связей между компонентами, в которые, с одной стороны, входят переменные любознательности, а с другой – показатели толерантности, и наблюдаются наиболее явные кросс-культурные различия. Теснее всего интересующие нас компоненты связаны в группе кабардинских студентов, обучающихся в Москве. Мы считаем, что это может быть обусловлено тем, что они переехали в мегаполис, резко

отличающийся по разнообразию встречающихся в нем людей, групп, мнений и т.п. от предыдущего места их жительства. Соответственно, те из этих студентов, кто в большей степени направлен на познание нового, интерес к нему, в большей степени склонны принимать и понимать разнообразие мира, хотя иногда это требует некоторых усилий над самим собой (парадоксальная связь факторов успешности и трудностей любознательности, которая была выявлена только в этой группе). Данный вывод соответствует и полученным нами ранее данным о более тесной связи показателей толерантности с открытостью опыту как одним из факторов «Большой пятерки» именно в группе кабардинских студентов, обучающихся в Москве [2].

Таким образом, на основе наших результатов можно предположить, что любознательность является важным фактором толерантности студентов, которые обучаются в мегаполисе, и значимость этого фактора повышается для тех студентов, кто относительно недавно переехал в мегаполис из другого, более однородного, культурного окружения. Данный факт необходимо учитывать при разработке психологических программ гармонизации и развития как любознательности, так и толерантности, которые наиболее связаны именно в процессе межкультурной адаптации.

Литература

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

[2]. Мурзаканова А.З. Особенности соотношения толерантности и индивидуально-личностных факторов у русских и кабардинских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 4. С.57-64.

[3]. Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Толерантность в структуре личности и индивидуальности студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Том 4 (№ 32). С. 39-47.

[4]. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография. М.: РУДН, 2014.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.А. Рушина, Ф.К. Кильметов

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Правильное ведение образовательного процесса является одной из актуальных проблем современности. Ученик должен получать достойное образование, но каждый по-своему воспринимает то, что ему дают в учебном заведении. В работе рассмотрена проблема определения взаимосвязи восприятия с образовательным процессом.

Ключевые слова: восприятие, образование, межгрупповое взаимодействие, учебный процесс.

THE RELATIONSHIP OF PERCEPTION AND PECULIARITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS

M.A. Rushina, F.K. Kilmotov

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Correct management of the educational process is one of the urgent problems of our time. The student must receive a decent education, but each sees what he is given in school. The paper considers the problem of determining the relationship of perception with the educational process.

Key words: perception, education, intergroup interaction, the learning process.

В последнее время определенный интерес психологов связан с вопросами, которые относятся к так называемой проблеме социальной перцепции, то есть процессами и результатами межличностного и межгруппового восприятия. В первую очередь такое восприятие касается восприятия индивидом самого себя в контексте взаимодействия с окружением.

Следует отметить, что межгрупповое взаимодействие представляет собой некую совокупность социальных и психологических обстоятельств, с определенной степенью вероятности способных возникнуть в процессе контактов между различными группами. В основе такого рода отношений, безусловно, лежит межгрупповое восприятие разнообразных социально-психологических коммуникаций, возникающих между представителями различных социальных групп.

Примечательно то, что особенности межгруппового восприятия могут быть представлены в следующих направлениях:

- в обобщении индивидуальных представлений, переходящих определенное целостное понимание, которое отличается тем не менее от совокупности составляющих его элементов;
- в достаточно длительном, но недостаточно гибком формировании межгрупповых представлений, обладающих необходимой устойчивостью к внешним факторам;
- в упрощении и схематизации возможных факторов восприятия иных групп.

Одной из форм межгруппового взаимодействия является феномен межгрупповой дифференциации, то есть проявление социально-психологических процессов межгруппового восприятия, которое отражает складывающиеся сравнения с определением различий между своей и иными группами.

Наиболее разработанной в психологии является направление, связанное с вопросами межличностного восприятия как одной из разновидностей социально – перцептивного процесса.

Отметим, что межличностное восприятие в группах связано с множеством факторов. Наиболее изученными из них являются:

- степень информированности друг о друге,
- особенности самовосприятия,
- социальные установки,
- характер межличностных отношений,
- прошлый опыт,
- ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции и т.д.

Одним из основных факторов межличностного восприятия считается отношение к объекту восприятия. Тем не менее, на восприятие способны оказывать влияние не только сами межличностные отношения, но и собственно отношение индивида к группе, в контексте которого осуществляется процесс межличностной перцепции.

Важно отметить, что восприятие индивидом группы является своеобразным фокусом, под которым и протекают межличностные взаимодействия.

В данном контексте исследование восприятия индивидом группы является интересным фактором при проводимых исследованиях влияния данного восприятия на совместную деятельность индивидов.

В проведенном исследовании принимали участие московские школьники (151 человек), проводившие отдых в молодежных лагерях Кавказа и Крыма в летний период 2015 года.

Возраст респондентов варьировался от 12 до 17 лет. Среди всех исследуемых (151 чел.) девушки составили 62%, а юноши 38%.

В данном исследовании была поставлена задача, которая касалась проблемы выявления взаимосвязи между особенностями образовательного учреждения, в котором ребенок учится и тем, к какому из трех типов восприятия он относится.

В работе использована методика оценки, предложенная Е.П. Ильиным, которая состоит из 14-ти утверждений, содержащих три варианта ответов. По каждому утверждению в анкете испытуемые должны были выбрать наиболее подходящий им ответ в соответствии с предлагаемой инструкцией. Каждый из трех ответов соответствовал определенному типу восприятия индивидом группы.

Отметим, что данная методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы:

1. «индивидуалистический»,
2. «прагматический»,
3. «коллективистический».

В качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в деятельности воспринимающего.

Проведенное исследование позволило выявить, кто из учащихся ближе к тому или иному типу восприятия группы.

Анализ результатов исследования показал, что респонденты, которые учатся в художественной школе, имеют стремление к «индивидуалистическому» типу восприятия. В связи с этим мы можем предполагать, что в данной школе ребята относятся достаточно нейтрально к членам своей группы. Ребенок не склонен к совместной работе со своими одноклассниками, он просто уклоняется от такой работы и предпочитает работать самостоятельно, ограничивая при этом общение с другими.

В свою очередь ребята, которые учатся в школе с углубленным изучением английского языка, имеют тенденцию к «прагматическому» типу восприятия. Учащийся видит группу, как некое средство, с помощью которой можно достичь поставленные перед собой цели. Поэтому группа представляется и оценивается им прагматически, то есть она либо полезна ему, либо нет. Ребенок оценивает полезность группы и предпочитает выбирать тех людей, которые смогут взять на себя ответственность в принятии решения или будут служить источником необходимой в учебе информации.

По результатам исследования, школьники, которые учатся в обычной средней школе, показали, что склонны к «коллективистическому» типу восприятия. Ребенок относится к группе, как к самостоятельной ценности. На первый план выступают проблемы группы и отдельных ее участников. Наблюдается заинтересованность, как в успехах отдельного члена, так и к группе в целом. Ребенок готов вносить свой вклад в жизнь группы, он стремится к коллективной деятельности.

Так же было выявлено, что есть дети, у которых присутствует одновременно: «индивидуалистически – коллективистический», «коллективистически – прагматический» и «индивидуалистически – прагматический» типы восприятия, т.е. смешанные типы восприятия. Например, ребенок может быть индивидуалистом, оставаясь при этом в коллективе.

В заключении мы можем отметить, что развитие одного из трех типов восприятия зависит:

- от выбора учебного заведения, способностей и воспитания респондента.

- от организации учебного процесса. В учебном заведении с творческим уклоном (в данном случае - школа искусств), преобладает индивидуализм, как самостоятельная ценность, так как в учебном процессе преобладают индивидуальные занятия. В обычной школе остается много времени, поэтому преобладает коллективизм. Это связано с тем, что в учебном процессе индивидуальный подход сведен к минимуму.

- от методики преподавания. В школе с углубленным изучением иностранных языков преобладает прагматический тип восприятия. В данных школах уделяется много внимания изучению, происхождению и географии языка. У учащегося наступает понимание того, что знание языка расширяет жизненное пространство, способствует карьерному росту. В тоже время в обычных школах методика преподавания одинакова для всех предметов.

- от взаимоотношений, складывающихся в коллективе.

Тем не менее, наблюдается достаточно ровная картина у всех категорий учащихся вне зависимости от возраста и направленности учебного заведения.

Полученный результат скорее характеризует некоторые нюансы и полутона в психологическом складе учащихся, тем не менее, имеющий определенную обозначенность и зависимость контингента от учебного заведения.

Литература:

[1]. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд. Моск. ун-та, 1990.

[2]. Беловол Е.В., Рушина М.А. Психологические особенности одаренности личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 26-34.

[3]. Дружинина В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. М.: Изд. Питер, 2009. – 359 с.

[4]. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений М.: Изд. Питер, 2009. – 507 с.

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

АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Г.М. Аванесян, Н.И. Карапетян
Ереванский Государственный Университет,
Ереван, Армения

Аннотация. Статья посвящена анализу различных методологических подходов исследования копинг стратегий поведения управленца. Приведены примеры исследований в связи с возрастом, специальностью, профессией и другими факторами в структуре управления человеческими ресурсами. Разработан диагностический комплекс включающий шкалу оценки экзистенциальных свойств личности.

Ключевые слова: копинг, поведение, личность, экзистенция, руководитель.

ANALYSIS OF METHODOLOGICAL APPROACHES OF COPING STRATEGIES RESEARCH OF MANAGERS BEHAVIOR

G.M. Avanesyan, N.I. Karapetyan
Yerevan state University, Yerevan, Armenia

Abstract. This article devoted to the different methodological approaches to the study of coping strategies behavior of manager. There are given the examples of investigations in connection with of age, profession, specialization and other factors in structure of human resource management. A diagnostic system is developed which includes an assessment of the scale of existential personality traits.

Key words: coping, behavior, existence, manager, personality.

Научно-технический прогресс и высокая конкуренция на трудовом рынке в последние десятилетия явились причиной крупных изменений в процессе организационного управления. Традиционные методы отбора персонала и комплектации штата организации постоянно совершенствуются и разрабатываются новейшие психологические технологии. Следует отметить, что в Армении все ещё во многих в организациях службы управления

персоналом, как правило, имеют низкий организационный статус и избегают нововведений. На специалистах по управлению персоналом возложены в основном функции по приёму и увольнению работников, а вопросы, связанные с организацией их обучения, повышением квалификации и переподготовкой и их психологический аспект, как правило, игнорируются.

Со времён Первой мировой войны психологи изучали и создавали различные методы измерения отличительных черт человека с целью предсказать будущие служебные достижения сотрудников. Вопросы составлялись специально для отбора персонала на конкретные служебные позиции организации. Этот процесс позволял оценить сильные и слабые стороны кандидатов, а так же выявить те способности, которые не возможно было определить по официальным документам. Большинство исследования в этой области посвящены параметрам надёжности и точности психологических тестов, структурным особенностям собеседования и другим методам отбора для определения будущей профессиональной успешности [3]. При отборе персонала каждая компания хочет обрести преуспевающего работника. Исследование, проведённое институтом Гэллага, позволило выделить ряд общих черт, встретившихся у самых преуспевающих участников опроса. Анализ самых важных показал, что здравый смысл, для большинства означает способность выносить оптимальные и конкретные суждения по поводу повседневных дел. Далее выделяются качества знания своего дела (уверенность в собственных силах). Результаты опроса показали важность способности быстро постигать и решать сложные концепции, быстро и чётко анализировать, а так же умение начатые дела доводить до конца.

Исследования в области психологии управления справедливо указывают на то, что для достижения выше сказанного психологического состояния сотрудникам необходимо проявить соответствующее совладающее поведение. В работах западных психологов отмечается, что для обозначения двух типов совладающего поведения используются термины «defense» и «coping» соответственно. Копинг стратегии подразумевают психологическую защиту от неблагоприятных переживаний и конструктивной активности, которая направлена на решение

конкретной проблемы. Выделяют несколько подходов к интерпретации термина «coping». Первый, наиболее ранний подход, развиваемый в работах представителя психоаналитического направления Н. Наан (1965, 1974), трактует его в терминах динамики «Эго» как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления психического напряжения. Второй подход определяет копинг в структуре личностных черт (диспозиционные концепции копинга) – как относительно постоянную предрасположенность индивидуума, устойчивый стиль реагирования на стрессовые события определённым образом [5]. Термин «копинг» при этом понимается, как стремление индивида решить определённую проблему, которое, с одной стороны, является врождённой манерой поведения (рефлекс, инстинкт), а с другой – приобретённой, дифференцированной формой поведения (владение собой, сдержанность, склонность к чему-либо) [1, С. 17]. В структуре совладающего поведения выделяются следующие детерминанты в виде структурного, динамического, экологического и регулятивного факторов, которые связаны с выбором копинг-стилей [2].

В психологии активная разработка проблемы исследования совладающего поведения личности началась в 90-х прошлого столетия. Анализ многочисленных работ показал, что имеется достаточно широкий спектр исследований по разным аспектам этой проблематики. Авторы затрагивали вопросы копинг-стратегий у женщин переходного возраста, переживающих экзистенциальный кризис, копинг-стратегии в в структуре деятельности и условиях стресса и т.д. (К. Муздыбаев, 1998; Е.Р. Исаева, 2009; Т.Л. Крюкова, 2004; Н.О. Белорукова, 2005; Т.О Гордеева, 2011; O.R. Tenn и др.).

Многие исследования связывают выбор той или иной стратегии поведения с возрастом, полом, культурными и этническими особенностями, профессиональным опытом. В исследованиях использовали различные методики, такие как WCQ-опросник способов совладания, CISS копинг-поведение в стрессовой ситуациях, ACS- юношеская шкала и т.д. Несмотря на то, что существует множество исследований, в связи с экзистенциальной сферой копинг недостаточно изучено.

Человек социальное существо и для того что бы стать эффективным работником, ему надо пройти успешную социализацию, которая рассматривается как особый вид активности и представляет собой явление, состояние и особое отношение. В психологическом плане существенным представляется характеристика активности как состояния - как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности и существует как внутренняя готовность к действию. А также как отношение - как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов [6]. Здесь уже мы сталкиваемся как бы с экзистенциальной сферой личности.

Характеристика экзистенциальной сферы личности включает такие показатели, как умение управлять своим физическим и психическим состоянием, умением сохранять их на соответствующем уровне, а так же гармонией чувств и поступков, и т.п., которые по своей сути связаны с совладающим поведением.

Что бы измерить связь копинг стратегий работника и его экзистенциальную зрелость мы разработали диагностический комплекс методик, который включал – тест «экзистенциальная шкала», копинг тест Лазаруса и автобиографическая беседа Робина Хиггинса. Тест Шкала экзистенции (ШЭ) позволяет измерить экзистенциальную исполненность, которая субъективно ощущается респондентом. Тест пригоден как для исследовательских целей, так и для сопровождения терапевтического процесса. Он имеет широкое поле приложения в различных областях психологии, в педагогике и социологии – везде, где важно учитывать личностное отношение человека к профессии и собственной жизни, там, где важны базовые человеческие способности справляться с жизнью, вносить в неё смыслы [7]. Методика выполнена в рамках экзистенциально-аналитической теории В. Франкла и базируется на концепции четырёх фундаментальных мотивациях по А. Лэнгле. Тест Р. Лазаруса предназначен для определения копинг-механизмов и способов преодоления трудностей в различных сферах деятельности. Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом и адаптирована Т.Л.

Крюковой с соавт. (2004). Опросник состоит из 50 утверждений, группируемых в 8 шкал- конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Третьей методикой была автобиографическая беседа, которая составлена по специально составленному вопроснику Р. Хиггинса [4, С. 153-158]. Автобиографическая беседа позволяет дополнить диагностический материал, раскрыть глубинные особенности и дополнить психологическую характеристику личности сотрудника. Пилотажное исследование позволило сделать предварительное заключение о том, что диагностический комплекс методик целесообразно внедрить в работу службы управления персоналом на этапах адаптации новых сотрудников.

Статья подготовлена при поддержке ГКН МОН РА в рамках научного проекта №. 15Т-5А212

Литература:

[1]. Исаева Е.Р., Копинг - Поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: Монография. СПб.: СПбГМУ, 2009. С. 17.

[2]. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Монография. Кострома, 2010. – 296 с.

[3]. Купер Д., Робертсон А., Психология в отборе персонала. СПб.: Питер, 2003. – 240 с.

[4]. Хиггинс Р. Методы анализа клинических случаев: Руководство для начинающих психотерапевтов. / Пер. с англ. М., «Когито-Центр», 2003. С. 153-158.

[5]. Lazarus R.S. Stress, Appraisal and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. N.Y., 1984. – 218 p.

[6]. <http://bukvi.ru/uipravlenie/nanadgment/psixologiya-upravleniya-kak-nauka-i-oblast-prakticheskoy-deyatelnosti.html>

Психология управления как наука и область практической деятельности.

[7]. http://logoterapia.org/fileadmin/4editors/dokumente/GLE-engl/Existence_Scale_Questionare_2003_European_Psychotherapy.pdf
- Alfried Längle, Christine Orgler, Michael Kundi, Existence scale

К ПРОБЛЕМЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В.В. Радул

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Кировоград, Украина

Аннотация. Потребность самопонимания, самопознания, самоактуализации, самореализации и других феноменов «само» возрастает вместе с расширением знаний человека о мире и о себе, вместе с возрастанием субъективных возможностей и усложнением задач, стоящих перед человеком, знания о мире, профессии.

Ключевые слова: личность, самость, самоопределение, самопонимание, самоактуализация, самореализация.

TO THE PROBLEM OF SELF-REALIZATION

V.V. Radul

Kirovograd state pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kirovograd, Ukraine

Abstract. The need of self-understanding, self-researching, self-actualization, self-realization and other phenomenon of “self” is being increasing together with the widening of people' knowledge about the world and about themselves, together with the increasing of the subjective possibilities, the difficulties of the tasks, the knowledge about the world, the profession and which were put for the person itself.

Key words: personality, “self-ness”, self-defining, self-understanding, self-actualization, self-realization.

Проблема самореализации личности достаточно новая для психолого-педагогических исследований. Хотя уже с 20-х гг. прошлого века некоторые ее аспекты оказались в зоне внимания ученых (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), и лишь с середины XX в. она стала предметом детального изучения преимущественно гуманистической и экзистенциальной психологии (А.Ангял,

Л.Бинсвангер, Дж. Бьюдженталь, К.Гольштейн, А. Маслоу, Р.Мей, К. Роджерс, Э. Фромм).

Проблема «само» - самоопределение, самопознание, самовыражение, самооценка, самореализация человека (как особой системы, которой присущи, рядом со свойствами саморазвития любой системы, свои, специфические, принадлежащие только ей как системе человеческой и связанные с ее реальной самостью свойства) требует специального анализа и понимания этого феномена в его дифференцированном и интегральном осмыслении (не только на индивидуальном уровне в процессе онтогенеза, но и как явление филогенеза и культурно-исторического развития) и в соответствии с реалиями современного социального положения, с учетом изменения исторической среды. Это важно, прежде всего, в плане оценки человеческих возможностей сохранять и создавать человеческий мир и себя в нем как носителя исторически нового уровня организации - осуществление социального движения. Раскрытие сущности данной проблемы осуществляется такими авторами: Адлер, Ананьев, У.Джемс, Д.А.Леонтьев, О.Ф.Лосев, А. Маслоу, К. Роджерс, В.И.Слободчиков, К. Юнг и другие.

К ряду наиболее актуальных понятий последнего времени вошли понятия "самоактуализация" и "самореализация", имеющие тесную связь между собой, но и имеющие разную смысловую нагрузку, которые в исследованиях не только часто четко не разводятся, но и часто перекрывают друг друга имеют разные нюансы в их характеристике. Самоактуализация многими исследователями рассматривается как врожденное свойство (Г.Гольдштейн, Е.Е.Вахромов, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и другие). Она рассматривается как цель, как результат, как средство. В одних случаях самоактуализация связывается с необходимостью самовыражения в деятельности, независимо от степени ее общественной значимости. "Самоактуализация - это сознательно осуществляемая субъектом практическая деятельность, направленная на решение имеющихся проблем своей жизненной ситуации, следствием которой является самоизменение...и изменение жизненной ситуации» [2, С. 111]. В других работах отмечается, что профессиональная самореализация предполагает высокую общественную значимость деятельности индивида. "Самоактуализация связана с человеческой

потребностью самоактуализации, она означает, что люди испытывают потребность и стремятся к осуществлению всего того, что они, вероятно, могут совершить... Для самоактуализирующихся людей характерно большое желание принести пользу человечеству, они ведут себя более дружелюбно и дружески, они менее обеспокоены собственными проблемами "[7, С. 772-773].

Проблемой исследования самореализации занимались Е.А.Андреев, Е.В.Галажинский, В.И.Громов, Н.Б.Крилова, Д.А.Леонтьев, А. Маслоу, А.В.Мудрик, Н.Б.Никитина, К. Роджерс, К. Юнг и другие. Известный антрополог В.П.Алексеев отмечает, что в структурировании процесса онтогенеза "качественное своеобразие отбора в человеческом обществе с самого начала нашло свое выражение в изменении направления действия" [1, С. 290]. Это не противоречит и позиции П.К.Анохина о системогенезе, о наращивании функциональных систем при сохранении базовых основ в развитии человека. Одной из важных особенностей человека выступает изначально присущая ему способность относиться, способность, которая формируется особым способом воспроизведения ее и среды, ее существования в деятельности и посредством деятельности.

"Субъективный опыт становится возможным только в результате отношении к себе как объекта включенного в систему объективных отношений с предметами и другими людьми. В свою очередь, внешние предметы начинают выступать для субъекта как мир объектов, независимых от него и его сознания, только тогда, когда появляется первый, элементарный акт самопознания. Субъект осознает не только свою включенность в объективную систему отношений, но и уникальность собственной позиции в мире. Последняя проявляется, во-первых, в том, что его тело занимает такое место в системе пространственно-временных связей, какое не занимает никакой другой субъект; во-вторых, в том, что только он имеет "внутренний доступ" к собственным субъективным состояниям" [5, С. 126]. Во взаимоотношениях человек выступает как субъект, осуществляющий новую действительность.

Литература:

- [1]. Алексеев В.П. Биологическая адаптация человеческих популяций к природным условиям в эпоху палеолита // Первобытный человек и природная среда. М., 1974.
- [2]. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. Пособие // М.: Междунар. Пед.акад., 2001.
- [3]. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра. психол. наук. Томск, 2002.
- [4]. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2000.
- [5]. Лекторский В.А. Объект. Субъект. Познани. М., 1980.,
- [6]. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997.
- [7]. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А.А. Ауэрбаха; нау. Ред. Пер. на русс. яз. А.А. Алексеев. М., 2003. С. 772-773.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Т.А. Шилова

МГПУ ИПССО, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены методологические исследования отклоняющегося поведения с позиций рассогласования психического развития как причины его возникновения. Рассмотрена идея природы возникновения данного поведения и приведены результаты эмпирического исследования в её подтверждение.

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

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVIANT BEHAVIOR

T.A. Shylova
MCTTU, Moscow, Russia

Abstract. The article presents a methodological study of deviant behavior from the standpoint of mismatch of mental development as the reasons for its occurrence. The idea of the nature of emergence of this behavior is considered and results of empirical research are given in its confirmation.

Key words: methodological aspects, dissonance of the mental development, deviating behavior, psychological features of deviating behavior, addictive behavior, harmonious behavior, motivation problem in behavior.

Многочисленные психологические исследования, а так же опыт нашей практической работы, показывает наличие индивидуальных вариантов развития личности. Ряд исследований отличает аналитический подход, в рамках которого отклоняющееся поведение изучается как следствие недостатков внутренних ресурсов, личностных трудностей, трудных жизненных ситуаций, утраты жизненного целеполагания [1, 101], [3, 65], [7, 42], [9,35]. Перечисленные выше работы авторов выполнены в контексте различных методологий. Отклоняющееся поведение впервые проявляется в детском и подростковом возрасте в виде несбалансированности психических процессов, нарушения социализации, а также в виде уклонения от нравственного и этического контроля над собственным поведением. Причинами отклоняющегося поведения являются такие факторы, как относительно низкий уровень интеллектуального развития, незавершенность процессов формирования личности, негативное влияние семьи и ближайшего окружения.

Активно разрабатываются вариативные образовательные системы на современном этапе реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов [5, 17]. У таких

школьников возникают соответствующие формы поведения: повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональная неустойчивость. Другими словами, неадекватная реакция позволяет ребенку не допустить в сознании наличия у себя слабости, неумения, несостоятельности, что приводит к аффекту неадекватности.

Целью настоящего исследования было выявление отклонения в поведении, снижение волевой активности в обыденной жизни. Предметом исследования были методологические аспекты особенностей развития личности, активность которой носит избирательный характер. В тех областях жизни, которые, пусть временно, не приносят человеку удовлетворение.

Таким образом, можно сделать вывод о значимости исследований отклоняющегося поведения у подростков, поскольку эти исследования позволяют раскрыть процесс возникновения и формирования отклоняющегося поведения. В результате проведенного исследования получены данные о том, что объективно и субъективно плохая переносимость трудностей повседневной жизни, постоянные упреки в неприспособленности и отсутствии жизненного интереса со стороны близких и окружающих. Они страдают оттого, что отличаются от других, оттого, что не способны «жить как люди». Однако, такой временно возникающий «комплекс неполноценности» оборачивается гиперкомпенсаторной реакцией. От заниженной самооценки, навешиваемой окружающими, подростки переходят сразу к завышенной, минуя адекватную. Появление чувства превосходства над окружающими выполняет защитную психологическую функцию, способствуя поддержанию самоуважения в неблагоприятных микросоциальных условиях — условиях конфронтации личности с семьей или коллективом. Чувство превосходства основывается на сравнении реальной и иллюзорной жизни, отклоняющегося в поведении школьника.

Литература:

[1]. Казаренков В.И. Университетская подготовка специалиста: формирование опыта саморегуляции эмоциональных состояний // Российский научный журнал. 2015, №1 (44). С.101-107.

[2]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Перо, 2015. – 210с.

[3]. Львова С.В. Взаимосвязь успеваемости и тревожности в младшем школьном возрасте В сборнике: Социальное воспитание: системный подход Сборник научных статей. Под ред. А.В. Иванова. Москва, 2016. С. 65-73.

[4]. Романова Е.С. Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса//Системная психология и социология. 2010 том 1, №2, С. 28-42.

[5]. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Социально-психологические аспекты отношения школьников к физкультурно-спортивному комплексу ГТО//Системная психология и социология. 2015, №3 (15), С. 17-24.

[6]. Рыжов Б.Н. Системные основания психологии//Системная психология и социология. 2010 том 1, №1, С. 5-42.

[7]. Социальная педагогика. Учебное пособие под ред. Иванова А.В. М., 2013. – 424с.

[8]. Чельшева Ю.В. Учащиеся асоциального поведения: педагогический опыт социализации. В сб.: Социальное воспитание: системный подход. М., 2016 С. 42-50.

[9]. Шилова Т.А. Социально-психологическая реабилитация аддиктивной личности подростка. М.: МГУССТИ, 2004. – 72 с.

[10]. Шилова Т.А. Социальное воспитание подростков, отклоняющихся в поведении. В сб.: Социальное воспитание: системный подход. М., 2016 С. 35-42.

[11]. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков М.: Айрис-пресс, 2004. – 112с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

А.С. Верозуб, Н.А. Фомина

РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования личностного адаптационного потенциала студентов-первокурсников.

Ключевые слова: студенты-первокурсники, адаптация, адаптированность, адаптивность, личностный адаптационный потенциал.

CHARACTERISTICS OF PERSONAL ADAPTIVE CAPACITY OF STUDENTS OF THE FIRST COURSE

A.S. Verozub, N.A. Fomina

Ryazan state University named for S.A. Yesenin, Ryazan, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of personal adaptation potential first-year students.

Key words: first-year students, adaptation, adaptation, adaptability, personal adaptation potential.

В процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях студенты не только приобретают знания, навыки и умения, но и формируются как будущие специалисты, развивая необходимые личностные свойства и качества, в том числе важнейшую способность адаптироваться к меняющимся условиям жизнедеятельности. Чрезвычайно важна адаптивность для студентов первого курса, которые должны «войти» в новую социальную роль и вузовскую среду, приспособиться к новым условиям и требованиям обучения, развить навыки самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности.

В процессе адаптации студентов выделяют мотивационный, познавательный, коммуникативно-поведенческий и другие

компоненты (А.С. Кашапов); физиологическое (Б.Г. Ананьев, Н.В. Вязовец, В.Л. Фефилова), дидактическое (Л.Д. Столяренко, А.В. Сиомичев, профессиональное (Л.Ф. Бенедиктова) и социально-психологическое направления (Н.Ф. Коваленко, И.К. Кряжев, В. А. Семиченко, Н.Е. Шефажинский).

Нами был исследован процесс социально-психологической адаптации 120 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе и выделены группы студентов с различной степенью адаптированности.

В данной статье представлены особенности их личностного адаптационного потенциала как интегрального свойства личности, включающего в себя поведенческую регуляцию, коммуникативные способности, моральную нормативность, которые обеспечивают их готовность и способность к адаптации.

На основании интегрального показателя внутреннего критерия адаптации, а также успешности учебной деятельности и социометрического статуса в учебной группе были выделены группы студентов с различной степенью адаптированности. 47% студентов, у которых значение показателя внутреннего критерия адаптации находилось в пределах от 0,7 до 1 балла, а также были более высокие академическая успеваемость и социометрический статус, были отнесены нами к группе *адаптированных*, а 36% студентов, имевших значение данного показателя от 0 до 0,5 баллов, низкая успешность учебной и коммуникативной деятельности - к группе *менее адаптированных*. 17% студентов с показателями адаптации от 0,5 до 0,7 баллов и средней выраженностью внешних критериев адаптации составили группу *умеренно адаптированных* [1].

С помощью методики «Адаптивность» А.Г. Маклакова у половины (50%) *адаптированных студентов* был обнаружен средний уровень нервно-психической устойчивости (5 стенов) (в отличие от всей выборки) и коммуникативных качеств (5 стенов). Большинство из них (85%) продемонстрировали средний, 12% - высокий и только отдельные представители данной группы (3%) низкий коммуникативный потенциал. Их моральная нормативность тоже средняя (5 стенов): соответствующие ей показатели выявлены у 81%, высокие – у 5% и низкие – у 14%

студентов. В связи с этим их общий адаптационный потенциал тоже средний (4 стена): его средний уровень выявлен у 39%, высокий – у 24% и низкий – у 37% студентов. Эти студенты стремятся к общению, не конфликтны, быстро «входят» в новый студенческий коллектив, вырабатывают стратегию своего поведения, достаточно легко ориентируются в учебной ситуации, обладают высокой эмоциональной устойчивостью, способны адекватно воспринимать предлагаемые им социальные роли, что облегчает их процесс адаптации к новым условиям деятельности.

У большинства (84%) *менее адаптированных студентов* выявлен низкий уровень нервно-психической устойчивости (2 стена) и личностного адаптационного потенциала (2 стена): их низкий уровень обнаружен у 84% и 86% соответственно, а высокий – ни у кого из студентов. Хотя показатели уровня развития коммуникативных качеств средние (4 стена) у 61% студентов, а моральной нормативности (4 стена) – у 74% из них. Обычно эти студенты конфликтны, имеют определенные затруднения в построении контактов с окружающими, несмотря на то, что стараются ориентироваться на соблюдение общепринятых норм поведения. В связи с этим в процессе их адаптации возможны нервно-психические срывы, трудности самоконтроля и саморегуляции.

Сравнительный анализ показателей личностного адаптационного потенциала у адаптированных и менее адаптированных студентов показал большую выраженность нервно-психической устойчивости, коммуникативных и адаптивных способностей у представителей первой группы по сравнению со второй (различия между их показателями статистически значимы).

Таким образом, *адаптированные студенты* имеют хороший личностный адаптационный потенциал, который, несомненно, способствует их большей адаптированности к новым условиям обучения в вузе и позволяет утверждать, что они смогут хорошо приспособиться к новой среде, соответствовать предъявляемым в университете требованиям, а также у них есть возможности для самовыражения. В то время как *менее адаптированные*, по сравнению с адаптированными, имеют низкий личностный адаптационный потенциал, связанный с невысокой нервно-

психической устойчивостью, длительных нарушений функционального состояния, конфликтностью, агрессивностью. Эти их характеристики вполне естественно приводят к большей дезадаптированности, что оказывает негативное влияние и на успешность их учебной деятельности, и на процесс межличностного взаимодействия, и на развитие личности в целом. Эти особенности процесса адаптации студентов первого курса необходимо знать и учитывать педагогам, психологам, кураторам учебных групп.

Литература:

[1]. Фомина Н.А., Верозуб А.С. Особенности адаптированности студентов-первокурсников // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 4. С. 160-168.

**ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

А.А. Бехтер

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

Аннотация. Статья отражает результаты эмпирического исследования психологической адаптации студентов высшей школы. Одной из задач исследования являлось исследование параметров психологической адаптации, ее связей с такими личностными характеристиками как жизнестойкость, коммуникативный потенциал, самоотношение, коммуникативность и другие. Кластерный анализ показал, что уровень адаптации студентов связан с отношением к себе и к другим, а также со способностью к самоконтролю. Данные результаты позволят разрабатывать программы по психологической адаптации для студентов высшей школы.

Ключевые слова: психологическая адаптация, студенты, высшая школа, жизнестойкость, самоотношение.

PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AT THE HIGHER SCHOOL

A.A.Bekhter

Pacific state university, Khabarovsk, Russia

Abstract. Article reflects results of empirical research of psychological adaptation of students of the higher school. One of research problems was research of parameters of psychological adaptation, her communications with such personal characteristics as resilience, communicative potential, the self-relation, communicativeness and others. The statistical analysis has shown that the level of adaptation of students is connected with the attitude towards itself and towards others, and also with ability to self-checking. These results will allow developing programs for psychological adaptation for students of the higher school.

Key words: psychological adaptation, students, the higher school, resilience, self-relation.

Адаптация молодого человека в высшей школе является важным составным элементом в системе учебной деятельности. Процесс адаптации чрезвычайно динамичен и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния и так далее. Изучение механизмов и закономерностей адаптации студента в разнообразных учебных условиях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

В психологической науке под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [1]. Таким образом, под психологической адаптацией мы будем подразумевать способность к взаимодействию с окружающей средой, умение подстраиваться или преобразовывать ее (в зависимости от ситуации). Результатом психологической адаптации выступает приращение личностных характеристик индивида и конструктивное совладающее поведение. Исходя из этого, психологическая адаптация включает в себя когнитивный

(уровень представлений), эмоциональный (уровень переживаний, нервно-психической устойчивости), смысловой (уровень смыслов, моральной нормативности, локуса контроля) и поведенческий (поведенческие паттерны и социальное взаимодействие) компоненты.

Целью эмпирического исследования было описание психологической адаптации у студентов высшей школы. В эмпирическом исследовании приняли участие 50 бакалавров 1 курса очного отделения технических специальностей Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска. Исследование проводилось в период сентябрь 2015 года – январь 2016. Методики для исследования параметров психологической адаптации использовались следующие: тест жизнестойкости (адаптация Д.А. Леонтьева), методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А.К. Осницкого), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) (адаптация А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина), методика оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховский), тест «Самооценка психологических состояний» (по Айзенку). По результатам обработки была применена программа STATISTIKA 10.RU (метод дендрограммы).

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что психологическая адаптация коррелирует с такими личностными характеристиками как жизнестойкость, коммуникативность, самоотношение и др.

Полученные нами результаты эмпирического исследования были первично обработаны и подвергнуты корреляционному анализу по Спирмену и кластерному анализу (метод дендрограммы).

Результаты исследования позволили нам выделить «слабые стороны» наших испытуемых – дефицитность компонентов эмоционального, когнитивно-смыслового и поведенческого компонентов. Эти данные мы кластеризовали методом дендрограммы. Получили следующую картину: испытуемые разделились на три кластера. *Первый* кластер составляют первокурсники, которые обладают достаточным уровнем принятия других, интернальностью, жизнестойкостью, эмоциональной комфортностью, самопринятием (равновесной психологической

адаптации). Во *второй* кластер попали студенты с неприятием себя/другого в сочетании с доминированием/ведомостью/уходом от проблем (дезадаптированные). И *третий* кластер составляют студенты с высоким уровнем социальной активности – развитым коммуникативным потенциалом, вовлеченностью в жизнь, склонные к риску, стремлению к доминированию, внешним контролем, с небольшим показателем «моральная нормативность». Таким образом, мы приходим к выводу о том, что психологическая адаптация студента высшей школы может достигаться несколькими путями: через активное взаимодействие с другими (социализацию - коммуникацию), через саморазвитие (активная жизнестойкость-самопринятие) и смирение с новыми условиями (с отчуждением от себя и других).

Наше исследование позволило сделать выводы. Во-первых, психологическая адаптация является способностью к взаимодействию с окружающей средой и умение подстраиваться, представляет собой интегративное образование, включающее в себя когнитивный, смысловой, эмоциональный и поведенческий компонент. Во-вторых, все компоненты психологической адаптации связаны между собой и проявляются в поведении в виде стратегий совладания или психологической защиты. Таким образом, основные проявления психологической адаптации реализуются через комплекс устойчивых паттернов поведения в совокупности с эмоциональными состояниями.

Литература:

[1] Бехтер А.А. Развитие рефлексивности как ресурса совладания у студентов в процессе обучения. В сборнике: Личность в природе и обществе: Научные труды молодых ученых. Сер. "Психология и педагогика" 2014. С. 53-56.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

М.Л. Белановская

БГПУ им.М.Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье проанализировано современное кризисное состояние института семьи. Описаны результаты

исследования психологической готовности к браку у студенческой молодежи. Предложена, в качестве основного способа формирования психологической готовности к браку молодых людей, коррекционно-развивающая работа.

Ключевые слова: кризис семьи, психологическая готовность к браку, компоненты психологической готовности к браку, коррекционно-развивающая работа.

THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MARRIAGE OF UNIVERSITY STUDENTS

M.L. Belanovskaya

BGPU M.Tank, Minsk, Belarus

Abstract. The article analyzes the current state of crisis the institute of family. Describes the results of the study of psychological readiness for marriage at young students. Proposed, as the primary method of formation of psychological readiness for marriage of young people, correctional and developing work.

Key words: family crisis, psychological readiness for marriage, the components of psychological readiness for marriage, correctional and developing work.

Институт брака и семьи на современном этапе столкнулся с большим количеством проблем. К их числу можно отнести значительное снижение популярности законного брака, нарастание популярности альтернативных форм брачно-семейных отношений. Кроме того наблюдается внушительное увеличение общего числа разводов при тенденции к снижению уровня рождаемости, отмечается возрастание численности молодых людей, осознанно отказывающихся от заключения брака. В условиях постоянного нарастания данных кризисных тенденций наблюдается фактическое разрушение института семьи [1].

В условиях переживания современной семьей кризиса, все большую значимость приобретает проблема психологической готовности молодых людей к браку. Изучение психологической готовности молодежи к браку напрямую связано с формированием демографической безопасности любой страны. Формирование

психологической готовности к браку является приоритетной задачей, стоящей перед обществом от успеха которой зависит сохранение и укрепление института брака и семьи.

Несмотря на то, что формирование психологической готовности к браку – длительный процесс, который начинается еще в родительской семье, наиболее значимым периодом для подготовки к браку, в соответствии с возрастными новообразованиями, является юношество и ранняя зрелость, которые приходятся на период студенчества. Именно на этом этапе представления о супружестве постепенно приобретают для человека статус жизненно значимых, происходят значимые выборы, без которых нельзя говорить о полноценном функционировании личности. Подготовка студентов вуза к созданию семьи и семейной жизни должна являться специально организованным и комплексным процессом воспитания, обучения и развития молодых людей. Данный процесс должен быть направлен на достижение главной цели, которая является системообразующей, - всемерно способствовать формированию у молодежи готовности к семейно-брачным отношениям [2].

С целью выявления психологической готовности к браку у студенческой молодежи было проведено исследование, включающее анализ таких компонентов психологической готовности к браку, как ценностные ориентации личности, потребности, брачно-семейные установки, самооценка готовности к браку, ролевая и полоролевая идентичность, а также мотивы вступления в брак. В исследовании приняли участие 110 не состоящих в браке респондентов (59 женщин и 51 мужчина) в возрасте ранней зрелости.

Было выявлено, что содержание психологической готовности к браку имеет значимые различия у мужчин и женщин. При этом, можно отметить общегрупповую тенденцию, заключающуюся в высокой значимости ценности счастливой семейной жизни при ее низкой достижимости, рассогласовании между положительным отношением к романтической любви и детям и негативным отношением к людям. Выявлена высокая степень сходства Я-образа и образа будущего брачного партнера, тенденция к андрогинии и недифференцированной идентичности в сочетании с властностью, дружелюбием, альтруизмом и низкой

потребностью в близких контактах с Другими приводят к трудностям при формировании готовности к вступлению в брак. При этом, для мужчин характерна ценность активной деятельной жизни, потребность в признании и уважении, профессиональной и личностной самореализации, сочетающаяся с низкой готовностью к семейной жизни и воспитанию детей, а также преобладанию внешних и смешанных мотивов вступления в брак. Женщинам свойственны наличие ценности счастливой семейной жизни и любви, стремление избегать неудачи и удовлетворять материальные и аффилиативные потребности, высокая готовность к семейной жизни, рождению и воспитанию детей, при преобладании внутренних мотивов вступления в брак.

Проведенный корреляционный анализ всех изученных компонентов показал высокую значимость внутренних мотивов вступления в брак для формирования психологической готовности людей к браку. Вместе с тем было выявлено, что на современном этапе для студенческой молодежи в возрасте ранней зрелости часто характерно наличие внешних мотивов вступления в брак, что обуславливает снижение их психологической готовности к браку. Особенно данная тенденция характерна для мужчин. Таким образом, существует необходимость повышения психологической готовности молодых людей к браку и, в первую очередь, формирования у них внутренних мотивов вступления в брак, как наиболее продуктивных как для вступления в брак, так и для его сохранения в будущем.

Целью следующего этапа работы являлась разработка практических рекомендаций по формированию психологической готовности людей к браку. Рекомендации, в зависимости от социального заказа, могут включать три направления: психологическое просвещение, психологическое консультирование и психологическую коррекцию. Каждое, из указанных трех направлений, включает определенный набор способов трансформации неадекватных мотивов вступления в брак у молодых людей и формирование у них более высокой психологической готовности к браку.

В рамках проведенного исследования, коррекционно-развивающая работа выделялась в качестве основной. Для реализации задач данного этапа исследования была разработана коррекционно-развивающая программа по формированию

психологической готовности молодых людей к браку, включающая 13 занятий: «Знакомство», «Семья в жизни человека», «Мотивы вступления в брак и семейные ценности», «Я в семье», «Межличностное общение и взаимодействие», «Доверие в семейной жизни», «Давайте жить дружно», «Как оказать поддержку», «Семейные конфликты и обиды», «Пути восстановления отношений», «Когда в семье хорошо», «Взаимоотношения мужчины и женщины», «Семейные планы». Каждое занятие предполагает двухчасовую встречу и проводятся один раз в неделю [3].

Основным приоритетом коррекционно-развивающей работы являлось формирование внутренних мотивов вступления в брак, как основного фактора подготовки студентов к будущей семейной жизни. При сформированных внутренних мотивах вступление в брак становится самоцелью деятельности. Формирование данного типа мотивов к браку предполагает развитие реалистичного и положительного отношения к браку и семье, воспитание установок ответственного репродуктивного поведения, выработку сознательного отношения к супружеским и родительским ролям, сохранение и укрепление семейных ценностей и т.д. Таким образом, внедрение коррекционно-развивающей программы для студентов по формированию психологической готовности к браку позволит сформировать положительное отношение к браку и трансформировать неадекватные ценностно-мотивационные ориентации и взгляды молодежи на семейно-брачные отношения.

Литература:

[1]. Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. – 436 с.

[2]. Ковалева О.Ф. О готовности студенческой молодежи к семейной жизни/ Сад.-пед. работа. Серия «У дапамогу педагогу», 2009. №7. С. 10-14.

[3]. Олифинович Н.И. Психологическая служба образования: консультативная работа психолога в вузе: учеб.-метод. пособие / Н.И. Олифинович, С.И. Коптева, Т.В. Уласевич. Минск: БГПУ, 2010. – 132с.

РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ ПАТРИОТИЗМА У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ–КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ

Т.М. Беспалова

РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей и структуры патриотизма как профессионально важного личностного свойства девушек и юношей – курсантов Академии ФСИН России.

Ключевые слова: патриотизм, курсанты, личностные свойства, личность, компоненты, системный подход.

DIFFERENCES IN EXPRESSION OF PATRIOTISM AMONG YOUNG GIRLS AND BOYS–CADETS OF THE ACADEMY OF FSIN OF RUSSIA

T.M. Bepalova

RGU named for S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

Abstract. This article presents the results of the research of peculiarities and structure of patriotism as professionally important personal feature of female and male cadets of The Academy of Law and Management of the Federal Penal Service of Russia.

Key words: patriotism, cadets, personal features, personality, components, systematic approach.

Патриотизм основывается на тысячелетней истории российской государственности и формирует у граждан страны такие качества, как нравственно-гуманистические идеалы, гражданственность, конституционно - государственные, профессиональные и культурно - духовные ценности. Смысловое наполнение патриотизма зависит от конкретно-исторических условий жизни общества, политики господствующих классов, групп, целей и задач, стоящих перед ними. Патриотизм – это ядро,

главный критерий оценки гражданственности, степень ее развитости.

Актуальность психологических исследований патриотизма как важного личностного свойства девушек и юношей - курсантов Академии ФСИН России обуславливается его проявлением в их профессиональной деятельности, взаимосвязью со сложными явлениями и процессами сегодняшней действительности. Отсутствие или низкий уровень патриотизма лежат в основе таких негативных явлений в жизнедеятельности курсантов, как деструктивность общения, неэффективность профессионального и межличностного взаимодействия, нивелирование ценности образования и, что наиболее важно, снижение ответственности в профессиональной сфере, отсутствие социально значимых жизненных целей и ценностей.

Феномен патриотизма как один из базовых компонентов общественного сознания имеет комплексную структуру, являясь при этом объектом изучения таких общественных наук, как история, этнология, социология, политология и др. Патриотизм в различных аспектах жизнедеятельности личности изучался Э.М. Андреевым, Р.Г. Яновским, Ю.В. Кузнецовым, А.В. Кузнецовой, В.В. Ильиным, А.С. Панариным, А.В. Рябовой, И.Ф. Харламовым, Л.Н. Алисовой, П.М. Рогачевым, Г.В. Осиповым, А.В. Потёмкиным, С.И. Кудиновым, С.А. Гаврилушкиным и др.

Нами, вслед за А.В. Потёмкиным, С.И. Кудиновым, С.А. Гаврилушкиным, патриотизм как важное свойство личности, отражающее гражданскую позицию, исследовался в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова [1] с помощью бланковой методики комплексного исследования патриотизма, предложенной А.В. Потемкиным [2].

В рамках данного подхода патриотичность представляет собой целостную структуру мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых переменных, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к реализации определенным способом патриотических отношений к окружающему миру и самому себе. При этом мотивационно-смысловой аспект выражается через совокупность побуждений, смысловых значений и отношений субъекта к той или иной стороне действительности и самому себе. Инструментально-

стилевые характеристики отражают силу стремлений, разнообразие приемов и способов реализации конкретных отношений, тип регуляции и эмоциональных переживаний субъекта, продуктивность, действенность их осуществления в различных сферах жизнедеятельности.

Исследование проводилось на базе Академии ФСИН России. В исследовании приняли участие курсанты 1-2 курсов (68 девушек и 50 юношей).

Анализ результатов показал, что большее количество различий в выраженности патриотизма наблюдается в инструментально-стилевых характеристиках. Это указывает на неодинаковость в силе стремлений к проявлению патриотизма у курсантов обоих полов, использовании способов реализации субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, типе регуляции и затруднений, сопровождающих реализацию патриотизма, эмоциональной окрашенности переживаний, связанных с вербализацией патриотических настроений и реализацией патриотических действий, эффективности осуществления патриотических чувств, в первую очередь, в профессиональной сфере.

Так, юноши демонстрируют большую силу, устойчивость и постоянство стремлений в осуществлении патриотического отношения к действительности; проявляют оптимизм и удовлетворенность в реализации патриотизма. В то же время большая выраженность астеничности указывает на то, что, по сравнению с девушками, они чаще испытывают тревогу в преддверии осуществления ответственного поручения, острее переживают неудачи, связанные с профессиональной деятельностью, демонстрируют пессимистический настрой и разочарованность в случаях недостижения поставленных целей. У юношей-курсантов более выражена интернальность, указывающая на способность проявлять самостоятельность в принятии решений и нести ответственность за совершенные действия и поступки. В то же время, они чаще, чем девушки, утрачивают веру в собственные силы после неудачного решения проблемы, оставляя за собой право списать все на случай и неблагоприятное стечение обстоятельств. Иногда, в ходе профессиональной подготовки,

юноши испытывают трудности, связанные с непониманием механизма реализации патриотизма в конкретной деятельности.

Содержательно-смысловые характеристики отражают различия в мотивационном компоненте. Социоцентричность значительно более выражена у юношей, стремящихся к реализации намерений и желаний близких людей, оказанию им помощи и поддержки. Кроме того, курсанты демонстрируют нацеленность заслужить уважение в группе, коллективе. Эгоцентричность, напротив, в большей степени свойственна девушкам, активно стремящимся проявить себя и свои возможности, продемонстрировать самостоятельность и независимость, позволившие, по их мнению, в дальнейшем обеспечить личное благополучие.

Таким образом, анализ структуры патриотизма показывает дисгармоничность развития и недостаточную сформированность этого морально-нравственного и профессионально важного личностного у юношей и девушек – курсантов Академии ФСИН России. Систематическая и целенаправленная социально-психолого-педагогическая деятельность по патриотическому воспитанию и развитию патриотического поведения личности способна обеспечить развитие патриотического сознания. В свою очередь, развитое чувство патриотизма способствует развитию продуктивно-коммуникативных свойств их личности – совершенствованию учебных и профессиональных навыков в военной сфере, повышению ответственности поведения.

Литература:

[1]. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования личности. М.: Изд-во РУДН, 1995. С. 9-23.

[2]. Потемкин А.В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности: Автореф. ...канд. психол. наук. Новосибирск, 2009.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Г.С. Кожухарь
МГППУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между уровнем адаптации, типами межличностных отношений и стратегиями совладания у студентов-психологов. Описаны типы межличностных отношений и стратегии совладания, выступающие в качестве предикторов адаптации студентов-психологов в период обучения в вузе.

Ключевые слова: адаптация, межличностные отношения, стратегии совладания, студенты-психологи

TO THE PROBLEM OF ADAPTATION OF PSYCHOLOGY-STUDENTS

G.S. Kozhukhar
MSUPE, Moscow, Russia

Abstract. In this article the interrelations between adaptation level, types of interpersonal relations and coping strategy in students-psychologists were considered. Several correlations between adaptation level, types of relations and coping behavior were shown. Also types of interpersonal relations and coping strategy were studied as predictors of adaptation of student-psychologists.

Key words: adaptation, interpersonal relations, coping strategy, students-psychologists

Проблема адаптации студентов в контексте профессионализации является достаточно разработанной в зарубежной и отечественной науке. В теоретико-методологические основы внесли существенный вклад К. Роджерс и Р. Даймонд, К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.А. Началджян, Б.Д. Парыгин, А.А. Реан и многие другие. Частные проблемы социально-психологической адаптации были рассмотрены в

исследованиях многих ученых (М.П. Будякина, В.К. Будаева, Т.С. Вещугина, И.О. Васильев, Г.Д. Долинская, Л.Г. Липатова, Н.С. Офицеркина и другие).

В то же время, несмотря на разносторонний анализ данной проблематики, еще недостаточно конкретных исследований, показывающих взаимосвязь адаптации с межличностными отношениями и совладанием в сложных ситуациях взаимодействия с другими людьми у студентов-психологов.

Основной целью представленной части исследования явилось выявление особенностей взаимосвязи социально-психологической адаптации с типом межличностных отношений и стратегиями совладания, а также обнаружение конкретных предикторов интегрального показателя адаптации студентов. С этой целью из всех шкал диагностики социально-психологической адаптации мы использовали здесь только шкалы «Адаптивность», «Деадаптивность» и интегральный показатель адаптации.

В исследовании были использованы диагностические методики: 1) методика определения социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд [2]; 2) диагностика типа межличностных отношений (Т. Лири) [3]; 3) опросник SACS «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла (адаптация Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой) [1].

Для решения поставленных задач были использованы описательная статистика, корреляционный и множественный регрессионный анализ (программа SPSS, версия 23).

В исследовании приняли участие 145 студентов-психологов, обучающихся в одном из вузов Москвы на 3 и 4 курсах бакалавриата. Исследование проводилось в течение 1-го семестра 2014 года и второго семестра 2015 года.

Результаты корреляционного анализа позволили выявить ряд взаимосвязей между исследуемыми характеристиками. Низкая адаптация у студентов была позитивно связана с эгоистическим типом отношений ($r = 0,233$ $p \leq 0,01$) и индексом «Доминирование» ($r = 0,201$ $p \leq 0,05$), при этом негативная взаимосвязь была выявлена с подчиняемым типом межличностных отношений ($r = -0,196$ $p \leq 0,05$) и с альтруистическим типом ($r = -0,168$ $p \leq 0,05$) и индексом «Дружелюбие» ($r = -0,173$ $p \leq 0,05$), Соответственно, уровень адаптации был выше у тех студентов, у которых

наблюдались более высокие показатели подчиняемости, альтруизма и дружелюбия при снижении эгоистической направленности в межличностных отношениях и доминирования.

Интересно, что дезадаптивность оказалась взаимосвязана, причем обратным образом, только с одним типом межличностных отношений – с подозрительностью ($r = -0,181$ $p \leq 0,05$). Иными словами, более подозрительные студенты оказались менее дезадаптивными и при этом более авторитарными ($r = 0,175$ $p \leq 0,05$). Дезадаптивность имела отрицательную корреляционную связь с ассертивными действиями ($r = -0,179$ $p \leq 0,05$) и позитивную с манипулятивными действиями ($r = 0,175$ $p \leq 0,05$).

Интегральный показатель адаптации был взаимосвязан с ассертивными ($r = -0,210$ $p \leq 0,05$), и манипулятивными действиями ($r = 0,219$ $p \leq 0,01$), адаптивность с избеганием ($r = -0,258$ $p \leq 0,01$) и с манипулятивными действиями ($r = -0,254$ $p \leq 0,01$).

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

Таблица 1.

Типы межличностных отношений как предикторы интегрального показателя «Адаптация»

Модель 3	Бета	t	Знач.
(Константа)		11,974	,000
Эгоистический тип	,393	3,956	,000
Альтруистический тип	-,384	-3,371	,001
Дружелюбие	,258	2,125	,035

В модель, позволяющую прогнозировать низкий уровень адаптации студентов-психологов вошли выраженные манипулятивные действия и пониженные показатели ассертивных действия (Таблица 2). Соответственно, у студентов-психологов повышение интегрального показателя адаптации было связано с ростом использования ассертивной стратегии поведения в сложных ситуациях взаимодействия с людьми и с понижением стремления манипулировать ими.

Таблица 2.

Стратегии совладания как предикторы интегрального показателя «Адаптация»

Модель 2	Бета	t	Знач.
(Константа)		4,866	,000
Манипулятивные действия	,194	2,385	,018
Ассертивные действия	-,167	-2,058	,041

Мы считаем, что обнаруженная нами взаимосвязь между такой важной для специализации в психологии активной просоциальной и прямой стратегией как ассертивные действия, и интегральным уровнем социально-психологической адаптации студентов является одним из показателей успешности овладения профессией и включения в социум.

В целом, среднегрупповые показатели по всем исследуемым характеристикам оказались в пределах нормы, хотя были выявлены конкретные студенты, отнесенные к группе риска с точки зрения их профессионального становления, поскольку уровень выраженности некоторых показателей не соответствовал нормативам, что требовало проведения индивидуальной работы с данным контингентом.

Полученные данные планируется использовать в целях разработки программ повышения эффективности адаптации студентов-психологов в процессе их профессионализации.

Литература:

[1]. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.

[2]. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.: Эльфа, 1996.

[3]. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред.-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2011.

СООТНОШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ИХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ

Т.Е. Карпович

МГЛУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье анализируется влияние учебной мотивации студентов педагогического вуза на удовлетворенность качеством их персональной жизни. Создание профессионально информативной и поддерживающей образовательной среды рассматривается как резерв усиления мотивов творческой самореализации студентов.

Ключевые слова: учебная мотивация, субъективное благополучие, качество жизни.

THE RATIO OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND THEIR SATISFACTION WITH THE QUALITY OF LIFE

T.E. Karpovich

MGLU, Minsk, Belarus

Abstract. The article investigates the relationship between the quality of life satisfaction and academic motivation of student teachers. Creation of professionally informative and supportive educational environment is considered positive resource for strengthening student teachers self-realization motivation and thus increasing their quality of life satisfaction.

Key words: academic motivation, subjective well-being, quality of life.

Среди стратегических направлений развития белорусской системы образования на современном этапе министр образования РБ М.А. Журавков указал на повышение квалификации и статуса педагога, улучшение условий его работы и жизни, без чего все

другие преобразования и новации будут обречены [2]. Названная проблема приобрела чрезвычайную актуальность в Беларуси в последние годы, где в педагогической профессии наблюдается тройной негативный отбор: лучшие учителя уходят из профессии, лучшие выпускники педагогических вузов предпочитают работу не по специальности, а лучших абитуриентов не привлекают даже бюджетные места в педагогических вузах.

Поэтому научный и практический интерес представляют эмпирические исследования по выявлению учебной мотивации современных студентов педагогических вузов и установлению ее взаимосвязи с уровнем их субъективного благополучия. Такие исследования способствуют поиску и актуализации личностных ресурсов повышения удовлетворенности будущих педагогов качеством их персональной жизни уже на этапе профессионализации.

Базой нашего исследования выступили студенты 2 курса педагогических факультетов Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) (n=92). Для определения удовлетворенности качеством жизни студентов мы использовали Шкалу оценки качества жизни Р. Элиота в адаптации Н.Б. Водопьяновой [4]. Студентам предлагалось оценить свое субъективное благополучие в 9 сферах жизнедеятельности: учеба, личные достижения, здоровье, общение с близкими людьми, поддержка (внутренняя и внешняя), оптимистичность (жизнестойкость), напряженность, самоконтроль, негативные эмоции.

Отметим, что аналогичное исследование мы проводили в 2014 г. [3]. Сравнение количественных результатов позволяет констатировать, что показатели удовлетворенности студентов МГЛУ качеством жизни по всем шкалам (кроме шкалы «самоконтроль») остались в пределах среднего уровня, в то время как абсолютные значения их изменились. Так, снижение общего индекса качества жизни у нынешних студентов (с 25,26 до 24,64) произошло в основном за счет падения удовлетворенности поддержкой близких и единомышленников (с 27,21 до 25,18), общением с друзьями (с 27,93 до 26,51) и учебой (с 27,27 до 26,11). При этом наблюдается положительная тенденция роста самоконтроля (с 22,77 до 23,80) и оптимистичности (с 22,9 до 23,96) при снижении накала негативных эмоций (с 22,98 до 21,46)

и напряженности (с 24,47 до 24,21). Показатели удовлетворенности студентов личными достижениями и здоровьем претерпели наименьшие изменения в сторону уменьшения (с 26,5 до 26,17 и с 25,91 до 25,65 соответственно).

Для изучения учебной мотивации студентов мы воспользовались методикой А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [1]. Студентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале значимость для себя учебных мотивов, представленных в 36 утверждениях. Результаты описательной статистики показывают, что наибольшую значимость для студентов имеют профессиональные и коммуникативные мотивы, а также мотивы творческой самореализации. Мотивы престижа и избегания неудачи играют наименьшую роль в учебной мотивации будущих педагогов. При этом влияние учебно-познавательных мотивов в общей структуре учебной мотивации также не велико.

Корреляционный анализ (r) полученных результатов позволил установить прямые значимые на уровне $p \leq 0,05$ взаимосвязи общего индекса качества жизни студентов с их мотивами творческой самореализации (0,259) и учебно-познавательными мотивами (0,212). В то же время удовлетворенность студентов учебой (соответствие интересам и ожиданиям, взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса, перспективы построения профессиональной карьеры) тесно связана (при $p \leq 0,01$) с учебно-познавательными мотивами (0,378), профессиональными мотивами (0,313) и мотивами престижа (0,269), но не имеет значимых корреляций с мотивами творческой самореализации.

Анализ результатов исследования позволяет определить резервы повышения субъективной удовлетворенности студентов качеством жизни в образовательном процессе педагогического вуза. В качестве таковых можно рассматривать создание профессионально информативной образовательной среды, обеспечивающей творческую самореализацию студентов. В нашем исследовании мотивы творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы студентов тесно связаны (при $p \leq 0,01$) с коммуникативными мотивами (0,288 и 0,499 соответственно). Поэтому творческая самореализация студентов может быть обеспечена

средствами интерактивного обучения, предполагающего усиленную коммуникацию обучающихся в учебно-профессиональном контексте. При этом важен акцент на личных достижениях студентов (значимо при $p \leq 0,05$) и их педагогическая поддержка (значимо коррелирует с учебно-познавательными мотивами при $p \leq 0,05$).

Литература:

[1]. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. С.151–154.

[2]. Журавков М.А. Система образования – фундамент будущего страны [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.sb.by/sovetskaya-belarus/article/sistema-obrazovaniya-fundament-budushchego-strany.html>. – Дата доступа: 03.03.2016.

[3]. Карпович Т.Е. Повышение удовлетворенности качеством жизни студентов как актуальная задача белорусского педагогического вуза // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: мат-лы VII Междунар. науч.-практ. конф.; Москва, РУДН, 17–18 апр. 2014 г. / науч. ред. В.И. Казаренков. М.: РУДН, 2014. С.585–589.

[4]. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2005. С. 148–155.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

М.А. Рушина, А.А. Старостина, Э.С. Никифорова
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В процессе обучения студенту необходимо адаптироваться в новых условиях, преодолевать различные переходные трудности, осваивать новые роли и модифицировать старые, в результате чего они испытывают сильный стресс. У каждого человека стресс проявляется особым образом. Для преодоления стресса человеку нужно обладать стойким характером и уметь держать себя в руках.

Ключевые слова: стресс, обучение, студент, психическое состояние, психологическая адаптация, здоровье.

FEATURES OF MANIFESTATION OF STRESS AMONG STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

M.A. Rushina, A.A. Starostina, E. S. Nikiforova
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. In the process of education students need to adapt to new conditions, to overcome various transitional challenges, take new roles and modify old ones, causing them to experience severe stress. Each person stress is manifested in a special way. To overcome the stress the person needs to have a persistent nature and be able to control myself.

Key words: stress, learning, student, mental health, psychological adaptation, health.

В современных условиях обучения в высших учебных заведениях, в связи с постоянными изменениями образовательных стандартов, материально-техническими условиями вузов, появлением балльно-рейтинговой системы оценивания знаний обучающихся и высокими требованиями учебных программ, преподаватели вузов предъявляют всё более высокие требования к интеллектуальным и психологическим качествам студентов. Студент должен быть общительным, активным, трудолюбивым, уверенным в своих действиях и т.д. Так же мы должны характеризовать и педагогов, которым в современных условиях учебного процесса приходится не просто.

Довольно часто студенческая жизнь у самих студентов ассоциируется с началом новой жизни, с различными мероприятиями и весельем. Для одних она кажется легкой и беззаботной, для других – это еще одно очередное тяжелое изменение в жизни, к которому необходимо приспосабливаться.

В меру своей неопытности студенты переживают множество различных проблем, которые характерны для данной возрастной группы. Оторвавшись от родителей и вступив на новый жизненный путь, студентам хочется свободы действия во всем.

Как правило, именно родители возлагают большую ответственность на детей, что мешает им наслаждаться студенческими годами. Они не всегда целиком и полностью могут сконцентрироваться на занятиях. В любом случае обучение в высшем учебном заведении – это серьезный стресс для многих студентов.

В настоящее время имеется большое количество подтверждений тому, что хронический стресс – спутник студенческой жизни. Стресс, испытываемый студентами, может сильно сказываться на обучении, а это в свою очередь препятствует академической успеваемости, получению высших результатов.

В 1936 г. канадский физиолог Г. Селье описал понятие «стресс» как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [4, 5]. Иными словами, стресс определяется как ответная реакция организма человека на сильное перенапряжение, негативные эмоции или просто на монотонную работу. Так же стресс может иметь положительную окраску и выступать в качестве стимула к новым действиям и поступкам.

Проблеме изучения стресса посвящено огромное количество научных трудов. Известные психологи, такие как Уолтер Кэннон, Ганс Селье, Ю.В. Щербатых, Дэвид Майерс и др. детально изучили механизмы возникновения стресса и их связь с гормональной, нервной и сосудистой системами организма человека.

Важно отметить, что сильный стресс влияет на здоровье человека. Стресс снижает иммунитет и может стать причиной многих заболеваний (сердечно-сосудистых, желудочно-кишечных и др.), поэтому очень важно уметь справляться со стрессовым состоянием, уметь регулировать свое поведение и держать себя в руках.

В связи с актуальностью данной проблемы мы провели диагностику уровня стресса среди студентов Российского университета дружбы народов.

В исследовании приняло участие 30 студентов первого курса филологического факультета, среди которых было 23 девушки и 7 юношей. Именно первокурсники, как правило, находятся в стрессовой ситуации. Они только что «вышли» из школы, попали

в новую социальную среду, обрели новых друзей и т.д., им нужно адаптироваться к новым условиям.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что среди 30-ти респондентов нет ни одного человека с низким уровнем стресса, 80% опрошенных имеет средний уровень стресса, у 20% опрошенных выявлен высокий уровень стресса.

Согласно полученным результатам, мы можем говорить о том, что отсутствие студентов с низким уровнем стресса свидетельствует о низком состоянии психологической адаптированности к нагрузкам в учебе.

Средний уровень стресса характеризуется проявлением цепных реакций физических и умственно-психических нарушений. В связи с этим необходимо как можно скорее начать использовать в повседневной жизни методики и упражнения по преодолению стресса. Именно они помогут ослабить стрессовые симптомы или просто их снять, а также повысят работоспособность человека.

Говоря об испытуемых с высоким уровнем стресса можно сказать, что они глубоко увязли в замкнутом круге чрезмерных напряжений, чувствительных нагрузок и заметного расстройства здоровья. Данной группе следует предпринять целенаправленные действия против одолевающего их стресса, чтобы тем самым вернуть себе спокойствие, уверенность и работоспособность.

В заключении мы можем отметить, что результаты исследования показали, что данная проблема весьма актуальна, поэтому студентам и руководству вузов следует уделять ей больше внимания. Для профилактики стресса студентам нужно вести здоровый образ жизни, правильно питаться, заниматься спортом, уделять достаточное время для учебного процесса и т.д.

Литература:

[1]. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.

[2]. Рушина М.А., Шаврина К.Г. Теоретический анализ к исследованию стрессоустойчивости личности // Актуальные проблемы современных гуманитарных наук: материалы Международной конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 22-23 октября 2015г. Москва: РУДН, 2015. С. 216-220.

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

[4]. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. М.: Медгиз, 1960.

[5]. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.

[6]. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006.

[7]. Щербатых Ю.В. Психология успеха. М.: Эксмо, 2004.

СТРУКТУРА АГРЕССИВНОСТИ РОССИЙСКИХ И КОЛУМБИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Г.Н. Каменева

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

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

THE AGGRESSIVENESS OF RUSSIAN AND COLOMBIAN STUDENTS

G.N. Kameneva

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

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

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

Каждый человек, так или иначе, сталкивается с различными трудностями и проблемами, которые связаны с проявлением агрессивности. Уже давно в рамках разных наук феномен

агрессивности и агрессии изучается, в том числе и в психологической науке, где данный вопрос – один из центральных. В данной статье представляется исследование агрессивности с точки зрения структурно-функционального подхода, разработанного А.И. Крупновым.

Для выявления этнопсихологических особенностей агрессивности, рассмотрим, полученные в ходе исследования, ее корреляционные структуры у российских и колумбийских студентов, отражающие специфические сходства и различия.

Рассмотрим сходства в корреляционных связях переменных агрессивности у российских и колумбийских студентов. Все полученные статистически значимые корреляции положительны.

Кроме того, что переменные продуктивного компонента агрессивности (*предметность* и *субъектность*) положительно связаны между собой, они также имеют значимую связь с переменными динамического компонента (*физическая* и *вербальная агрессия*), а также с переменной *эгоцентричность* из мотивационного компонента. Отдельно *субъектность* имеет значимую связь с переменными *стеничностью* и *вербальной агрессией*.

Переменные динамического компонента (*физическая* и *вербальная агрессия*) связаны с переменной *интернальность* регуляторного компонента. Отдельно вербальная агрессия помимо уже указанных, имеет положительную связь с переменными *эгоцентричность*, *стеничность*.

Далее переменные эмоционального компонента (*стеничность* и *астеничность*) связаны друг с другом, а также с переменными *операциональные трудности* регуляторно-оценочного компонента. Отдельно переменная *астеничность* имеет положительную связь с *операциональными трудностями*. В то же время, *стеничность*, помимо уже упомянутых, связана с *личностными трудностями*.

Кроме того, что переменные регуляторного (*интернальность* и *экстернальность*) компонента имеют значимую связь с переменными динамического компонента, они также связаны друг с другом. Это также характерно и для переменных рефлексивно-оценочного компонента.

Исходя из выше сказанного, мы можем предположить, что сходства во внутренней структуре агрессивности российских и колумбийских студентов проявляются таким образом: чем больше выгоды российские и колумбийские студенты ожидают получить при применении агрессии, тем у них больше побуждаются эгоцентрические мотивы, такие как стремление показать свою силу и власть, намерение проучить обидчика и т.п., данные мотивы в основном находят свою реализацию посредством вербальной агрессии. Как российские, так и колумбийские студенты могут применять те или иные формы агрессивного поведения в том случае, когда агрессия поможет им самовыражаться, почувствовать себя сильнее, т.е. достичь успехов в личном плане. Однако, если российские и колумбийские студенты мотивированы на достижение успехов в сфере деятельности, то они склонны к применению вербальной агрессии. Далее ответственность за нанесенный ущерб, допущенные агрессивные действия, и российские, и колумбийские студенты как принимают на себя, но также считают, что их агрессивность зависит в большей степени от внешних условий. Кроме того, обычно вербальная агрессия как способ достижения личных успехов вызывает сильные активирующие эмоции (как гнев, ярость и т.п.), направляющиеся вовне, все это сочетается с операциональными и личностными трудностями, т.е., неспособностью контролировать агрессию и чувства, которые связаны с этим. При этом неспособность управлять собственной агрессией вызывают у российских и колумбийских студентов чувство вины. Очевидно, что они осознают, что агрессивные действия в нашем обществе представляет собой не одобряемую социальную форму.

Наконец, можно заметить, что не было обнаружено сходств, относящихся к когнитивному компоненту, что говорит о том, что когнитивный аспект и его связь с другими переменными имеют у российских и колумбийских студентов разные закономерности.

Далее обратим внимание на полученные различия в структуре агрессивности российских и колумбийских студентов.

Очевидно, что специфика агрессивности российских и колумбийских студентов, прежде всего, проявляется в когнитивном компоненте. Если у российских студентов

осмысленность имеет положительную связь всего лишь с *астеничностью*, то у колумбийских студентов данная переменная связана с *стеничностью*, *осведомленностью*, *экстернальностью* и *личностными трудностями*. Кроме того, мы также выявили, что у российских студентов *осведомленность* имеет связь с *эгоцентричностью*, а у колумбийских студентов данная переменная связана с переменными: *осведомленность*, *экстернальность*, *интернальность*, *стеничность*, *астеничность* и *личностные трудности*.

Относительно мотивационного компонента, переменная *социоцентричность* у российских студентов не коррелирует не с одной переменной, а у колумбийских она связана с переменными продуктивного компонента (*предметность* и *субъектность*). При этом переменная *эгоцентричность* у российских студентов имеет положительную связь с *осведомленностью*, а у колумбийских данной связи не наблюдается, у колумбийских студентов *эгоцентричность* связана с *интернальностью*, *стеничностью* и *личностными трудностями*.

Таким образом, у колумбийских студентов, чем больше агрессивное поведение будет побуждено социоцентрическими или эгоцентрическими мотивами, тем больше их агрессивные действия будут иметь вспомогательный характер, т.е. агрессивное поведение у них побуждается для того, чтобы достичь успехов в личном плане и в сфере деятельности. Однако если возникающие мотивы эгоцентричны, агрессия скорее всего будет проявляться вербальной формой и она будет эмоционально сопровождаться, и встречаться с трудностями при управлении и удержании волны агрессии. При этом российские студенты также считают, что если они мотивированы на то, чтобы показать свою силу и власть, или проучить обидчика с помощью вербальной агрессии, то они скорее будут добиваться успехов в этом, доказывать свою правоту в споре, ставить другого человека на свое место и т.д., однако это сопровождается поверхностным пониманием агрессивности как черты личности.

Различия помимо уже упомянутых, в продуктивном компоненте заключаются в том, что переменные данного компонента связаны с переменными динамического компонента в обеих структурах, однако в структуре российских студентов связь

между переменными *субъектность* и *физическая агрессия* отсутствует, а у колумбийских присутствует. Это говорит о том, что чем больше агрессивное поведение побуждается для того, чтобы достичь успехов в личном плане и сфере деятельности, тем больше колумбийские студенты могут применять физическую или вербальную агрессию, а российские только вербальную.

В целом были выявлены различия в проявлениях агрессивности российских и колумбийских студентов относятся к специфике протекания переменных во всех компонентах агрессивности. Однако наиболее выраженные различия мы обнаружили в когнитивном, эмоциональном, компонентах: Чем больше российские студенты понимают агрессивность как психическое поддающееся регуляции состояние, которое связано с причинением ущерба другому человеку, ненавистью и нетерпимостью к окружающим, тем больше они испытывают чувство вины из-за совершённого агрессивного действия, а также стенические эмоции. Колумбийские студенты, наоборот, они будут испытывать чувство вины при понимании агрессивности как черты, которой произвольно нельзя управлять, кроме того, чем больше они понимают агрессивность как неподдающуюся регуляции черту личности, находящуюся под влиянием и внешних обстоятельств, и внутренних установок, тем больше они испытывают стенические эмоции, а также трудности связанные с неспособностью регулировать их. У российских студентов неправильное понимание агрессивности связано с побуждением эгоцентрических мотивов, таких как стремление показать свою силу и власть, намерение проучить обидчика, в свою очередь агрессивное поведение имеет инструментальный характер, и в основном реализуется вербальной формой. При этом у колумбийских студентов правильное понимание агрессивности сопровождается пассивной регуляцией данного свойства и возникновением трудностей, связанных с управлением собственной агрессией.

Другое важное различие наблюдается в связи с рефлексивно-оценочным компонентом. В процессе проявления агрессивности колумбийские студенты испытывают больше эмоциональные и личностные трудности, чем российские. Когда колумбийские студенты не могут контролировать собственную агрессию, или с

трудом сдерживают свой гнев, ярость и злость, они чувствуют себя виноватым. А российские студенты испытывают чувство вины только в том случае когда, они не могут сдерживать свой гнев, ярость и злость. Далее чем больше колумбийские студенты стараются регулировать собственную агрессию, чем больше они испытывают трудности с удержанием волны агрессии, и чувства связаны с ней.

В нашем обществе агрессивность представляет собой неодобряемое свойство личности, поскольку она выражается в готовности к нанесению ущерба другим людям или предметам окружающего мира. Поэтому основная цель этнопсихологического изучения агрессивности это разработка практических рекомендаций, способствующих регулированию и снижению агрессивности.

Литература:

[1]. Каменева Г.Н. К вопросу психологических аспектов агрессивности студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы VIII Межд. Науч-практ конф. Москва, РУДН, 2015. С.605-610

[2]. Каменева Г.Н., Анисимова Ю.Н. Этнопсихологические особенности в проявлении агрессивности студентов // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения. Беларусь, Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. С. 135-138.

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

[4]. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова. Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова / РУДН [отв. ред.: Г.Н. Каменева, М.А. Селиверстова]. Москва, 2009.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ: ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ И ПРОФИЛАКТИКА

О.Б. Михайлова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В содержании статьи рассматриваются результаты диагностики, основные направления профилактики и коррекции профессиональной деформации у педагогов. На основе теоретического анализа определены показатели, которые позволили сформулировать новую классификацию уровней развития профессиональных деформаций.

Ключевые слова: профессиональные деформации, тип профессионального поведения, инновационность, инновационный потенциал личности.

PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHERS: DYNAMICS OF DEVELOPMENT AND PREVENTION PROFESSIONAL

O.B. Mikhailova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The paper discusses the results of professional deformations diagnostics in teachers as well as various preventive and corrective measures. On the basis of a theoretical analysis specific indicators were defined, which allowed to represent a new classification of professional deformations' developmental levels according to evolved characteristics.

Key words: professional deformations, type of professional behavior, innovativeness, personal innovation potential.

Анализ уровня разработанности изучения феномена проявлений профессиональных деформаций свидетельствует, что данная проблема является привлекательной для целого ряда современных ученых (А.Л.Свенцицкий, Б.Д.Новиков,

Р.М.Грановская, А.В.Осницкий, В.В.Бойко, А.К. Маркова, А.Г.Виноградова, В.Е.Орел, Э. Ф.Зеер, С.П.Безносков, О.Б.Полякова, А.Н. Ткачева, З.Н.Галина, Е.И.Рогов, А.А.Майер и мн.др.)

Несмотря на проведение активных исследований в данном направлении в течении последнего десятилетия актуальными остаются следующие проблемы: 1) определение индивидуально-личностных предпосылок профессиональных деформаций, 2) исключительно отрицательная коннотация профессиональных деформаций как психологического феномена, хотя существуют и положительные эффекты; 3) выявление связей и взаимовлияния профессиональных деформаций и психоэмоционального выгорания.

Профессиональная деформация проявляется на физическом и психологическом уровнях организации человека, которые изменяются под воздействием профессиональной среды. Процесс профессионализации, который происходит на протяжении большей части жизни человека, оказывает неоднозначное и многостороннее влияние. Несмотря на систематические активные действия практических психологов образования по профилактике и коррекции профессиональных деструкций, психологическое здоровье работников образования не улучшается из-за хронического информационного и эмоционального стресса, формируемого внешней средой. Кроме того, появляются новые поколения молодых специалистов, которые демонстрируют ранее не изученные что требует разработки иных технологий диагностики, профилактики и коррекции профессиональных деформаций.

С целью выявления индивидуально-личностных особенностей проявлений профессиональных деформаций было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 124 человека. Выборку составили учителя средних образовательных учреждений г. Москвы. Возраст испытуемых находится в пределах от 23 до 68 лет (средний возраст в выборке 41 год). Испытуемые имеют различный стаж педагогической деятельности от 3 до 46 лет (средний стаж в выборке 16 лет). Выборка включает 64 преподавателя гуманитарного направления и 60 преподавателей естественно-научного направления.

На основании анализа полученных данных было установлено, что профессиональная деформация представляет интегрированный комплекс многочисленных характеристик ведущими из которых являются: тип профессионального поведения, уровень выраженности психоэмоционального выгорания, показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью, особенности направленности и социально-психологические установки личности, а также проявления личностных особенностей.

Определенные на основе теоретического и эмпирического анализа показатели позволили сформулировать новую классификацию уровней развития профессиональных деформаций в зависимости от выделенных характеристик. Таким образом, выявлены латентный, фрустрационный, конфликтный и кризисный уровни развития профессиональной деформации в деятельности педагогов.

Программы профилактики и коррекции профессиональных деформаций педагогов в образовательном учреждении основаны на создании системы организационного обеспечения, которая состоит из нескольких основных направлений:

- Создание эффективной мотивационной среды образовательного учреждения.
- Моделирование корпоративной культуры школы как ценностного пространства для поддержания благоприятного психологического климата и профессиональной самооценки педагогов.
- Работа с психологическими барьерами педагогов при осуществлении нововведений.
- Формирование и развитие положительной профессиональной идентичности педагогов.
- Внедрение системы непрерывного повышения квалификации и самореализации инновационного потенциала в профессиональной деятельности [1; 3].

Для профилактики профессиональной деформации на латентном уровне важно уделять особое внимание технологиям самореализации, а также развитию креативности и инновационности у педагогов.

Инновационность представляет собой синтез личностных качеств, обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию оригинальных идей, реализующихся в деятельности активности. Инновационность связана с другими личностными характеристиками, но и имеет принципиальные отличия от креативности и предприимчивости [2].

Положительный результат профилактической работы с педагогами основан на внедрении таких методов поддержания и развития креативности и инновационного потенциала как: систематическое участие в научных профессиональных сообществах, ведение самостоятельной научно-исследовательской деятельности, публикационная активность, разработка и применение новых форм, методов и приёмов в учебно-воспитательном процессе, повышение квалификации, получение дополнительного образования, обучение в аспирантуре. Все перечисленные виды профессиональной активности являются эффективными методами профилактики латентного уровня профессиональной деформации. Технологии развития инновационной деятельности педагогов могут быть рассмотрены как коррекционно-развивающие программы, способствующие изменению личностного профессионального поведения и профилактики профессиональной деформации на латентном уровне её проявления.

Литература:

[1]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография / С.И. Кудинов, С.С.Кудинов, О.Б. Михайлова, М.А.Рушина. Москва, 2015. 210 с.

[2]. Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014. 168 с.

[3].Михайлова О.Б. Развитие профессиональной идентичности как стратегия преодоления психологических барьеров в инновационной деятельности //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. 2011. №1. С.61-67.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИВНЫХ И РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

И.Б. Умняшова, А.А. Кузнецова

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлено описание методов учебной работы со студентами, направленные на развитие у будущих специалистов рефлексивных и проективных способностей, необходимых для реализации трудовых функций и действий, отраженных в профессиональных стандартах специалистов.

Ключевые слова: проектировочный (проективный) семинар, мастер-класс, рефлексивный практикум, рефлексивная игра, рефлексивный дневник.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROJECTIVE AND REFLECTIVE CAPACITIES

I.B. Umnyashova, A.A. Kuznetsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Abstract. The article describes methods of educational work with students aimed at developing reflective and projective capacities of prospective professionals required for the implementation of labor functions and activities represented in experts' professional standards.

Key words: project workshop, master class, reflexive case study, reflexive game, reflexive diary.

Развитие системы профессиональных стандартов ставит новые задачи перед высшей школой – на первое место выходит необходимость развитие у студентов ВУЗов профессиональных компетенций, способности к самостоятельному качественному осуществлению деятельности в соответствии с профессиональным стандартом. Практическая подготовка будущих специалистов должна быть максимально ориентирована на структуру и

содержание трудовых действий и функций, определенных профессиональным стандартом специалиста. Современный специалист должен не только знать теоретические основы и научные концепции реализуемой профессиональной деятельности, но и быть готовым к изменяющимся условиям труда, способным к продолжению профессионального обучения в течение всего периода трудовой деятельности, самостоятельно проектировать содержание профессиональной деятельности на основе рефлексии собственного профессионального опыта и образцов успешной эффективной практики. Поэтому существует необходимость вносить изменения в содержание аудиторных занятий, связанные с применением форм и методов учебной работы, увеличивать долю проективных и рефлексивных методов учебной работы со студентами.

В данной статье мы рассмотрим особенности следующих методов учебной работы: практические занятия исследовательского типа (проектировочный семинар); мастер-класс (демонстрация образцов профессиональной деятельности); рефлексивные методы учебной работы (рефлексивный практикум, рефлексивная игра, рефлексивный дневник).

Проектировочный (проективный) семинар – специально организованная деятельность, в основе которого лежит деятельность по проектированию. Проектирование - деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений, направленных на удовлетворение каких-либо человеческих потребностей (Муравьева Г.Е., 2003). Проектирование – процесс, в ходе которого создается прототип, прообраз необходимого объекта, то есть проект (Байбородова Л.В., 2014). Процесс проектирование предполагает: определение цели и планируемого результата; определение субъекта и объекта проектирования; определение форм, средств и методов проектирования.

Проектировочный (проективный) семинар – необходимый метод работы, применяемый в процессе обучения студентов, способствующий развитию способностей обучающегося осуществлять профессиональную деятельность в сотрудничестве с другими специалистами с целью создания совместного проекта

программы (сценария мероприятия, конспекта занятия и т.д. актуального для конкретной ситуации, описанной в кейсе (задании, составленном преподавателем для данного типа занятия, связано с темой занятия). Для выполнения задания создаются мини-группы (3-5 человек), деятельность которых направлена на реализацию поставленной преподавателем задачи. Основные требования к формулировке задания: четкость инструкции и требований к оформлению результата групповой работы, озвученные критерии оценивания результатов группового проектирования. Данный метод работы способствует развитию практических умений и профессиональных компетенций в области проектирования и межведомственного/внутриведомственного сотрудничества специалистов с целью комплексной реализации идентичных профессиональных задач.

Мастер-класс, открытое занятие для студентов. Мастер-класс является одним из самых эффективных форм обучения и развития профессиональных компетенций, т.к. данный метод обучения проводится с целью демонстрации образцов профессиональной деятельности. Во время проведения мероприятия, ведущий мастер-класса предоставляет участникам возможность познакомиться с авторским подходом к реализации профессиональных задач. Мастер-класс может проходить в 2-х формах: демонстрация образцов профессиональной деятельности во время непосредственной профессиональной деятельности (открытое занятие с участием реальных субъектов профессиональной деятельности); обучающий семинар, направленный на демонстрацию возможности применения определенных технологий и методов для решения конкретных профессиональных задач.

В первом случае, во время открытого занятия, студенты имеют возможность наблюдать за процессом профессионального взаимодействия специалиста с субъектами профессиональной деятельности, и после окончания открытого занятия - обсудить с преподавателем увиденное, принять участие в рефлексии полученного опыта. Во втором случае студенты становятся участниками специально спроектированного занятия, в результате которого получают возможность познакомиться (а в некоторых случаях и овладеть) определенными технологиями и методами

решения профессиональных задач, «испытать их на себе», прочувствовать их эффективность.

Проектировочные умения развиваются на основе рефлексии. Рефлексия как осознание оснований и способов профессиональной/учебной деятельности связана не только с анализом собственного сознания и деятельности, но также с пониманием смысла межличностного взаимодействия. В структуре проектирования рефлексия позволяет своевременно принимать решения о необходимости внесения в проект корректив и изменений, определять соответствие промежуточных и итоговых результатов первоначальному замыслу [2, С. 120].

Рефлексивный практикум, рефлексивная игра – методы обучения, в основе которых лежат рефлексивные задания, цель которых – глубокое изучение и анализ оснований собственных действий [1, С. 94-95].

В основе рефлексивного практикума лежит решение конкретной профессиональной задачи (учебный кейс). В процессе и по итогам его выполнения, перед студентами ставится задача подробной фиксации и описания: наблюдаемых, происходящих, явлений, событий; совершаемых действий; принятых решений; казуальных связей.

Необходимым условием является наличие четко сформулированных преподавателем вопросов и заданная форма фиксации (таблица или анкета). Это позволяет сместить фокус внимания студента с личного отношения и оценочной позиции по отношению к явлению/событию/действию/деятельности на выход во внешнюю (рефлексивную) по отношению к происходящему и наблюдаемому позицию. Итогом рефлексивного практикума является осознание и объективация (опредмечивание) студентом смысловых (в том числе научных) оснований тех или иных предпринятых действий, способов этих действий, причинно-следственных связей между основанием, действием, возникшим затруднением (или его отсутствием) и результатом решения задачи.

Во время проведения рефлексивной игры/практикума возможно проведение интервизии (эквивалентная супервизия) – форма организации и осуществления профессиональных проб в рамках учебного занятия или производственной (стажерской)

практики, при которой равные по опыту и квалификации специалисты (обучающиеся, стажеры) осуществляют взаимное поддерживающее наблюдение и сообщают о его результатах в виде обратной связи по поводу квалификации профессиональных действий друг друга [3; 335].

Рефлексивный дневник. Цель ведения рефлексивного дневника студентом – овладение технологией рефлексивного анализа. Дневник может вестись на протяжении изучения дисциплины или участия студентов в серии мероприятий. Форма дневника позволяет фиксировать перечень, порядок, последовательность событий; планировать свое участие в предстоящих событиях, действия по подготовке к ним; прогнозировать результат, формулировать цель; фиксировать и анализировать свои и чужие профессиональные действия по достижению цели; дефициты, ресурсы, влияющие на результат; обобщать опыт.

Необходимым условием работы студента с рефлексивным дневником являются методические рекомендации или памятка по его заполнению, в которой содержится глоссарий используемых терминов (таких как цель, действие, результат, метод, оценка и т.д.), раскрывается последовательность и критерии оценивания работы студента. Важно отметить, что при оценивании материалов рефлексивного дневника преподавателем особое внимание уделяется степени соответствия содержания записей студента названиям разделов (колонок) дневника. Преподаватель должен сформулировать обратную связь студенту в форме итогового заключения о качестве выполнения данного вида работы и сформулировать рекомендации, которые помогут студенту совершенствовать данный вид деятельности.

Опыт работы авторов статьи в качестве преподавателей высшей школы показывает, что перечисленные в статье методы учебной работы способствуют развитию профессиональных компетенций будущих специалистов в области проектирования собственной профессиональной деятельности и развитию рефлексивных способностей студентов.

Литература:

[1]. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе / Под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2010. – 496 с.

[2]. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. С. 120.

[3]. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия: индивидуальный групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. С. 335.

КЕЙС-МЕТОД КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

А.С. Гильяно, И.Б. Умняшова

РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва, Россия
Московский городской психолого-педагогический
университет, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлено описание кейс- метода, направленного на развитие у будущих специалистов способности к практическому осуществлению профессиональных действий и трудовых функций.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, кейс - метод (case-study)

CASE-METHOD AS A WAY TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS

A.S. Gilyano, I.B. Umnyashova

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow, Russia
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Abstract. The article describes the case method aimed at the development of prospective professionals' ability to practical implementation of professional activities and labor functions.

Keywords: professional standard, case method, case study.

В настоящее время в Российской Федерации формируется национальная система квалификаций, активно разрабатываются, апробируются и внедряются профессиональные стандарты по всем областям профессиональной деятельности. Профессиональный

стандарт устанавливает минимальные требования к знаниям, умениям и опыту специалиста, необходимым для выполнения определенных профессиональных функций и действий. Профессиональный стандарт определяет квалификационный уровень, требования профессии, модель специалиста, основанные на компетенциях [3].

В настоящее время в практике высшей школы все чаще стал применяться кейс- метод (case-study). Данный метод является одним из наиболее эффективных способов развития профессиональных компетенций будущих специалистов, развитие у студентов способностей к выполнению определенных профессиональных функций и действий.

Кейс - метод – технология организации анализа конкретных случаев из профессиональной практики (*case* – англ. «случай») на семинарском или практическом занятии, где студенты выступают экспертами в обсуждении предъявленной ситуации, определяя ее предпосылки, характеризуя имеющееся состояние и возможные выходы. В практике применения метода используется несколько типов ситуаций:

- «Ситуация-упражнение» - обсуждение материалов специальной литературы (справочной, научной, методической).

- «Ситуация-иллюстрация» - описание примера из практики, где проявляются закономерности и механизмы действия должностных лиц.

- «Ситуация-проблема» - комплексная задача, которая реально стоит перед профессиональной практикой [1; 277, 320].

Данный метод заключается в анализе конкретной проблемной ситуации и выработки путей её решения. Сам кейс состоит из подборки материалов, описывающих конкретную проблемную ситуацию из реальной практической профессиональной деятельности, требующую описания способа и/или алгоритма поведения специалиста, которое приведет к разрешению ситуации. Реальность ситуации, описанной в кейсе, привносит в ситуацию обучения возможность применения теоретических знаний в решение конкретной профессиональной задачи.

Обращение к кейс- методу в высшем образовании вызвано смещением акцентов в сторону практико-ориентированного

обучения. Применение кейсов в обучении лежат на пересечении двух подходов – задачного и компетентного. Синтезируя эти подходы, метод кейсов продолжает и развивает несколько общепризнанных идей:

1. Целью обучения всегда является формирование способности решать определенный круг задач. Таким образом, в контексте задачного подхода передача знаний должна заканчиваться решением задач.

2. Профессиональное обучение должно переходить от решения фрагментарно-ученических к собственно профессиональным задачам. В рамках компетентного подхода должна осуществляться связь обучения с жизнью.

Если говорить о высшем образовании, вторая идея частично реализуется в рамках курсовых и дипломных работ. Тем не менее, эта линия недостаточно развита. Учебно-профессиональные кейсы позволяют усилить данную линию обучения за счет систематизации поля задач и организации регулярной работы по их разбору.

Здесь встает актуальный вопрос критериев отбора кейсов. Необходимо прояснить, что должно быть заложено в «хороший» кейс, какие модели, противоречия, «зашумляющие» ситуацию факторы и другие характеристики должны быть в нем представлены. Анализируя специальную литературу по данной проблеме, можно обнаружить, что четкие критерии не выработаны [2, 4]. Решающую роль в выборе кейса играют интуиция и опыт педагога. За кажущейся простотой метода кроется проблема подбора «богатого» кейса, через интерпретацию которого возможно восхождение от частного к общему.

Основные требования к составлению кейсового задания:

1. Наличие проблемной ситуации, желательно не явно выраженной. Это дает возможность студентам, решающим учебную задачу, в первую очередь определить проблемное поле и выдвинуть гипотезы о возможных причинах возникновения ситуации.

2. Наличие дополнительной информации для анализа ситуации. Вспомогательная информация может быть оформлена в приложениях в форме дополнительных характеристик субъектов (участников ситуации) и объектов, описанных в кейсе;

заклучений специалистов, участвующих в решении профессиональной задачи на определенном этапе и т.д.

3. Отсутствие описания решения проблемной ситуации. Именно в поиске вариантов решения профессиональной задачи и состоит суть кейс-метода. Желательно, чтобы учебная кейсовая ситуация допускала несколько вариантов решения.

4. Наличие четко сформулированных заданий к кейсу, конкретных вопросов, требующих описания во время решения учебного кейса (например: опишите алгоритм (последовательность) профессиональных действий; укажите цель и методы межведомственного/внутриведомственного сотрудничества для эффективного решения ситуации и т.д.)

Опыт работы авторов статьи в качестве преподавателей высшей школы показывает, что кейс- метод (case-study) является одним из эффективных способов развития профессиональных компетенций будущих специалистов, т.к. в процессе группового обсуждения кейсовой ситуации и супервизии со стороны преподавателей, у студентов формируется представление об алгоритме и способах грамотного этичного поведения в процессе выполнения определенных профессиональных функций и действий.

Литература:

[1]. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе / Под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2010. – 496 с.

[2]. Кейс-стади в образовании. Сборник материалов для создателей кейсов с электронным сопровождением/ под ред. И. Кузнецовой. М., 2007. – 196 с.

[3]. Филиппов В.М., Ефремов А.П. Профстандарт руководителя образовательной организации // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. №4 (4) 2013. С. 29-31.

[4]. Фрумин И.Д. Образовательная политика: практика анализа. Путеводитель по курсу. Материалы Московской высшей школы социальных и экономических наук. М., 2002. С. 54-55.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ СИНДРОМА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У ВРАЧЕЙ

Л.С.Степанян

ЕГУ, Ереван, Армения

Аннотация. Исследованы психологические корреляты формирования и развития «профессионального выгорания» у врачей разных специальностей. Выявлено, что на разных этапах развития синдрома «профессионального сгорания» доминируют различные психологические характеристики.

Ключевые слова: синдром «профессионального сгорания», врачи, эмоциональный интеллект, профессиональная ответственность.

THE PSYCHOLOGICAL CORRELATES OF SYNDROME OF «PROFESSIONAL BURNOUT» AT DOCTORS

L.S. Stepanyan

YSU, Yerevan, Armenia

Abstract. The psychological correlates of professional burnout formation and development among doctors of various specialties was investigated. On the different phases of development of doctor's burnout the various psychological characteristics was dominates.

Key words: professional burnout, doctors, emotional quality, professional responsibility.

Интенсивные социально-экономические изменения, характеризующие жизнь современного человека приводят к развитию различных личностных и профессиональных деформаций, одним из проявлений которых является синдром «профессионального выгорания» (СПВ) или синдром «эмоционального выгорания» (СЭВ). Известно, что СПВ характерен в основном представителям коммуникативных профессий, в частности врачам и медицинскому персоналу, учителям, психологам и т.д., как представителям специальностей

«человек-человек». Среди таких профессий, особую группу составляют врачи, профессиональная деятельность которых протекает в условиях психической нагрузки, требующей высокой психолого-профессиональной подготовленности. Известно, что профессиональное или эмоциональное выгорание является механизмом психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на длительные избранные психотравмирующие воздействия [1, 2].

В то же время, в ряде работ отмечается значимая роль стажа работы в развитии СПВ. Однако, ведущая роль в развитии СПВ принадлежит психологической составляющей личности, профессиональной подготовленности и организационным особенностям деятельности. С другой стороны, известно, что протекание СЭВ носит стадийный характер, и на разных стадиях его развития наблюдаются различные дисфункциональные изменения, в частности, ухудшение внимания, появление чувства постоянной усталости, экзистенциальной пустоты, тревоги и депрессии, редукции профессиональных обязанностей, вплоть до отказа от работы [3].

Учитывая значимость развития синдрома профессионального выгорания в эффективности и продуктивности трудовой деятельности врачей, а также различия в предикторах и последствиях разных этапов протекания СЭВ актуальным является изучение личностных и профессиональных предикторов формирования и развития этого синдрома во врачебной деятельности на разных этапах его развития.

На основании вышесказанного, мы предположили, что разные этапы протекания синдрома профессионального выгорания детерминируются различными психологическими и профессиональными качествами врачей. *Целью* нашего исследования являлось выявление психологических предикторов развития профессионального выгорания у врачей разных специальностей на разных этапах развития этого синдрома. *Объектом исследования* является синдром профессионального выгорания у врачей. *Предметом исследования* являются психологические предикторы синдрома профессионального выгорания на разных этапах его развития.

В исследовании участвовали 33 врача разных специальностей обоего пола со стажем работы 22.5 ± 12.7 лет. Возраст исследуемых составлял в среднем $37 \pm 12,5$ лет. Для решения поставленных задач в исследовании были использованы метод тестирования. Для определения уровня профессионального выгорания, эмоционального интеллекта и удовлетворенности трудом была использована батарея тестов: «диагностика эмоционального выгорания», *Бойко В.В.*, методика «Эмоциональный интеллект» Н. Холла и методика «Интегральная удовлетворенность трудом» А. В. Батаршева.

Полученные данные подверглись корреляционному и многофакторному анализу по статистической программе SPSS 19.0

Проведенный корреляционный анализ показателей эмоционального выгорания и эмоционального интеллекта, а также показателей удовлетворенности трудом выявил, что показатель «фазы напряженности» находится в тесной положительной корреляционной связи с факторами «неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» ($p \leq 0,007$, $r = 0,463$), «редукция профессиональных обязанностей» ($p \leq 0,001$, $r = 0,562$), «резистенция» ($p \leq 0,006$, $r = 0,464$), «эмоциональный дефицит» ($p \leq 0,01$, $r = 0,432$), «деперсонализация» ($p \leq 0,006$, $r = 0,479$), «психосоматические и психовегетативные нарушения» ($p \leq 0,001$, $r = 0,698$) и «истощение» ($p \leq 0,001$, $r = 0,664$). Обнаружена также отрицательная корреляция с факторами «управление собственными эмоциями» ($p \leq 0,003$, $r = -0,504$), «эмоциональный интеллект» ($p \leq 0,02$, $r = -0,403$), «удовлетворенность условиями труда» ($p \leq 0,02$, $r = -0,418$).

В то же время показана прямая корреляционная связь показателя «фазы резистенции» с факторами «стаж работы» ($p \leq 0,02$, $r = 0,388$) и «возраст» ($p \leq 0,04$, $r = 0,369$), а также с различными показателями «фазы напряженности» ($p \leq 0,001$). Показатель «фазы резистенции» отрицательно коррелирует с факторами «управление собственными эмоциями» ($p \leq 0,005$, $r = -0,479$) и «удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами» ($p \leq 0,039$, $r = -0,386$).

Достоверные положительные корреляционные взаимосвязи обнаружены также между показателями «фазы истощения» и

«фазы напряженности» ($p \leq 0,001$, $r = 0,664$). В то же время показана значимая корреляция показателя «фазы истощения» с факторами «редукция профессиональных обязанностей» ($p \leq 0,005$, $r = 0,482$), «удовлетворенность достижениями в работе» ($p \leq 0,05$, $r = 0,351$) и «профессиональная ответственность» ($p \leq 0,004$, $r = 0,508$).

Проведенный нами многофакторный анализ также выявил различия в доминирующих факторах разных фаз развития СЭВ. Так, показано, что доминирующими факторами фазы напряженности являются факторы «тревога-депрессия» ($p \leq 0,05$, $F = 5,503$), «эмоциональная изоляция» ($p \leq 0,05$, $F = 3,033$), «управление собственными эмоциями» ($p \leq 0,05$, $F = 3,364$) и «удовлетворенность условиями труда» ($p \leq 0,004$, $F = 5,957$). В то же время, на развитие фазы резистенции доминирующее влияние имеют такие факторы как «психосоматические и психовегетативные нарушения» ($p \leq 0,004$, $F = 47,651$), «управление собственными эмоциями» ($p \leq 0,05$, $F = 8,633$), «познание эмоций других людей» ($p \leq 0,05$, $F = 8,765$) и «удовлетворенность условиями труда» ($p \leq 0,008$, $F = 29,846$). На развитие последней фазы эмоционального выгорания значимую роль играют различные показатели удовлетворенности трудом, в частности, фактор «удовлетворенность условиями труда» ($p \leq 0,001$, $F = 9,896$), «удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами» ($p \leq 0,034$, $F = 3,422$), «интегральный показатель удовлетворенности трудом» ($p \leq 0,01$, $F = 4,125$), «уровень притязаний в профессиональной деятельности» ($p \leq 0,05$, $F = 3,121$) и «профессиональная ответственность» ($p \leq 0,5$, $F = 2,924$).

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание врачей разных специальностей на начальных этапах развития детерминируется неразвитостью различных показателей эмоционального интеллекта, а также стажем работы. В то время как последняя фаза эмоционального выгорания развивается у людей, направленных на работу, с высоким уровнем профессиональной ответственности, для которых важным являются достижения в работе и профессиональные обязанности, т.е. для врачей, все личное пространство которых занято работой.

Литература:

- [1]. Freudenberger H. J. Staff burn-out //Journal of Social Issues, 1994, V.30, pp. 159–165.
[2]. Клиническая психология /Под ред. М. Перре, У. Баумана. СПб., 2003 – 1312 с.
[3]. Бабанов С.А. Синдром эмоционального выгорания // Врач скорой помощи. 2012. № 10, С. 59-65.

**КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОВЫРАЖЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

И.В. Тарасова

Астраханский государственный университет, Астрахань,
Россия

Аннотация. В статье приведены результаты исследования проблемы критериев профессионального выражения преподавателя высшей школы. Аргументируется, что профессиональное самовыражение преподавателей может быть изучено с помощью мотивационно-потребностного, эмоционально-регуляционного и организационно-деятельностного критериев.

Ключевые слова: преподаватель, профессиональное самовыражение, критерий, высшая школа, студенты.

**CRITERIA OF SELF-EXPRESSION IN PROFESSIONAL
ACTIVITY OF TEACHER OF HIGHER SCHOOL**

I.V. Tarasova

Astrakhan state University, Astrakhan, Russia

Abstract. The article shows results of research of the high school teacher's professional expression criteria. It is argued that professional self-expression of teachers can be researched by motivational consumerism, emotional- regulation and organizational-activity criteria.

Key words: a teacher, professional self-expression, criteria, the high school, students.

В современном высшем образовании преподаватели высшей школы дифференцируются как по опыту преподавания, так и по уровню подготовки, содержания и качества своего образования и др. [1-2]. Кроме того, важно учесть личностно-индивидуальные особенности преподавателей, которые проявляются в профессиональном самовыражении [3-4].

Под профессиональным самовыражением понимается способ, которым личность проявляет, регулирует свою активность в процессе объективации в профессиональной деятельности [6]. Самовыражение включает в себя определение личностной позиции, целей самопознания, самоутверждения, опосредует ведущие способы организации личностной сферы жизнедеятельности и позволяет сформировать систему представлений личности о самой себе, презентовать образ своего «Я», раскрывать себя в деятельности и общении с другими людьми [Там же].

Профессиональное самовыражение преподавателей может быть изучено с помощью нескольких критериев [5-6]. *Первый критерий – мотивационно-потребностный*, который может быть раскрыт с помощью показателей – *тип противоречий, критических для личности и тип мотивации*. При этом возможна типология мотивов профессионального самовыражения – *социальные мотивы, личностные мотивы, профессиональный рост, карьера, материальные мотивы, образовательные мотивы, моральные и творческие мотивы*.

Второй критерий – эмоционально-регуляционный, выявляющийся через показатели – *тип соотношения самолюбия и долга, анализ типов активности, тип соотношения проблем саморегуляции, регуляции личностью своей жизни и регуляции личности обществом*. Тип соотношения самолюбия и долга, анализ типов активности позволяет выделить следующие группы: «внутренне-эгоистичный», «гармонично-ответственный», «нестабильно-деятельностный», «неустойчиво-личностный» способы самовыражения личности. *Тип соотношения проблем саморегуляции, регуляции личностью своей жизни и регуляции личности обществом* раскрывает следующие группы преподавателей: «открыто-гармоничный», «несбалансированно-

слабый», «закрыто-эгоистический», «противоречиво-личностный» типы самовыражения

Корреляция между двумя показателями *эмоционально-регуляционного* критерия профессионального самовыражения преподавателей выразилась в следующем. «Внутренне-эгоистичный» способ самовыражения – соответствует «закрыто-эгоистическому» типу самовыражения; «гармонично-ответственный» - «открыто-гармоничному», «нестабильно-деятельностный» - «несбалансированно-слабому»; «неустойчиво-личностный» - «противоречиво-личностному» (процентное выражение данных групп приблизительно равно, коэффициент корреляции составляет 0,90653 ($p < 0,05$)).

Таким образом, по эмоционально-регуляционному критерию возможно выделить четыре типа способа самовыражения - «внутренне-закрыто-эгоистичный», «гармонично-открыто-ответственный», «нестабильно-деятельностно-несбалансированно-слабый», «неустойчиво-противоречиво-личностный».

Третий критерий – *организационно-деятельностный*, раскрывающийся с помощью показателей – способ организации жизни и регуляции времени, вид последствий критических противоречий. *Способ организации жизни и регуляции времени* позволяет дифференцировать преподавателей по следующим группам: стихийно-обыденный, функционально-действенный, созидательно-преобразующий типы регуляции времени жизни и созерцательное отношение ко времени жизни. Важно, что преподавателей со стихийно-обыденным типом регуляции времени жизни оказалось только 10% от всей выборки, а со созерцательным отношением ко времени жизни – 5%. Значительно, в 5,7 раз больше оказалось преподавателей с функционально-действенным и созидательно-преобразующим типами регуляции времени жизни. При исследовании у этой группы *вида последствий критических противоречий* было получена следующая типология преподавателей: снижение активности, гиперактивность, неадекватная активность, как возрастание активности и устойчивость к трудностям, или повышение ценностного уровня жизни, как стремление к самоутверждению, как стремление к риску.

В результате, профессиональное самовыражение возможно исследовать с помощью предложенных критериев: мотивационно-потребностного, эмоционально-регуляционного и организационно-деятельностного.

Литература:

[1]. Москаленко О.В. Преподаватель высшей школы: сравнительный самоанализ со своими студентами. //Акмеология. 2015. №3 (55). С. 121-122.

[2]. Москаленко О.В. Вузовские преподаватели психологии как существенный потенциал для решения психодидактических проблем высшей школы. //Вестник Тувинского государственного университета. №1. Социальные и гуманитарные науки. 2015. №1(24). С.137-145.

[3]. Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека. //Акмеология. 2014 Т.3. С. 65-66.

[4]. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание как генеральная категория личностно-профессионального развития специалиста. //Акмеология. 2012. №.2. С.109-112.

[5]. Тарасова И.В. Профессиональное самовыражение преподавателей и студентов как актуальная проблема высшей школы. //Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации /Под общ. ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. М.: ТрансАрт, 2015. С. 298-309.

[6]. Тарасова И.В. Акмеологические особенности процесса профессионального самовыражения современных кадров управления //Акмеология. 2006. №3. С. 34-39.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ КОЛЛЕКТИВ (КАФЕДРА) И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Е.Д. Кузин

Институт психологии имени Г.С. Костюка, Одесса, Украина

Аннотация. Социально-психологический портрет кафедры, развитие и укрепление её коллектива зависят от состава преподавателей, их способностей и степени ответственности, подготовленности к педагогической деятельности. Форма

организации работы и сплочённость коллектива, взаимоотношения в нём во многом определяются личностными качествами заведующего кафедрой, его авторитетом, стилем работы и руководства. Каждая кафедра уникальна: имеет свою душу и личную жизнь, скрытую от посторонних глаз, построенную на сложных человеческих взаимоотношениях.

Ключевые слова: кафедра, преподаватели, психологические особенности, психологические качества, свойства личности, творческий стиль руководства, кафедральный коллектив.

TEACHING STAFF (DEPARTMENT) AND ITS PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

E.D. Kuzin

Institute of psychology named after G.S. Kostyuk, Odessa,
Ukraine

Abstract. Socio-psychological portrait of the Department, the development and strengthening of its staff depend on the composition of teachers, their abilities and level of responsibility, readiness to pedagogical activity. The form of organization of work and the cohesion of the team, the relationships in it are largely determined by personal qualities head of the Department, its reputation, working style and leadership. Each Department is unique: it has its own soul and personal life, hidden from prying eyes, built on the complex human relationships.

Key words: department, teachers, psychological characteristics, psychological qualities, personality traits, creative leadership style, the team.

Коллектив – это особая группа, характеризующаяся общественно значимой целью деятельности, организованности, наличием руководства, сплочённостью, относительной устойчивостью и продолжительностью существования. Кафедра является главным звеном высшего учебного заведения. Она в основном определяет содержание и единство учебного, научного и воспитательного процесса. В отличие от студенческого

кафедральный коллектив не ограничен сроком своего существования. Однако и он в своём развитии проходит ряд сходных по своему содержанию этапов: организации, становления, упрочения, зрелости. Это динамичная, постоянно изменяющаяся и развивающаяся социальная группа (объединение) людей.

Важнейшей особенностью коллектива кафедры является его предназначение: обеспечить высокий научный и методический уровень преподавания одной или нескольких дисциплин, вести индивидуальную и групповую научно-исследовательскую работу, повышать квалификацию, нравственную и профессиональную подготовку преподавателей.

Профессорско-преподавательский состав кафедры (ППС) включает профессоров, доцентов, старших преподавателей, преподавателей, преподавателей – стажёров. Учебно-вспомогательный состав кафедры – заведующий лабораторией, старшие лаборанты, лаборанты, методисты. Оптимальный численный состав кафедры 7-12 преподавателей. В этом случае вопросы обсуждаются с участием всех преподавателей. При увеличении численности состава кафедры опытные преподаватели, творческие личности начинают играть всё меньшую роль, что замедляет развитие кафедры. На этапе организации при удачном подборе преподавателей, заведующего кафедрой, коллектив демонстрирует высокий уровень устойчивости и деловитости.

При решении задач развития и укрепления коллектива кафедры необходим комплексный подход: 1. целеполагание, определение путей достижения сплочённости, положительной морально-психологической атмосферы; 2. согласованная, скоординированная деятельность всех преподавателей; 3. выбор оптимального содержания методов, форм и средств педагогического воздействия; 4. изучение уровня воспитанности личности и коллектива [4].

Преподавательский коллектив кафедр высшей школы имеет исключительно высокий уровень подготовки, нижний предел которой включает в себя высшее образование, а верхний – учёное звание доктора наук и академика.

Возрастной диапазон продолжается до конца физической возможности преподавательской деятельности. С возрастом

связана и другая особенность – опыт. В целом члены кафедры должны быть так подобраны, чтобы они дополняли друг друга как специалисты и как личности.

Заведующий кафедрой организует и направляет коллектив кафедры на реализацию требований по подготовке специалистов. Он выступает как организатор, научный работник и педагог. В структуре личности заведующего кафедрой должны быть в достаточной степени выражены три основные группы качеств: нравственные, организаторские и профессиональные. Нравственные качества: чувство человеческого достоинства, добросовестность, умение оценивать факты и явления с точки зрения гуманизации взаимоотношений на кафедре. Профессиональные качества руководителя кафедры сводятся, прежде всего, к его компетентности в области преподаваемых дисциплин и педагогическому мастерству. К этому следует добавить глубокое знание в области психологии и педагогики, интерес к педагогической деятельности, стремление к поиску новых форм и методов обучения и воспитания. Организаторские качества – умение разбираться в людях, внимательность к их нуждам и запросам, требовательность, настойчивость, самостоятельность. Творческий стиль руководства исключает грубость, бестактность, формализм.

Работа кафедры осуществляется в соответствии с годовыми планами работы по всем видам деятельности: учебной, методической, научной, организационной и воспитательной. Учебные планы, программы, создающиеся на кафедрах, постоянно модифицируются, корректируются в соответствии с запросами времени. Желательно, чтобы преподаватели кафедры один раз в учебный год меняли и модифицировали свои лекции, практические занятия и семинары, находили и создавали новые инновационные пути в обучении и воспитании.

Преподаватели занимаются государственной важности деятельностью – готовят кадры для разных отраслей народного хозяйства, культуры, науки. Поэтому знания и опыт преподавателей можно назвать основным капиталом высшей школы. Особенностью коллектива кафедры является то, что индивидуальные усилия преподавателей не принесут желаемого успеха, если они не согласованы с действиями остальных, что, в

свою очередь, зависит от характера сложившихся на кафедре отношений.

Воспитание, утверждал А.С. Макаренко, может быть делом только коллектива воспитателей, не имеющих права ни на какую отдельную от коллектива методику воспитательной работы. Там, где у педагогического коллектива нет единого плана работы, единого тона, единого подхода к воспитанию, там, по существу, нет коллектива, там не может быть никакого воспитательного процесса [1].

Психологическая атмосфера оказывает большое влияние на эффективность деятельности кафедры, на уровень сплочённости, дисциплины, работоспособности и формирование личности каждого преподавателя.

Для кафедрального коллектива вуза характерна чёткая регламентация труда (планирование учебной нагрузки) и обязанности каждого преподавателя. Преподаватели отвечают перед коллективом кафедры за выполнение определённых задач (преподавание, научные исследования, руководство разработкой курсовой, дипломной работы, магистерской, кандидатской, докторской и т.д. и т.п.). Каждая кафедра объединяет людей не только с разным педагогическим опытом, но и с разными индивидуальными особенностями, чертами характера, установками. Индивидуальные различия в педагогическом и научном творчестве обогащают общение и активизируют деятельность членов кафедры, хотя и создают трудности в налаживании отношений.

Положительный социально-психологический климат в коллективе кафедры создаётся тогда, когда преподаватели удовлетворены своей работой, которая позволяет проявлять творческий подход и самостоятельность, в полной мере использовать свои знания, опыт, способности. Неудовлетворённость работой возникает из-за недостатков в планировании, руководстве и стимулировании успешной педагогической и научной деятельности.

Показателями эффективности работы кафедры следует считать: успешность научной работы (количество и качество публикаций, в том числе монографий, успешно защищённых диссертаций), результативность учебной работы (уровень лекций,

семинарских и практических занятий, курсовых, дипломных и магистерских работ). Кафедральный коллектив на определённом этапе своего развития становится совокупным субъектом деятельности, психология которого включает следующие основные структурные компоненты: 1. направленность – цели, интересы, ценности, идеалы. Особо важный показатель направленности коллектива кафедры – его устремлённость на достижение высоких показателей общей и индивидуальной деятельности (педагогической и научной); 2. умственные проявления – понимание и способы решения коллективом различных вопросов и задач, нахождение общей линии поведения, осмысливание накопленного опыта, его положительных сторон и недостатков; 3. эмоциональная жизнь – уверенность в возможностях коллектива, доброжелательность во взаимоотношениях, симпатии или антипатии, сопереживание в случае успеха или неудачи, чувство товарищества, дружбы, удовлетворённость или неудовлетворённость общением с коллегами; 4. волевые возможности и проявления – самостоятельность и последовательность в постановке целей и их достижении, регулирование взаимоотношений, настроений, мнений, мобилизация резервов для преодоления трудностей, доведения решений задач до конца, устойчивость в сложной и трудной обстановке; 5. подготовленность и опыт кафедрального коллектива, его знания, навыки, привычки, традиции – следствие целеустремлённого взаимодействия, делового общения, освоения норм, способов работы, выполнения различных задач [3].

Творческий кафедральный коллектив характеризуется следующими чертами: выраженной профессиональной направленностью; достаточно высокой сплочённостью и культурой; благоприятными взаимоотношениями, мнениями, настроениями, традициями; оптимальностью состава; сочетанием узкой и широкой специализации сотрудников; квалифицированным руководством; положительным психологическим климатом (поддержка научных исканий и методических начинаний, взаимоуважение, доброжелательность, требовательность к качеству учебной и научной работы), возможностью выполнения сложных педагогических и научных задач [2].

Литература:

[1]. Дьяченко М.И. и др. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. Мн.: Харвест, 2006. - 416 с.

[2]. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Мн.: Тесей, 2003. - 352 с.

[3]. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. Пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Мн.: Университетское, 1993. – 368 с.

[4]. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Изд-во БГУ, 1981. - 383 с.

ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ РАЗВИТИЕ У МОЛОДЕЖИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Э.А. Каминская

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата. Рассматривается необходимость работы с молодежью по совершенствованию процессов развития и активизации лидерского потенциала.

Ключевые слова: лидерство, лидерские способности, академическая успешность, инновационность, инновационный потенциал, студенты бакалавриата.

LEADERSHIP ABILITIES AND DEVELOPMENT AMONG YOUTH IN HIGH SCHOOL

E.A. Kaminskaya

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. In this article present the results of empirical studies of the feature's manifestations of the innovative traits and leadership skills

among students in the baccalaureate. We consider the necessity of working with young people on the improvement of processes and activation of leadership potential.

Key words: leader, leadership skills, educationally successful, innovativeness, innovative potential, students of the baccalaureate.

На современном этапе развития общества в России особый интерес вызывает вопрос развития лидерского потенциала молодежи. Лидерство все больше становится желаемой социальной и личностной ценностью, которое должно развиваться. Развитие лидерского потенциала молодежи и программа по формированию эффективного лидерства в России должна способствовать качественному изменению и развитию страны.

В 2013-2015 г.г. был проведен ряд эмпирических исследований на выявление соотношений академической успешности, лидерства и инновационности у обучающихся в бакалавриате. В исследовании приняли участие студенты филологического факультета (направление психология) и экономического факультета РУДН 2 - 4 курсов дневного отделения бакалавриата (всего – 180 человек, из них – 50 юношей и 130 девушек), возраст испытуемых от 18 до 25 лет.

На первом этапе исследования нас интересовали особенности проявления лидерских способностей и академической успешности. Выборка была дифференцирована на основании зачетных ведомостей и опроса тьюторов на «академически успешных» - отличников (40 студентов – имеющих большинство отличных оценок) и «академически менее успешных» - не отличников (40 студентов, имеющих по результатам сессий большинство удовлетворительных оценок). Для исследования мы использовали следующие методики: «Самооценка лидерства» и «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

По результатам анализа методики «Самооценка лидерства», в целом, более половины академически успешных студентов (60%) оценивают свой уровень лидерства как средний, 30% оценили свой уровень лидерства как высокий и 10% - по результатам самооценки имеют низкий уровень. Академически менее успешные студенты по результатам самооценки в 40% случаев

оценили уровень лидерства как высокий, 55% выявили средний уровень лидерства и только 5% оценили уровень лидерства как низкий.

Таким образом, самооценка лидерства у отличников оказалась ниже, чем в группе студентов не отличников. Академически менее успешные студенты оценивают свой лидерский потенциал более высоко, хотя большинство студентов из обеих групп обнаружили средний уровень самооценки лидерского потенциала.

Данные результатов методики «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) показали, что 25% отличников имеют высокий уровень способностей, тогда как 35% студентов-отличников обладают низким уровнем лидерского потенциала. У не отличников в 20% случаев преобладает высокий уровень лидерских способностей, 40% продемонстрировали средний уровень, и 30% студентов имеют низкий уровень лидерских способностей, а у 10% - выявлена склонность к диктату.

В целом по всей выборке испытуемых так же, как и по результатам первой методики, преобладает средний уровень лидерства. Студенты по результатам самооценки оценивают свои лидерские способности более высоко, причем не отличники имеют более высокую самооценку лидерских качеств, чем отличники [2].

Полученные результаты позволяют утверждать, что лидерские качества у современных студентов имеют средний уровень выраженности, что предполагает разработку психологических методик по развитию лидерства и самооценки лидерских качеств, особенно у студентов с высокой академической успешностью. Кроме того, не отличники обладают более выраженными лидерскими способностями и часть из них (10%) склонна к диктату. Данная группа так же требует своевременных психокоррекционных мероприятий. Для поддержания, развития, и особенно, эффективности самореализации, студентам бакалавриата необходимо оценивать не столько академическую успешность, сколько способности конструктивного лидерства в процессе учебной и практической деятельности.

Основываясь на полученных данных можно сформулировать ряд рекомендаций по психологическому сопровождению

становления будущих специалистов в высшей школе. Очень важно не только развивать когнитивную сферу студентов, но и социальную активность, и лидерские способности, причем с учетом специфики их проявлений у юношей и девушек. Этому могут способствовать практикоориентированные занятия и специальные тренинги, формирующие умения и навыки владения приемами саморазвития целеустремленности, планирования, настойчивости и уверенности, готовности принимать решения и брать социальную ответственность за них.

Развитие лидерских и инновационных качеств необходимо начинать в образовательной среде, поэтому в практике высшего образования много перспективных направлений для получения новых эмпирических данных, результаты которых позволяют сформировать конкретные психолого-педагогические технологии [1].

Литература:

[1]. Михайлова О.Б. Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 42-49.

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

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ИНФОРМИРОВАННОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ИНТЕРДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФДЕФОРМАЦИИ

Е.И. Сапего

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Аннотация. В работе представлены результаты исследования, основанного на социокультурно-интердетерминистском диалогическом подходе В.А. Янчука, о взаимосвязи когнитивных факторов – ответственности и информированности с уровнем профессиональной деформации личности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная деформация, личность педагога, ответственность, информированность.

**RESPONSIBILITY AND AWARENESS OF TEACHERS
AS INTERDETERMINATE PREVENTION
PREDEFORMATION**

E.I. Sapego

Belarusian state University, Minsk, Belarus

Abstract. Results of research based on sociocultural-interdeterminist dialogical approach of V.A. Yanchuk about interrelation of cognitive factors – responsibility and awareness with level of professional deformation of personality of teachers are presented.

Key words: professional deformation, personality of teacher, responsibility, awareness.

Впервые термин «**профессиональная деформация**» («professional deformation») упоминается Х. Лангероком (H. Langerock, 1915): «Продолжительное занятие определенной профессиональной деятельностью создает в человеке деформацию процессов мышления и здоровой оценки его деятельности в общей работе группы, к которой он принадлежит». Социолог и культуролог П.А. Сорокин (1994), перефразируя слова К. Маркса, утверждал: «профессиональное бытие человека определяет его сознание».

В современной научной литературе исследования феномена представлены С.П. Безносовым (2004), Э.Э. Сыманюк (2005), Н.Б. Москвиной (2005), О.Б. Поляковой (2008), Э.Ф. Зеером (2009).

В силу своей специфики (постоянные контакты с учениками, родителями, коллегами); большая временная и информационная нагрузка; регулярное повторение цикла излагаемого материала), профессия педагога несет в себе значительную вероятность возникновения и развития профдеформации.

В основу исследования положен *социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В.А. Янчука*, основанный на принципе реципрокного детерминизма А. Бандуры

(А. Bandura, 2000), подчеркивающий аспект взаимной причинной связи черт личности, активности и окружения, проявляющейся в том, что любое изменение в одном аспекте приводит к изменению в других. Это выражается в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования исследуемого феномена (В.А. Янчук, 2014).

Гипотезой исследования выступило предположение о влиянии уровня ответственности и информированности педагогов в учреждении образования (как интердетерминант, обуславливающих развитие деформации) на степень выраженности у них профессиональной деформации.

Ответственность включает контроль над выполнением принятых в учреждении правил и норм, когда педагоги стремятся к принятию на себя ответственности за успех или неудачу деятельности, требовательны к себе, сознательно подчиняются дисциплине, ставят интересы других не ниже своих собственных.

Информированность – хорошее знание членами коллектива друг друга, состояния дел и задач коллектива, положительных и отрицательных сторон, итогов работы, норм и правил поведения.

С целью изучения выделены наиболее *типичные элементы деформации* личности педагогов (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005):

– **авторитарность** – жесткая централизация учебного процесса, обращение с учениками в форме приказов и наказаний, подавление их инициативы;

– **ригидность** – приверженность устоявшимся технологиям, закрепление стереотипов и штампов, косность мышления, построение взаимодействия в учебном процессе по намеченным задачам без учета меняющейся ситуации.

В исследовании, проводившемся в январе-марте 2015г., приняли участие 275 педагогов (средний возраст $40,5 \pm 11$ лет) из 6 учреждений общего среднего образования (школ и гимназий) Беларуси. Из них 240 женского пола (87 % испытуемых) и 35 – мужского (13 % испытуемых).

Для проведения психодиагностики отобраны:

1. *Методика диагностики профессиональной деформации личности учителя* (В.Е. Орел, С.П. Андреев, 2002), содержащую

69 утверждений и шкалы элементов деформации «авторитарность» и «ригидность», а также общий уровень деформации.

2. Методика «Социально-психологическая самооценка группы как коллектива» (Р.С. Немов, 2001), включающая 75 утверждений и выбранные шкалы «ответственность» и «информированность».

С целью обработки данных применялись статистические методы с помощью программы STATISTICA v.8.0: описательная статистика и корреляционный анализ.

Данные описательной статистики по каждому учреждению образования (УО) показали, что в УО № 1, УО № 2 и УО № 5 обнаруживается низкий уровень по шкалам деформации и высокий по шкалам ответственности и информированности, а в УО № 3, УО № 4 и УО № 6 – повышенный уровень деформации и низкий показатель по шкалам когнитивных интердетерминант.

Результаты корреляционного анализа (коэффициенты корреляции Пирсона, $N=275$ при $p<0,001$) по всей выборке педагогов выявили умеренные значимые отрицательные взаимосвязи между исследуемыми параметрами. По шкале «ответственность» со шкалами: «авторитарность» ($r= -0,56$), «ригидность» ($r= -0,53$), общий балл деформации ($r= -0,56$). По шкале «информированность» со шкалами: «авторитарность» ($r= -0,64$), «ригидность» ($r= -0,59$), общий балл деформации ($r= -0,65$).

Данные говорят о том, что чем выше у педагогов показатели ответственности и информированности, тем ниже у них выражен уровень профессиональной деформации. В тех учреждениях, где отмечается высокая степень деформации у педагогов, показатели исследуемых интердетерминант у них выражены слабо.

Таким образом, гипотеза о влиянии уровня ответственности и информированности педагогов на степень деформации их личности подтвердилась. Разработанный В.А. Янчуком подход показывает характер возникновения феномена, отражая взаимозависимость интердетерминант в формировании деформации как следствия взаимообусловленности средовой, личностной, поведенческой и активностной детерминант.

Поэтому использование возможных средств и способов повышения уровня ответственности и информированности педагогов позволит своевременно позаботиться об их

психологическом и профессиональном здоровье и долголетию, что будет способствовать успешной адаптации к педагогической деятельности, закреплению в профессии, построению ими конструктивного диалога в социальной и природной окружающей среде.

МОТОРНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ СКРИПАЧА

Т.В. Жагуло
БГПУ, Минск, Беларусь

Аннотация. Недостатки исполнительского аппарата скрипача – причина развития профессиональных заболеваний. Операционализация действий, их коррекция, переосмысление и сознательное закрепление в моторно-двигательной памяти – путь профилактики профессиональных заболеваний.

Ключевые слова: исполнительский аппарат, деятельность, действия, движения, моторно-двигательная память, профилактика.

MOTOR-MOTOR MEMORY IN THE PREVENTION OF OCCUPATIONAL DISEASES VIOLINIST

T.V. Zhagulo
BGPU, Minsk, Belarus

Abstract. Shortcomings of violinist's performing apparatus is the reason of development professional diseases. Operationalization of actions, their correction; comprehension and consolidation in motor-moving memory is the way of preventing professional diseases.

Key words: performance apparatus, activity, actions, movements, motor-moving memory, preventive measures.

В высших учебных заведениях осуществляется профессиональная подготовка педагога в области искусства. Успешность и качество этой подготовки во многом зависят от того, какие знания, умения и навыки получены абитуриентом в

довузовский период. Приходится констатировать, что преподавателям-инструменталистам приходится решать большое количество проблем, связанных предшествующим этапом подготовки студента, т.к. именно он становится причиной стагнаций в развитии профессиональных умений.

Физические и психические перегрузки, неправильные с точки зрения физиологии позы играющего, в которых вынужден находиться довольно продолжительное время музыкант, излишняя скованность игрового аппарата являются теми скрытыми факторами, которые постепенно приводят к профессиональным заболеваниям. Суть проблемы состоит в том, что процесс формирования хронического заболевания растянут во времени, а его семена порой заложены в приобретенных в детстве первых неверных элементарных игровых движениях и навыках.

В процессе обучения свои первоначальные навыки мы пытаемся довести до автоматизма, не задействуя сознание. Но зачастую выработанные и отложившиеся в моторно-двигательной памяти автоматизированные движения с физиологической точки зрения осуществляются неверно. Излишний наклон и нажим головы при удержании инструмента подбородком в смене позиций, неровный позвоночник во время игры на верхних струнах, приподнятое левое плечо при удержании инструмента и др. могут привести к серьезным проблемам со здоровьем. В данном случае основная нагрузка ложится на опорно-двигательный аппарат, нарушения в котором незамедлительно скажутся на здоровье организма в целом [2].

Неверные автоматизированные движения, сформированные еще в довузовский период, должны быть преодолены в высшей школе. Перед преподавателем стоит проблема разрушения двигательного стереотипа и выработки необходимых моторно-двигательных навыков. Для музыканта-исполнителя важны как минимум два вида памяти: моторно-двигательная и образно-слуховая. На двигательной памяти основаны почти все исполнительские навыки музыканта-скрипача: техника переходов и двойных нот, вся штриховая техника правой руки, виртуозность, легкость в освоении технических трудностей. Незаменима мышечная память и при выступлении на сцене. Если ухо отчетливо слышит звук, то рука способна с наименьшими

погрешностями найти правильный путь. Исследования С.Л. Рубинштейна и В.А. Серединской показали, что представления музыканта-исполнителя связаны не только с ощущением и восприятием, но с мышлением, воображением и моторно-двигательной памятью [1].

Исполнительские движения требуют совершенно четкого представления в сознании структуры действия, мышечных ощущений при правильно осуществленном действии. Поскольку в высшей школе уже закрыты сензитивные периоды, в которые с наибольшим успехом ставится исполнительский аппарат, постольку студенту необходимо разрушить сложившиеся и зафиксированные в памяти неверные движения. Преподаватель должен сформировать новую внутреннюю картину необходимого действия. Для этого ему приходится операционализировать каждое действие студента (разложить его на отдельные движения) и последовательно исправлять имеющиеся погрешности в постановке исполнительского аппарата.

Часто преподаватели высшей школы пытаются исправить музыкально-исполнительскую деятельность как таковую, упуская из виду, что некачественное исполнение зависит от неверных действий, а в основе неверного действия лежит неправильное движение. Поиск первопричины, как погрешностей исполнительства, так и будущих профессиональных заболеваний необходимо искать в глубоком прошлом и исправлять, заставляя студента переосмысливать каждое простейшее движение, сознательно закрепляя его в моторно-двигательной памяти.

Наша практика показывает, что этот путь преодоления имеющихся недостатков постановки аппарата является способом профилактики будущих профессиональных заболеваний скрипача. Разработанные и использованные для исправления постановки упражнения позволяют последовательно и постепенно исправить элементарные игровые движения обучающегося, закрепить их в мышечной памяти и довести до автоматизма в действии, чтобы музыкально-исполнительская деятельность студента поднялась на новый качественный уровень.

Итак, профессиональная подготовка в высших учебных заведениях во многом зависит от довузовского периода обучения. Недостатки проявления игровых постановочных навыков

провоцируют профессиональные заболевания и мешают успешному становлению специалиста. Операционализация действий, коррекция через упражнения элементарных движений, их переосмысление и сознательное закрепление в моторно-двигательной памяти – путь профилактики профессиональных заболеваний.

Литература:

[1]. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. – 718 с.

[2]. Сурсимова О.Ю. О негативном влиянии профессиональной деятельности скрипачей на опорно-двигательную систему // Вестник ТвГУ. Серия «Биология и экология». Вып. 2. ТвГУ, 2006. С. 36–39.

**СООТНОШЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК
СИГНАЛЬНОСТИ, ТЕМПЕРАМЕНТА И РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ДОМИНИРОВАНИЕМ
1-ОЙ СИГНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

М.А. Мирчетич, Н.А. Фомина

РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты анализа исследования соотношений психофизиологических (соотношения сигнальных систем и темперамента) и социальных (особенностей речи на родном языке и стиля овладения иноязычно-речевой деятельностью) характеристик личности современных студентов, которые необходимо знать и учитывать в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: соотношение сигнальных систем, свойства темперамента, речь, лингвистические характеристики текста, факторная структура.

THE RATIO OF THE CHARACTERISTICS OF SIGNALITY, TEMPERAMENT AND SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS DOMINATED 1ST SIGNAL SYSTEM

M.A. Mirchetich, N.A. Fomina

RGU named for S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

Abstract. The paper presents analysis results of research of ratios psychophysiological (ratios of signaling systems and temperament) and social (features of the speech in the native language and style of mastering foreign-language activity) personality characteristics of modern students which need to be known and considered in the course of their vocational training in higher education institution.

Key words: ratio of signaling systems, properties of temperament, speech, linguistic characteristics of the text, factorial structure.

Современное общество предъявляет к высшей школе высокие требования в плане формирования личности будущих специалистов высокой квалификации, способных максимально раскрыть и реализовать в профессиональной деятельности весь свой индивидуальный личностный потенциал.

Как известно, индивидуальность человека во многом определяется соотношением сигнальных систем [3] и свойствами темперамента. Доминирование первой или второй сигнальных систем находит отражение в формально-динамических проявлениях личности, ее эмоциональной и волевой сфер, а также в познавательной деятельности, в том числе развитии математических, литературных и языковых способностей и формировании индивидуального стиля овладения неродным языком. Психодинамические характеристики человека, определяющие индивидуальность человека, также напрямую зависят от свойств темперамента, которые выступают базой для формирования свойств личности, связанных с активностью, эмоциональностью и саморегуляцией.

Индивидуальные психологические свойства и черты человека, согласно деятельностному подходу, формируются и

проявляются в различных видах деятельности. Одним из собственно человеческих ее видов выступает речевая деятельность. Исследователями обнаружены проявления в речи особенностей возраста (Е.Ю. Романова; И.А. Тисленкова), пола (Н.В. Дутова; И.В. Полевая; М.Ю. Ушакова; О.Л. Филатова), уровня образования (Т.С. Медведская; Г.А. Шурухина), своеобразия интеллекта (С.В. Елгина), эмоционального состояния (А.Н. Леева), ценностно-смысловой сферы (Ю.А. Гришенина, Т.В. Рогожкина), таких свойств личности, как инициативность, настойчивость (Н.А. Фомина), любознательность (Н.А. Фомина, И.В. Чивилева), общительность (Н.А. Фомина, И.В. Чивилева, А.Ю. Агапова), ответственность (Беспалова Т.М.), а также особенностей саморегуляции психической активности, связанной в том числе с соотношением сигнальных систем (Н.А. Мирошкина/Фомина), и свойств темперамента (Л.А. Власова, Д.А. Волкова).

Нами было проведено исследование соотношения важнейших психодинамических (соотношения сигнальных систем и свойств темперамента) и социальных (речевой деятельности и индивидуального стиля овладения иностранным языком) характеристик индивидуальности современных студентов в целях учета их в процессе обучения и воспитания. В нем приняли участие 100 студентов Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте от 19 до 21 года.

С помощью методики Кадырова Б.Р. [2] у 32 % студентов было выявлено преобладание 1-ой сигнальной системы, т.е. высокие активность, эмоциональность, воображение и образная память; у 23 % - доминирование 2-ой сигнальной системы с более развитой саморегуляцией, силой воли, готовностью к произвольному напряжению, умением подчинять себя задачам и аналитически мыслить.

Использование методики М.К. Кабардова [1] позволило определить у студентов-первосигнальников коммуникативно-речевой, а у второсигнальников – некоммуникативно-языковой стили овладения иностранным языком, различающиеся прежде всего коммуникативной активностью и успешностью процесса общения.

С помощью методики А.И. Крупнова [3] у лиц с доминированием различных сигнальных систем были определены проявления активности, эмоциональности и регуляции психической активности как свойств темперамента, проявляющихся в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах.

Многоуровневый, поликомпонентный анализ текстов студентов, проведенный нами с использованием методики Н.А. Фоминой (1992, 2002) и в рамках предложенной ею концепции комплексного исследования проявлений личности и ее свойств в речи (2002) [4] дал возможность проследить проявления выявленных у студентов особенностей доминирования сигнальных систем и свойств темперамента в речи, в частности в лингвистических (языковых, речевых, содержательно-смысловых) характеристиках высказываний и психологических (мотивационных, эмоциональных, регулятивных, когнитивных, динамических, продуктивных) компонентах их речевых действий.

В данной статье представлена *совместная факторная структура психофизиологических и социальных характеристик личности студентов с доминированием 1-ой сигнальной системы*, определяющих их жизнедеятельность в различных сферах, которая свидетельствует об их связях в структуре индивидуальности.

В **первый** наиболее насыщенный **активационно-эмоциональный фактор**, указывающий на важность и связь сигнальных и темпераментальных характеристик у этой группы студентов, вошли отличающие их активность (-,683) и образная память (-,522), а также воля (-,412) с отрицательными знаками, переменные активационно-эргического компонента темперамента: эргичность в психомоторной (,565), интеллектуальной (,612) и коммуникативной (,633) сферах; психомоторная пластичность с наибольшим весом (,807) и ригидность (-,653) с отрицательным знаком, интеллектуальная пластичность (,720) и ригидность (-611) с отрицательным знаком, психомоторная (,615) и интеллектуальная стеничность (,650), эмоциональная чувствительность (,765), импульсивность (,569), интроверсия (,528), а помимо этого - отсутствие склонности к проявлениям волевых усилий (-,454) и использованию сложных смысловых

категорий причины, следствия, условия и цели (-,459) в речевой деятельности.

Психомоторная и коммуникативная эргичность и пластичность еще раз подчеркивают то, что студенты с ведущей 1-й сигнальной системой активны, энергичны, раскрепощены в процессе общения, мобильны, имеют широкий круг общения, без труда обращаются с просьбой к другим людям, высказывают свои мысли в присутствии незнакомцев, отличаются лидерскими качествами. Они порывисты и подвижны, испытывают потребность в физической работе, новой информации и впечатлениях, стремятся работать с полной отдачей сил, легко переключаются с одного дела на другое, без труда выполняют разнообразную физическую работу. Их активность и подвижность при выполнении интеллектуальной деятельности проявляются в склонности к одновременному выполнению нескольких умственных задач, легкости настройки на выполнение новых задач, принятия новых решений и т.д., что способствует их хорошей обучаемости. Помимо этого, этим студентам свойственны положительный эмоциональный фон при выполнении физической и умственной деятельности, готовность выполнять умственные задачи и восторг от получения новой информации, радость и оптимизм от предстоящих и уже завершенных дел, также положительно сказывающиеся на процессе их учебной деятельности. При этом их отличают высокая эмоциональная чувствительность, склонность принимать все близко к сердцу, волноваться по пустякам, впечатлительность до слезливости, склонность к фантазированию; импульсивность, непоседливость; поспешность в принятии решений без анализа возможных последствий, слабое владение собой, невысокий уровень самоконтроля, в том числе при порождении речевого высказывания, приводящий к нарушениям логики изложения, несмотря на интровертированность.

Второй эмоциональный фактор составили характеристики сигнальности (высокая эмоциональность (,505), невысокое аналитическое мышление (,605) и воображение (,499)); составляющие эмоционально-аффективного компонента темперамента (астеничность психомоторная (-,576), интеллектуальная с наибольшим весом (-,798) и коммуникативная

(-,515), эмоциональная реактивность (-,400)) с отрицательными знаками, интеллектуальная пассивность (,439) и такие особенности речевой деятельности, как эмоциональная насыщенность текстов (,459) при доминировании положительных стенических эмоций (,416), использование смысловых категорий оценочности (,547), также указывающих на эмоциональность речи, и нарушения логики повествования (,461). Состав этого фактора, как и первого, говорит об эмоциональности как одной из ключевых особенностей первосигнальности, о склонности этих студентов ярко переживать эмоции, прежде всего радость, удовольствие, удовлетворение от процесса общения, подвижной деятельности, выполнения запланированной работы, решения познавательных задач и т.д. и фантазировать, живой реакции на окружающий мир при некоторых трудностях выполнения умственной деятельности. Эмоциональность их личности, естественно, проявляется в выразительности речи, использованию категорий оценочности, а иногда - нарушениях логичности повествования.

Третий пространственно-непроизвольный фактор включил в себя саморегуляцию с отрицательным знаком (-,517); проявления свойств темперамента: азричность в психомоторной (,423), интеллектуальной (,490) и коммуникативной (,432) сферах жизнедеятельности, интеллектуальную ригидность (,431) и характеристики речи: объем высказываний с отрицательным знаком (-,423), смысловые категории пространства (,688) и времени (,465), смысловые категории размерности (,408), связанные с эмоциональностью, отражение денотативной схемы ситуации (-,458) и склонность к анализу действий (-,481) с отрицательными знаками). Состав этого фактора, свидетельствуя о корреляциях первосигнальности, темперамента и особенностей речевой деятельности студентов, говорит прежде всего о наличии у них трудностей при самоконтроле, отсутствии способности к постоянной внутренней собранности, преобладании образного мышления, возможной косности в интеллектуальной сфере, а также отсутствии потребности в физической работе, новой информации и общении.

В четвертый эмоционально-коммуникативный фактор вошли стеничность и астеничность в психомоторной (,426 и ,524) и коммуникативной (,439 и ,541) сферах жизнедеятельности при

эмоциональной реактивности (,505) и воле (,533), а также коммуникативный (-,416) и некоммуникативный (-,531) стиль овладения иностранным языком с отрицательным знаком, речевой самоконтроль с минусом (-,422). При наличии только положительных эмоций и чувств, вошедших в первый фактор, переживание этими студентами в некоторых ситуациях и астенических отрицательных эмоций в процессе выполнения физической работы и общения с новыми людьми свидетельствует об их выраженной эмоциональности в целом, а индивидуальный стиль овладения иностранным языком – о направленности на коммуникацию, которая им свойственна от природы, и на язык как систему, формируемая в процессе обучения.

Выделение в факторной структуре студентов с доминированием 1-ой сигнальной системы интроверсии, эмоциональной реактивности, аналитического мышления и воли, возможно, обусловлено особенностями возраста и социальной ситуацией развития: система образования, в особенности, вузовского обучения, направлена в основном на развитие аналитического мышления, рефлексии, волевых качеств, необходимых будущим специалистам, без учета психофизиологических особенностей, в том числе соотношения сигнальных систем и темперамента.

Таким образом, совместная факторная структура особенностей сигнальности, темперамента и речевой деятельности студентов с преобладанием 1-ой сигнальной системы подтвердила их связи и определяющую роль активности и эмоциональности в структуре индивидуальности. Это необходимо учитывать педагогам, психологам, кураторам учебных групп, тьюторам при осуществлении индивидуального подхода в процессе обучения и развития их личности.

Литература:

[1]. Кабардов М.К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения // Школа здоровья. 1997. №1. С.72 - 86.

[2]. Кадыров Б.Р. Способности и склонности // Психофизиологическое исследование. Ташкент. 1990. С. 61.

[3]. Крупнов А.И. Психологические проявления и структура темперамента.М.: РУДН, 1992.

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

[5]. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Психологические характеристики продуктов речевой деятельности студентов с преобладанием различных сигнальных систем // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова: коллективная монография / Научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С 491- 496.

[6]. Мирчетич М.А., Фомина Н.А. Особенности регуляторно-рефлексивного компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». № 1 (32). 2013. С.133-139.

[7]. Мирчетич М.А., Фомина Н.А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». №2 (33). 2013. С. 118-123.

[8]. Мирчетич М.А., Фомина Н.А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». № 1. 2014. С. 60-67.

[9]. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Темперамент и индивидуальный стиль учебной деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. № 2. 2010. С.202-207.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ

А.А. Воробьева

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены соотношения между учебными достижениями студентов при изучении психолого-педагогических дисциплин и особенностями реализации

настойчивости и любознательности личности, рассматриваемыми в рамках системно-функционального подхода.

Ключевые слова: личностные черты, учебные достижения, системно-функциональный подход, настойчивость, любознательность.

PERSONAL TRAITS AS FACTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN LINGUISTICS STUDENTS

A.A. Vorobyeva

People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the issue of the correlation between academic achievement in the field of psychological and pedagogical studies and personality traits such as persistence and curiosity. The results of an empiric study of the issue on a sample of Linguistics students are described.

Keywords: personality traits, academic achievement, system-functional approach, persistence, curiosity.

В настоящее время поиск факторов, свойств или особенностей личности, связанных с успешностью той или иной деятельности, является одной из наиболее актуальных проблем психологических исследований.

При этом все большее внимание в образовании уделяется введению в учебные планы основ психологии и педагогики, что позволяет студентам любого направления подготовки лучше понять не только особенности своей личности, но и впоследствии с меньшими сложностями перейти к преподавательской деятельности. Аспект преподавания, на наш взгляд, особенно актуален для студентов, изучающих лингвистику, т.к. многие из них начинают работать в качестве преподавателей языка на старших курсах и продолжают педагогическую карьеру в школах, колледжах и вузах, а также курсах повышения квалификации и т.д. и после окончания университета.

При этом ряд исследований показывает, что освоение психолого-педагогических дисциплин имеет некоторые

особенности соотношений с теми или иными чертами личности [4].

Нам представляется актуальным и практически значимым исследовать связи между учебной успешностью по разным дисциплинам и настойчивостью и любознательностью, рассматриваемыми в рамках отечественного системно-функционального подхода А.И. Крупнова [3], так как эти черты выделяются многими авторами, как значимо связанные с особенностями успешности обучения [1; 5].

В выборку нашего исследования было включено 207 российских студентов первого и второго курсов Института иностранных языков РУДН направления «Лингвистика» (166 девушек и 41 юноша) в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики настойчивости и любознательности использовались бланковые тесты, разработанные А.И. Крупновым [2]. Показателем академической успешности студентов был итоговый (средний) балл по психолого-педагогическим дисциплинам, в группу которых вошли психология, педагогика и методика преподавания иностранных языков и культур. Для статистической обработки данных использовался ранговый корреляционный анализ Спирмена.

Успеваемость по психолого-педагогическим дисциплинам обнаружила положительные связи с переменными *субъектность* ($r=0.181$), *стеничность* ($r=0.181$) и *интернальность* ($r=0.153$) и отрицательные — с переменными *аэргичность* ($r=-0.256$), *экстернальность* ($r=-0.242$) и *личностные трудности* ($r=-0.160$) компонентов настойчивости. Для таких дисциплин обнаружены связи, которые характерны для дисциплин, новых и более сложных для студента в силу необходимости прилагать дополнительные усилия, т.е. проявлять свою настойчивость. Также отметим положительные связи со *стеничностью* и *интернальностью*, которые, как мы полагаем, связаны с тем, что психолого-педагогические дисциплины имеют достаточно большее значение для студента, следовательно, его позитивные эмоции и собственное стремление к успешному их освоению будут показывать более тесную связь с высокими результатами.

Успеваемость по психолого-педагогическим дисциплинам обнаружила положительные связи с переменной *стеничность*

($r=0.195$) и отрицательные — с переменными *осведомленность* ($r=-0.150$), *азргичность* ($r=-0.191$) и *экстернальность* ($r=-0.192$) любознательности. То есть студенты, более успешные в освоении психологии и педагогики по сравнению с менее успешными, умеют радоваться своим успехам в сфере познания, не склонны к внешнему локусу контроля, имеют меньше несущественных представлений о любознательности, испытывают меньше проблем с реализацией познавательного поведения.

Таким образом, свойства волевой и познавательной сферы личности (настойчивость и любознательность) обнаруживают специфические связи с учебной успешностью в освоении психолого-педагогических дисциплин, которые являются наиболее «новыми» и потенциально интересными для испытуемых. При этом для настойчивости можно говорить о хорошем развитии данного свойства как о значимом позитивном факторе успешности, а для любознательности, скорее, ее отсутствие выступает как негативный фактор успешности освоения психолого-педагогических дисциплин.

Литература:

[1]. Воробьева А.А. Волевые и познавательные личностные черты как факторы учебных достижений студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М. РУДН, 2015. – 246 с.

[2]. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. М.: МГУДТ, 2007.

[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., Стакина Ю.М. Любознательность как фактор успешности учебной деятельности студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. №2. С. 114-120.

[5]. Каргина Н.В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖВУЗОВСКОГО ПАРТНЕРСТВА

Ю.А. Полещук
БГПУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к феномену профессиональной направленности личности, приводятся результаты эмпирического исследования, описывается межвузовское партнерство, предполагающее участие студентов гражданских и военных вузов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, межвузовское партнерство.

THE STUDY OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS AND CADETS IN THE CONTEXT OF INTER- UNIVERSITY PARTNERSHIP

Yu.A. Polezhuk
BGPU, Minsk, Belarus

Abstract. The article discusses theoretical approaches to the phenomenon of the professional orientation of the individual, the results of the empirical research describes interuniversity partnerships, involving the participation of students of civil and military schools.

Key words: professional orientation, interuniversity partnership.

В условиях возрастания конкуренции успешность выпускника вуза по освоению рынка труда обеспечивается не только его грамотной подготовкой, но и мобилизацией внутренних сил, инициативностью, стремлением к профессиональному росту и развитию. Карьерный рост молодого специалиста во многом определяется сформированной профессиональной направленностью.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональная направленность личности рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как

критерий овладения профессией и закрепления в ней, как ведущий фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, как основа профессиональной адаптации.

В данном исследовании профессиональная направленность определяется как относительно устойчивое образование личности, которое входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [1, 2].

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, особое значение приобретает необходимость ее изучения на этапе обучения профессии, поиск активных форм ее развития. В высшей школе одним из путей профессионального развития личности будущих специалистов может выступать межвузовское партнерство, которое направлено на формирование и развитие знаний об особенностях профессионального пути, основах построения карьеры, психологических закономерностях формирования профессионально-значимых качеств и профессионального мастерства [4]. Задачи данного направления направлены на расширение представлений молодежи об особенностях профессионального становления специалистов родственных профессий, а также специалистов одной и той же профессии, деятельность которых будет осуществляться в разных отраслях производства; формирование у будущих специалистов потребности в психолого-педагогических знаниях, умения и желания использовать их в профессиональной деятельности [4].

Межвузовское партнерство между представителями государственных учреждений образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» и «Институт пограничной службы Республики Беларусь» осуществляется через различные формы и направления: психологические викторины дискуссионный клуб, семинар-практикум, научно-военные и научно-практические конференции, вечер военных мемуаров [4]. Сочетание учебных и внеучебных форм работы в рамках межвузовского партнерства открывают широкий диапазон возможностей для развития личности будущего профессионала.

Изучение профессиональной направленности проводилось среди 42 студентов (девушки) и курсантов (юноши) в возрасте 19-20 лет. В исследовании использовалась методика диагностики профессионального типа личности Дж. Голланда. Данные диагностики показывают, что у респондентов исследуемой выборки существуют различия в выраженности профессионального типа личности. Так у девушек преобладает социальный тип (76% респондентов), в то время как у юношей он представлен у 43%. У курсантов доминирует предприимчивый тип личности (38%), у студентов он проявлен незначительно (5%). Артистический тип личности выявлен у 14% юношей и 9% девушек. Интеллектуальный тип личности отмечен в равной степени (по 5%). Конвенциональный тип личности не представлен у курсантов, у студентов он выявлен у 5%. Респондентов реалистического типа личности в исследуемой выборке не обнаружено.

Для осуществления успешной профессиональной деятельности, согласно Дж. Голланду, представитель определенного профессионального типа должен работать в соответствующей профессиональной среде. Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип среды совпадают. Профессиональной средой для респондентов данной выборки является социальная среда, характеризующаяся конструктивным общением между людьми. Автор полагает, что наиболее подходящий профессиональный тип для этой среды – социальный, также не противоречат артистический, предприимчивый и конвенциональный типы. В целом, не смотря на выраженные различия в проявлениях профессиональных типов, у всех испытуемых складывается благоприятный прогноз для работы в избранной сфере, поскольку у студентов преобладает социальный тип, у курсантов – социальный и предприимчивый типы.

Развитие профессиональной направленности личности наиболее оптимально протекает в процессе психологического сопровождения на этапе обучения в высшей школе [2, 3, 4]. Проведение мероприятий в рамках межвузовского партнерства открывает новые возможности в этом направлении и способствует расширению профессиональных границ обучающихся,

ориентирует их на закрепление в профессии и дальнейшие достижения.

Литература:

[1]. Полещук Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие. Минск: БГПУ, 2006. – 92 с.

[2]. Полещук Ю.А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов // Смальта. 2016. №1. С.53-56.

[3]. Семенова Е.М., Ворошила Н.Н. Психологическое сопровождение личности студента в образовательной среде вуза // Психология, социология и педагогика. 2015. № 6 (45). С. 157-163.

[4]. Сутович Е.И., Полещук Ю.А. Формирование образа профессионала у будущих субъектов профессиональной деятельности посредством межвузовского взаимодействия // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч.2. Вып. 11 / под. ред. В. Ф. Беркова. Минск: РИВШ, 2011. С. 366-373.

**АНАЛИЗ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

В.Р. Папоян, А.С. Галстян
ЕГУ, Ереван, РА

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной ориентации старшеклассников в системе непрерывного образования. Отмечено, что особое место занимают предметные знания и степень их приоритетности. Результаты исследования показали, что при приобретении специальности не всегда осознанно применяются полученные знания и навыки.

Ключевые слова: самоопределение, психологическое сопровождение, мотив, интересы, профессия, компетентность.

ANALYSIS OF SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

V.R. Papoyan, A.S. Galstyan

EGU, Yerevan, Armenia

Abstract. The article deals with the problem of professional orientation of senior pupils in the system of continuous education. It is noted that subject knowledge and their degree of priority have a special place. The results of the research are shown, that in the acquisition of specialty, the acquired knowledge and skills is not always consciously applied.

Key words: self-determination, psychological support, motive, interests, profession, competence.

Процесс профессионального самоопределения и профессиональной реализации направлен на обеспечение доступности способностей индивидуальных умений и навыков учащихся в соответствующих ступенях высшего образования. Психологическое сопровождение дает возможность эффективно реализовать процесс самоопределения учащихся, с применением современных технологий для оценки интересов и мотивов для выбора будущей профессии [3]. Психологическое самоопределение и отбор предусматривают поэтапную работу, связанную с комплексным изучением индивидуально-психологических особенностей личности, согласованностью реальных и идеальных представлений о профессии.

На сегодняшний день, модернизация образования на высшей ступени общеобразовательной школы связывается, прежде всего, с профильным обучением, что предполагает обновление образования за счет дифференциации и индивидуализации обучения, способствующих повышению эффективности образования. Ссылаясь на трактовку Е. А. Климова профессия определяет дальнейший жизненный путь человека, формируя новые образы жизни и мыслей, стереотипы восприятия мира [2].

Современные тенденции в системе образования связаны с проблемой профессиональной ориентации старшеклассников, направленных на ознакомление с различными профессиями с

целью облегчения их индивидуального выбора будущей специальности. В этой связи можно выделить несколько основных направлений по осуществлению профориентационной работы в школе: профессиональное просвещение; профессиональное консультирование; профессиональный отбор и подбор [1].

Значимым компонентом эффективности выбора специальности, на наш взгляд, считается соответствие между реальным и идеальным представлениями о профессии. Немаловажную роль играют предметные знания и степень их приоритетности для дальнейшего образования. С этой целью нами были составлены опросники для оценки приоритетности и знания предметов, которые с помощью ранжирования дали объективное представление о соответствии между владением знаний и выбором специальности учащихся [4].

Исследования проводились со старшеклассниками ($n=60$) общеобразовательных школ города Еревана. Изначально мы выбрали группы двух направлений – естественнонаучного и гуманитарного. Для каждой группы подсчитали коэффициент ранговой корреляции ρ -Спирмена (уровень значимости $p < 0.001$). У учащихся с естественно научной направленностью для нумерованного числового ряда коэффициент предпочтения предмета к соответствию знания составил $r=0.69$, а к соответствию с будущей специальностью $r=0.41$. Для представителей гуманитарного направления были получены соответствующие результаты: предмет и знания, где $r = 0.62$, а с будущей специальностью $r=0.31$. Для более наглядного представления нами было проведено собеседование со старшеклассниками, с целью выявления профессиональных интересов учащихся и их намерений: удовлетворенность работой, статус в профессиональной среде, значимость отношений к работе и саморазвитие в дальнейшей профессиональной деятельности. В удовлетворенности работой ими было выделено предпочтение дружеских отношений с коллегами. Не исключено, что именно такое чувство удовлетворенности свойственно позднему подростковому возрасту. В ходе беседы выяснилось также их стремление занять должность лидера, быть руководителем, поддерживать дружескую обстановку и приобрести самостоятельность.

Результаты исследования показывают, что при приобретении специальности не всегда осознанно применяются полученные знания и навыки. Для достижения продуктивного самоопределения старшеклассники за период обучения должны осознать не только приобретение статуса студента, но и иметь представление о себе, как о будущем специалисте. Так можно закрыть тот пробел, который образуется в непрерывной цепочке, ведущей к профессионализму: «знание-обучение-специальность». Считаем, что для будущего специалиста необходимо формировать такие прикладные качества, которые связаны с компонентами предпринимательства. Наиболее важные – это активность личности, самостоятельность, принятие решений, ответственность, целеустремленность, мотивация и т.д.

Таким образом, в процессе непрерывного образования необходима стимуляция самостоятельности, активности путем психологической поддержки и сопровождения, которая направлена на личностный, социальный и эмоциональный рост профессионала. Это в свою очередь обеспечит профессиональную компетентность в рамках профессиональных курсов путем составления программ практических семинаров, тренингов и индивидуальных планов для будущих специалистов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Государственного комитета по науке МОН РА в рамках научного проекта N15.T-5A078

Литература:

[1]. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192с.

[2]. Климов Е.А., Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2007. – 302с.

[3]. Оганесян С.В. Основы профессиональной ориентации (практическая психология). Учебнометодическое пособие. Ереван. изд-во ЕГУ, 2014. – 332 с. (на арм. языке).

[4]. Психологическое сопровождение становления и профессиональное самоопределение в системе образования // Сборник материалов. авторы В.Папоян, А.Галстян и др. Ереван. изд-во ЕГУ, 2015. – 76с. (на арм. языке).

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОМ ПОТОЧНОГО КЛАССА

Н.А. Арутюнян
ЕГУ, Ереван, РА

Аннотация. В современном мире уделяется повышенное внимание обучению, подготовке и соответствию личности конкретной профессии. В этом плане важным становится исследование факторов выбора старшеклассниками профессионального потока.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, старшая школа, потоchnый класс.

THE ROLE OF PROFESSIONAL IDENTITY IN THE PROCESS OF SELECTING A HIGH SCHOOL PRODUCTION CLASS

N.A. Aratunyan
EGU, Yerevan, Armenia

Abstract. In contemporary world paid attention education, training and compliance with specific personality profession this plan becomes an important study of the factors of choice of vocational high school students stream .

Keywords: professional identity, high school, grade - line.

В Армении ученик, заканчивающий среднюю школу, становится перед выбором потоchnого класса в старшей школе. Таким образом, ему приходится ориентироваться в выборе одного профессионального направления из многих других, при этом ему необходимо объективно оценивать свои возможности.

В старшей школе, данный выбор предполагает наличие определенных планов на будущее и целей, вместе с представлением о путях их достижения [3, 5]. Однако, далеко не каждый юноша или девушка может выбрать свою профессию самостоятельно. Они затрудняются выбрать из многочисленных

профессий одну. На основе имеющихся исследований, можно сделать вывод, что старшеклассники не имеют правильного представления о многих профессиях и их значимости.

В данном процессе большую значимость имеет профессиональная идентичность, которая, по определению психологов, является умением школьника осознавать и анализировать возможности выбранной профессии [1].

Психологическое содержание профессиональной идентичности разное у студентов, которые учатся на того или иного профессионала, работников с высоким или низким стажем и учеников, которые учатся в поточных классах.

В процессе становления профессиональной идентичности, важно различать следующие особенности:

- Семейные традиции и полученное воспитание.
- Информация о знаменитых людях разных профессий.
- Оценка информации об особенностях разных профессий.
- Формирование образа профессии, который зависит от эмоционального компонента полученной информации [4, С. 32-36].

Профессиональная идентичность является результатом профессионального самоопределения, самоорганизации, что проявляется в осознании бытия в определенной профессии на уровне эмоционального, когнитивного и поведенческого образа Я.

Нами было проведено исследование, целью которого было определение типа профессиональной идентичности подростка [2] при выборе поточного класса и ее детерминация [5]. В исследовании приняло участие 78 подростков, учащихся 10-го класса. В результате были получены средние показатели по четырем статусам подростковой профессиональной идентичности. «Моратори» когда подростки осознают необходимость выбора профессии и находятся в процессе решения, но пока профессия еще не выбрана ($M=12.3$; $\sigma=0.87$). «Неопределенная» ($M=2.4$; $\sigma=0.73$) и «навязанная» ($M=3.7$; $\sigma=0.54$) – низкие показатели идентичности данных типов дают возможность утверждать, что их представления о будущем правдивы, существуют профессиональные задачи, которые определены не взрослыми, а являются результатом самостоятельного выбора. Об этом свидетельствуют и данные «сформированной» профессиональной

идентичности ($M=11.4$; $\sigma=0.76$). Таким образом, у старшеклассников доминируют следующие типы идентичности – «мораторий» и «сформированная идентичность». Корреляционный анализ выявил мотивы выбора определенного потокового класса и связь между этими мотивами и типами профессиональной идентичности (при $n=78$ для значимости $p<0.05$ возможный коэффициент $r=0.21$). Целесообразным кажется привести мотивы, которые коррелируют с типом «сформированная» идентичность и «моратория». Итак, школьники с «сформированной» профессиональной идентичностью при выборе профессии придают первостепенное значение предметам и желанию углубить знания в определенных предметах – (0.41). Профессию так же выбирают ориентируясь на ВУЗ – (0.37). При этом школьники ориентируются на профессии, которые имеют высокий рейтинг и востребованы на рынке труда – (0.49). Показатели профессиональной идентичности типа «мораторий» коррелируют с двумя мотивами. Первое это ориентация на ВУЗ – (0.33), второе советы взрослых, авторитетных лиц – (- 0.42).

Таким образом, в процессе профессиональной идентификации учеников старшей школы оставляют свои следы не только психологические факторы, но и социальные факторы, семья, друзья, зарплата, спрос профессии в рынке и т.д. Профессиональная идентификация учеников старших классов предполагает профессиональная подготовка, то есть адекватные навыки и знания в конкретной сфере профессиональной деятельности.

Как специфическая интеграция личностных и социальных идентификаций, профессиональная идентификация в первую очередь имеет психологический характер, который представляет сознание принадлежности личности к определенным профессии и к определенной профессиональной группы. В основном это обусловлено с профессиональным общением и с профессиональным опытом, но у старшеклассников в процессе профессиональной идентификации важное место занимают профессиональные стремления, предметные склонности и предпочтения, желания, эмоциональные отношения и когнитивные способности.

Профессиональная идентификация подростка, это уравновешенное и гармоничное развитие личности, его новые роли в социальном мире. В результате профессиональной идентификации подростки утверждают, освобождаются от комплексов, осознают значение собственной личности. У старшеклассника, благодаря этому, формируется профессиональное самосознание, адекватная самооценка и позитивное отношение к себе.

Литература:

- [1]. Азбель А.А. Как помочь современному выпускнику выбрать профессию. / Психология современного подростка / Под. Ред. Л. А. Регуш. СПб.: Речь, 2005. С. 338-355.
- [2]. Грецов А. Г., Азбель А. А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб., Питер, 2006. С. 143-155.
- [3]. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
- [4]. Козлова А.А. Как помочь современному выпускнику выбрать профессию // Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы / Под. ред. Л.А. Регуш. СПб., 2003.
- [5]. Психологическое сопровождение становления и профессиональное самоопределение в системе образования //сборник материалов, авторы В. Папоян, А. Галстян и др. Ереван: Изд-во ЕГУ, 2015. – 76 с. (на арм. Языке).

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕМЕЩЕНИИ В НОВУЮ КУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ

Н.М. Лыкова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье описывается модель культурной идентичности как интегрального понятия состоящего из различных субъкультурных идентичностей. Показаны особенности её трансформации при смене социокультурного окружения на примере экспериментальных выборок русских и китайских студентов.

Ключевые слова: модель культурной идентичности, культурная идентичность, этническая идентичность, социальная идентичность, гражданская идентичность, региональная идентичность, конфессиональная идентичность.

THE FEATURES OF TRANSFORMATION OF CULTURAL IDENTITY WHEN MOVING TO A NEW CULTURAL ENVIRONMENT

N.M. Likova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article describes cultural identity model as an integrated concept built of various subcultural identities. Character of its transformation is shown basing on study of experimental sample of Russian and Chinese students.

Key words: cultural identity model, cultural identity, ethnical identity, social identity, citizen identity, regional identity, confessional identity.

Отличительной чертой современного пространства высшего образования является его поликультурность. Поступая в университет молодой человек оказывается в условиях изменившейся культурной реальности. Новое культурное окружение влияет на его самосознание, обостряя переживание собственной культурной идентичности.

Психологическая наука описывает сущность культурной идентичности в терминах осознания человеком собственной принадлежности к какой-либо культуре или культурной группе, которое выражается в принятии соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, в понимании своего Я с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества [2, 4].

Культурная идентичность является интегральным понятием [1]. Чем сложнее культура, тем богаче она субкультурными формами. Соответственно и культурная идентичность будет

включать в себя в качестве составляющих различные формы субкультурных идентичностей. Автором была предложена структурная модель культурной идентичности, которая предполагает, что наиболее значимой и устойчивой для большинства людей составляющей культурной идентичности является этническая идентичность. Вокруг нее группируются другие социальные компоненты культурной идентичности, такие как групповая, гражданская, конфессиональная и региональная идентичности [1].

Становление молодого человека в условиях одной культуры, общности ценностей, религии, языка, сопровождаемое чувством общности происхождения, позволяет людям вырабатывать понятные всем представителям данной культуры адаптационные механизмы, радикально снижающие вероятность конфронтации и конфликта. Нас интересовало, как трансформируется культурная идентичность при перемещении из одной культурной среды в другую. Будет ли отлична культурная идентичность студентов, получающих образование в родном городе от культурной идентичности студентов, получающих образование в Москве, в условиях поликультурного окружения? И на сколько будет отлична культурная идентичность студентов, получающих образование в родной стране от культурной идентичностью студентов, получающих образование за границей, в условиях инокультурного окружения?

В нашем исследовании приняли участие 4 группы студентов, всего 130 человек. Это были русские студенты, получающие образование в московских и калужских вузах, и китайские студенты, обучающиеся в Москве и на Родине [1].

Мы воспользовались опросником Дж. Финни, адаптированным и проверенным на валидность А.М. Арбитайло, для измерения выраженности этнической идентичности, а также определения доли когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности. А также тестом М. Куна, Т. Макпартленд, в модификации Т.В. Румянцевой той части, где описана социальная идентичность, которая представлена показателями интересными для нас, как составляющими культурной идентичности. Такими показателями являются,

региональная идентичность, гражданство, конфессиональная идентичность, а также групповая принадлежность.

Проанализировав и сравнив результаты, полученные на четырех выборках студентов мы пришли к выводу, что

- Культурная идентичность студентов (как русских, так и китайских) изменяется при изменении культурной среды за счет увеличения аффективного компонента этнической идентичности.

- Структура социальных компонентов культурной идентичности, по всей вероятности, обуславливается социально-политическим устройством общества, системой воспитания и пропаганды, является специфичной для представителей разных стран и остается наиболее устойчивой при перемещении субъекта в новое социокультурное окружение.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты можно расценивать, как подтверждение предложенной структурной модели культурной идентичности, как интегрального понятия, в котором этническая идентичность является наиболее значимой для большинства людей составляющей культурной идентичности. В то же время, именно этот компонент культурной идентичности наиболее чувствителен к изменению культурного окружения. Этническая идентичность обостряется при перемещении в чужую культуру, в первую очередь за счет своей эмоциональной составляющей. И именно эта особенность трансформации культурной идентичности в условиях поликультурного университета (общества) составляет зону риска для развития межкультурной напряженности и конфликтов, во избежание которых необходимо предпринимать усилия для сближения представителей разных культур путем знакомства с культурными традициями друг друга, увеличивая таким образом взаимопонимание и уважение при осознании собственной этнической и культурной идентичности.

Литература:

[1]. Лыкова Н.М. Трансформация культурной идентичности студентов при смене социокультурного окружения//Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. № 2. С.18-24.

[2]. Тишков В.А. Этнология и политика. Научная публицистика. М.: Наука, 2001.

[3]. Чеботарёва Е.Ю. Этническая идентичность молодежи в полиэтнической среде // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2012. №1. С. 22-28.

[4]. Шелистов Ю.И. Этнополитология. Учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2010.

К ПРОБЛЕМЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Хаджиде Мири
ЕГУ, Тегеран, Иран

Аннотация. Проанализированы основные подходы восприятия индивидуальных стилей психической саморегуляции и самооценки в профессиональной деятельности педагогов старшей школы. Исследована проблема эмоционального благополучия в контексте стилей управления педагогическим коллективом.

Ключевые слова: педагог, профессиональная деятельность, стиль управления, самоконтроль, самооценка.

THE PROBLEM OF MENTAL STATE SELF- REGULATION AT THE PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS

Khadijeh Miri
YSU, Tehran, Iran

Abstract. The main approaches of perception of individual styles of mental 'self-regulation and self-esteem in the professional work of teachers of high school was analyzed. The problem of emotional well-being in the context of teaching staff management styles was investigated.

Key words: teacher, professional activity, management style, self-control, self-esteem.

Профессиональная деятельность учителя предполагает развитие педагогических знаний и умений, эффективных методов

деятельности, а также сформированность и развитие определенных личностных качеств. Немаловажную роль в деятельности учителя играют и психические состояния, которые, в свою очередь, предопределяются как личностными качествами учителя, так и стилем управления данной организации.

В ряде работ обсуждаются вопросы детерминированности высокой эффективности деятельности учителей мотивацией, удовлетворенности трудом, включенностью в процесс деятельности. Но, в то же время, компоненты этих состояний и свойств могут видоизменяться со временем, что требует внешнего контроля [2, 3]. При этом важно учитывать эмоциональные состояния учителей, их реакции на методы и способы регуляции со стороны руководства, а также особенности саморегуляции психических состояний. Известно, что психические состояния выполняют интегративную и адаптивную, организационную и дезорганизационную, ориентировочную и другие функции [5], которые являются необходимым атрибутом деятельности учителя. В связи с чем, можно сказать, что психические состояния и их динамика могут выступать в роли предикторов раскрытия и развития профессионального и личностного потенциала учителей. В педагогической деятельности, возникшие профессиональные трудности и связанные с ними отрицательные состояния, в основном, преодолеваются самостоятельно и выполняют функцию самоконтроля и самообладания.

В результате теоретического анализа данной проблемы нами были выбраны основные методы исследования и разработана стратегия экспериментального исследования. Методами исследования явились теоретический анализ научной литературы по данной проблематике, наблюдение и анализ прикладных состояний проблемы в образовательной среде, а также изучение личностных качеств учителей при помощи батареи психологических тестов (“Большая пятерка”, опросник самооценки). Выбор методов основан на признанном положении о том, что требования, предъявляемые к учителям, компонуются в три группы: общие гражданские качества, особые качества и особые профессиональные знания, умения и навыки. Российские ученые отмечают, что среди этих факторов значимое место уделяется особенностям перцептивных процессов,

эмоциональной сфере, дидактическим, академическим и коммуникационным умениям, а также педагогическому воображению и способностям распределения внимания. В тоже время отмечается передовая роль таких качеств личности как направленность личности и умение саморегуляции [7, 8].

В профессиональной деятельности педагогов саморегуляция эмоциональной сферы занимает важное место. Необходимость в саморегуляции возникает, когда педагог сталкивается с новой, нестандартной, трудно решимой неоднозначной задачей, имеющей несколько альтернативных решений. Необходимость саморегуляции возникает особенно в условиях физической и психической напряженности, способствующей к импульсивным действиям. Психологические основы саморегуляции эмоциональных состояний включают широкий диапазон психических процессов, свойств и состояний, таких как когнитивные и волевые процессы, управление поведением, эмоциями и действиями, развитие внутренней речи [1, 4, 6].

Анализ вышеизложенных работ показал, что в практической деятельности педагога для преодоления трудностей используются различные подходы. В частности, показано, что одним из распространенных методов является непрерывное педагогическое образование и повышение уровня квалификации. В качестве альтернативных способов саморегуляции авторы предлагают применение различных тренингов и упражнений, среди которых значимыми являются методы мышечной релаксации, самовнушения, самоубеждения, самоконтроля, нейролингвистического программирования, а также личностно-ориентированной психотерапии. В результате слабого механизма самоконтроля могут возникнуть деформации личности, которые формируются под воздействием хронической фрустрации и стрессогенных ситуаций. В то же время, педагоги с адаптивным поведением для повышения уровня эффективности своей деятельности используют стратегии повышения уровня активности и мотивации. Резюмируя вышеизложенное, можно предположить, что эффективность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем сформированности системы регулирования психических состояний. Большинство педагогов в течение профессиональной деятельности сталкиваются с

проблемой, связанной с высоким уровнем профессиональной ответственности, несоответственным стилем управления, плохой психологической атмосферой и, с психологической точки зрения, трудным контингентом. Отсутствие умений и навыков саморегуляции снижает эффективность педагогической деятельности, становясь причиной конфликтов с руководством и коллегами, затрудняет общение и процесс воспитания.

Литература:

[1]. Allan Schore N., The human unconscious: The development of the right brain and its role in early emotional development, In Viviane Green (Ed.), : *Creating connections*, 2003b, pp. 23-54.

[2]. David S. A., Creating a positive workplace by effectively managing emotions, 59th Annual Conference for the Society for Human Resources Management, Las Vegas, USA, 2007, pp.123-130.

[3]. Herzberg F.I., "One more time: How do you motivate employees? » Harvard Business Review, Vol. 65, Issue 5, 1987, pp. 109-120.

[4]. James W., What is emotion, *Mind*, № 9, 1884, pp. 188-205.

[5]. Kopp Claire B. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective, *Developmental Psychology*, 18 (2), 1982, pp. 199-214.

[6]. Kopp Claire B. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view, *Developmental Psychology*, 25 (3), 1989, pp. 343-354.

[7]. Крутецкий В. А., Основы педагогической психологии, М., Просвещение, 1982. – 253с.

[8]. Щербаков А.И., Практикум по возрастной и педагогической психологии, Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, Под ред. А. И. Щербакова, М., Просвещение, 1987. – 255 с.

СРАВНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Хамиде Могемби
ЕГУ, Тегеран, Иран

Аннотация. В данной статье анализируются различные психологические аспекты совершенствования педагогического процесса в школе. Проведено сравнение различных подходов совершенствования работы школьных учителей в разных странах. Теоретический анализ позволил рассмотреть такие функции, как роль консультантов в школах, важности сотрудничества между учителем и взаимодействия учеников с руководством, и особенности взаимоотношений между родителями и школьным психологом.

Ключевые слова: образование, совершенствование, преподаватель, личность, педагогический процесс.

COMPARISON OF THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS AT MODERN SCHOOL

Hamideh Mohebbi
YSU, Tehran, Iran

Abstract. This paper analyzes of different the psychological aspects of improving the pedagogical process at school. Compare different approaches to improve the process of work of school teachers in different countries. The theoretical analysis of the considered features such as the role of counselors in schools, the importance of cooperation between the teacher and student interaction with the management of this issue, and the relationships between parents and school psychologist.

Key words: education, improving, teacher, personality, promoting, pedagogical process.

The paper by O. Aluede and E. Egbochuku investigated how personal characteristics of secondary school teachers influence their beliefs about their school guidance and counselling programs. Two hundred and sixteen senior secondary school teachers responded to the Teachers Beliefs about School Guidance and Counselling Programs Inventory (TBSG & CI). When teachers' opinion about school guidance and counselling programs was surveyed through their age, sex, ownership of schools and their teaching majors, no significant difference was found among secondary school teachers based on the mentioned demographic characteristics. According to K. Nugget, next to counselors, school teachers are the second most important figure in implementing a successful school guidance program. Generally, teachers are considered to be the major adult figure in the average pupil's school day. They are the most influential figures for them, regardless of the positive or negative impact they can have on the average student.

This is particularly true at the elementary level, where children spend the majority of their day in a classroom. Thus, without teachers' support and involvement, developmental guidance will not work. The author concludes, that teachers represent the first line of defence in identifying special needs, they are the key advisors to the children and represent the best hope of personalization of learning [1].

Teamwork between teachers and counselors is a necessity for guidance programs to thrive. School counselors and teachers have co-existed in the school setting for quite some time. One would assume that over that period of time both professions would come to understand and accept one another. Some researches suggest a different view. According to Myrick (2003), some teachers hold misconceptions about the role and function of counselors. Counselors are sometimes reviewed as administrative assistants who have little time to counsel students. The result of this misconception is the fact that some teachers distrust counselors, due to their apparent alignment with administration. These teachers are wary of counselors observing students in their classrooms. They worry that their teaching methods are being evaluated as if counselors work as the eyes and ears of the administration [4].

Variety of organizational and pedagogical methods in various combinations are used at schools depending on the conditions of functioning of the institution, the professional competence of principals

and other circumstances. Modern management science is developing very rapidly, it is a synthesis of theoretical developments and understanding of the conclusions drawn from many years of practice. Schools need to facilitate the holistic development of learners and ensure the achievement of educational objectives. As mentioned above the study focuses on the need for counsellors to support and facilitate the holistic development of learners towards the achievement of broad and specific educational goals in schools as well as developing the school as a whole institute. Since schools providing special care admit only learners with behavioral problems with both learning and psychosocial issues, there are school counsellors placed at these schools with the respective training and qualification to support these students. Many of them drop out along the way due to no or little support. The objective of these schools is to support learners with barriers so that they can be placed back into the mainstream schools. According to the author the question is: what kind of support is the school counsellor supposed to provide to these learners in these schools? Their position allows them to teach life orientation and life skills. The question is, when do school counsellors provide support and how can this be optimized? And what style of Guidelines are most adequate for effective teaching process [2].

The educational system of the Islamic Republic of Iran is in the process of management reform. Compare our education system in high school with similar trends in other countries is very relevant today. The study conducted in Russian identified two groups of factors. Pedagogical factor variables of the educational process are presented as the pedagogical factors and pedagogical conditions. Under the pedagogical factors we consider the factor variables involved in the organization of management of educational process. Pedagogical conditions - factorial variables are not directly involved in the management of the educational process, but without them the process cannot function. They refer to an environment variable. Improving the efficiency of management of educational process in the school, in terms of resolving the contradiction between the rising and changing demands of the quality of education of the graduate school and the actual level of the education at the education-specific inertia is one of the major trends in education management [5]. We are interested in the work about

educational reforms in post-soviet Russia in the works of foreign researchers, which was held in 2012 [6].

For example, in a study conducted in Kenya, students' career choice was not considered as an important factor associated with the management of the school. The purpose of this study was to investigate the variables that influence career choice among secondary school students. The study was guided by two objectives: to determine the influence of peer groups on students' career choice at secondary school level and to determine the impact of career guidance and information on students' career choice. In this study purposive and random sampling techniques were used to select the sample of the study. The researchers came to the conclusion that teacher-counsellors should also be in-service on issues related to career choice. This will help students to have more confidence on the career guidance services provided in schools and thus assist them to make proper decisions when selecting their careers. But the work of both teachers and counselors should be especially coordinated. In this case, lots of factors depend on the school administration [3].

The most important management objective is to achieve organizational unity of the school community based on common goals and solve the existing problems. Among the factors that affect the efficiency of administrative activity of the head of the school, are the following: the study of the teaching staff, the separation of powers, co-operation of all co-workers, interaction with students and their parents, coordination of the educational process, the rational organization of management style, self-assessment of the impact of organizational and pedagogical activities.

BIBLIOGRAPHY

[1]. Aluede, O. Egbochuku, E. (2007). The influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about school guidance and counselling programs. *Education*, 127(3), 440-446.

[2]. Daniels D. The role of school counsellors in supporting teaching and learning in schools of skills in the western cape//UWC, 2013. - 108p.

[3]. Kimiti R. P., Mwova M. M. The dilemma of career choice: a case study of Kenyan secondary school students// *SRJIS* .OCT-NOV, 2012, Vol. – I, Issue-III. pp. 357-368

[4]. Stelzer, T. A critical analysis of the function of guidance counseling: A research report submitted in partial fulfillment of the requirements of a degree. University of Wisconsin-Stout, 2003. 39p.

[5]. Нечаева С.Л. Педагогические факторы и условия повышения эффективности управления образовательным процессом в школе: На примере московских школ/ Автореф.канд.пед.наук., М.: 2004. – 22с.

[6]. Пузатых А.Н. Образовательные реформы в постсоветской России в исследованиях зарубежных учёных//Знание. Понимание. Умение. № 3. 2012. С. 297-300.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М.И. Куцазли

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В настоящее время особое место занимают исследования креативности в русле самореализации личности. Это связано с тем, что постоянно изменяющееся общество, требует от человека применения новых подходов, творческих решений, нестандартного мышления.

Ключевые слова: креативность, творчество, самореализация, полисистемный подход, личность.

CREATIVITY AS A FACTOR OF SELF-REALIZATION

M.I. Kuzhazli

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. currently, a special place belongs the study of creativity in the direction of self-realization. This is due to the ever-changing society. It requires individuals to new approaches, creative solutions, original thinking.

Key words: creativity, creativity, self-realization, polysystem approach, personality.

В самом общем виде креативность понимается как способность личности к творчеству. Креативность (от лат. creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [1]. Так, К. Роджерс определяет креативность как способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [1].

В настоящее время существует множество исследований, посвященных креативности, есть немало теорий креативности, но, несмотря на это единой и всеми принятой теории креативности до сих пор нет, как нет и четкого ее определения и методов диагностирования, с которыми согласны все ученые.

Как отмечает Тейлор, еще в 60-х гг. XX в. было дано более пятидесяти определений креативности. Их разделили на шесть категорий:

- 1) гештальтистские, определяющие креативность как уничтожение старого гештальта для построения лучшего;
- 2) инновационные, оценивающие креативность по новизне полученного продукта;
- 3) эстетические (экспрессивные), как главное отмечающие самовыражение креативной личности;
- 4) психоаналитические (динамические), описывающие креативность через связь элементов психики (Оно, Я и Сверх-Я);
- 5) проблемные, выделяющие главным в процессе креативности нестандартное решение проблемы;
- 6) определения, не подходящие ни в одну из категорий [1].

Среди основных концепций исследования креативности можно выделить концепции как зарубежных, так и отечественных психологов. К ним относятся Дж.Гилфорда, Е.Торренса, С.Медника, Е.Е.Туник, Д.Б.Богоявленская и др.

Дж. Гилфорд отмечал принципиальное различие между равными типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) применимо, когда из множества решений необходимо выбрать одно, а дивергентное мышление сам Дж. Гилфорд определял как «тип мышления, идущего в различных направлениях» [1]. Именно дивергентное мышление Гилфорд соотносил с креативным мышлением. Также им было предложено четыре компонента

креативности: 1) оригинальность; 2) семантическая гибкость; 3) образная адаптивная гибкость; 4) семантическая спонтанная гибкость [1].

Е. Торренс продолжил исследования Дж. Гилфорда и разработал ряд методик, позволяющих диагностировать вербальную и невербальную креативность. При этом креативность Торренс определял как способность осознавать недостатки и пробелы в знаниях, формулировать гипотезы для отсутствующих элементов проблемы [1].

Одна из психологических концепций креативности, основа которой базируется на ассоциациях, предложена С. Медником. Согласно теории Медника, в процессе креативности существует и конвергентное, и дивергентное мышление. Также он считает, что творческое решение отклоняется от стереотипного: суть творчества не в операции, а в способности преодолевать стандартные решения в конце мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций.

Исследование Медника были продолжены отечественным современным психологом А.Н. Ворониным. Степень креативности он определял как «процесс рекомбинирования элементов ситуации в новые комбинации» [1]. Этот метод дает возможность обнаружить и оценить часто скрытый, блокированный креативный потенциал испытуемых.

В отечественной психологии основное внимание направлено на теоретические аспекты: раскрытие сущности креативности, выяснению механизмов творческой деятельности и природы творческих способностей.

Д.Б.Богоявленская выделила единицу измерения творческих способностей, которая была названа «интеллектуальной инициативой». Богоявленская определяет ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, которые проявляются в «продолжении мыслительной деятельности за пределами необходимого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком» [1]. В соответствии с гипотезой, Д. Б. Богоявленская предложила «метод креативного поля», который позволяет испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от решения требуемого задания к теоретическому

обобщению и анализу заданной ситуации [1]. Также ей были выделены принципы «креативного поля»:

- 1) отказ от внешнего стимула и оценочной системы;
- 2) отсутствие предела при исследовании объекта;
- 3) длительность эксперимента.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблеме определения самореализации, позволяет сделать нам вывод о том, что в различных научных школах по-разному трактуют данное понятие. Главное, что следует отметить, это отсутствие диагностического инструментария данного феномена. В связи с этим, С.И.Кудинов разработал полисистемный подход исследования самореализации личности. Согласно данному подходу, автор дает следующее определение феномену: «Самореализация – это комплексное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самоосуществления личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [2].

В основе полисистемной модели автором выделяются *формы* (внешняя, внутренняя), *виды* (социальная, личностная, деятельностьная), *условия* (педагогические, психологические, профессиональные, социальные, психосоциальные), и *структура* самореализации.

Структура самореализации, согласно С.И.Кудинову, включает в себя два основных блока это инструментально-стилевые характеристики и мотивационно-смысловые характеристики, а также установочно-целевой и компетентно-личностный компоненты. Именно во второй блок, мотивационно-смысловые характеристики, включен когнитивный компонент. Когнитивный конструкт включает креативные способы, приемы и формы самореализации и с другой стороны консервативные, стандартные, шаблонные схемы, т.е. менее успешные.

В заключении стоит отметить важность исследования креативности в рамках самореализации личности. За счет более успешного развития креативных способностей человек способен реализоваться в рамках общества. Так креативная личность, используя свои способности и таланты, реализующая свой внутренний потенциал, движется к полному познанию себя .

Литература

- [1]. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009.
- [2]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Изд-во «Перо», 2015. – 210с.
- [3]. Подгузова Е.Е. Креативность личности: возможности развития в условиях вуза: монография. Смоленск: СГИИ, 2001. – 119с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СМИ НА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

А.А. Кесоян

ЕГУ, Армения, Ереван

Аннотация. В статье рассматривается проблема информационно-психологического воздействия СМИ на аудиторию. В частности были выведены те тематические выражения, которые использовались наиболее часто, и было исследовано их влияние на целевую аудиторию. Теоретико-методологическую основу статьи составляют теории социальной психологии, а также концепции Г.О. Почепцова, С.А. Зелинского и других авторов.

Ключевые слова: информационно-психологическое воздействие, СМИ, повторные фразы в новостях, манипуляционные техники, эмоциональная сфера человека.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF IMPACT MASS MEDIA ON THE MODERN PERSON

A.A. Kesoyan

Yerevan State University, Yerevan, Armenia

Abstract. In the article the features the informational-psychological impact of mass media on the audience. Mainly those thematic phrases are separated which are used more frequently and the

impact of those phrases on the target audience is studied. The theoretical-methodological basis of the article consists of theories of social psychology as well as the concepts of G. O. Pochdptsov, S. A. Zelinskiy and others.

Key words. informational-psychological impact, Mass Media, recurrent phrases in news, manipulative techniques, emotional sphere of a person.

В современном обществе средства массовой информации не столько сообщают о последних мировых новостях, сколько задают общий настрой, жизненный тонус, ценностную ориентацию и так далее. Именно с помощью СМИ регулируется социальное и политическое поведение, придается моральный и психологический оттенок жизни.

В информационно-коммуникационных процессах, часто используются не отдельные приемы, а особые манипуляционные технологии. Средства массовой информации осуществляют свое общественно-психологическое воздействие, в первую очередь, управляя и манипулируя информацией [2].

Нами было исследовано информационное поле в промежутке с 15 по 25-ое февраля 2016 года с целью выявить те выражения, которые наиболее часто повторялись в новостях и явились причиной возникновения и укрепления самых разных эмоциональных реакций у целевой аудитории.

Объектом исследования являются выражения нашедшие место в информационных полях двух стран (Армения, Россия), а предмет: информационно-психологическое воздействие этих выражений на целевую аудиторию. Были исследованы главные новостные передачи армянского телеканала "Общественная телекомпания Армении" и российского "Первый канал". В качестве целевой группы выступили те 80 граждане РА. Исследовательская работа была осуществлена с помощью контент-анализа медиасреды. Исследование было осуществлено по следующей логике: подсчитывались наиболее часто используемые слова в новостных блоках и далее эти слова как стимулы были использованы для выявления когнитивных и эмоциональных ассоциаций.

В информационном потоке двух стран (РА и РФ) наиболее часто употребляются выражения "Сирийские теракты" и

"Прекращение огня в Сирии" которые охватывают события происходящие в Сирии. 74% опрошенных в РА переживают боль и сожаление, по поводу жертв характеризуя создавшуюся ситуацию как варварство и проявление безграничной жестокости. (41%) имеют положительное отношение к роли России в Сирии. В этой категории наиболее часто использовалось слово-ассоциация "США" без комментариев (17%). Однако высказывается мнение, что режим прекращения огня продлится недолго и террористические акты продолжатся (17%).

В армянском информационном пространстве следующим наиболее часто используемым выражением является "100-летие геноцида армян". 58% опрошенных выражает чувство боли, ненависти по отношению к преступникам. В таком случае для формирования устойчивой эмоциональной реакции по отношению к этому выражению в соответствующие видеоматериалы, были предприняты шаги для формирования ассоциаций, которые вызывают у общественности позитивные и негативные эмоции и чувства, что приводит в действие эффект именуемый "спираль молчания" [6], что является призывом к странам которые не признали геноцид армян. По сравнению с информационным полем Армении, в РФ лидирующие позиции делят выражения "сирийский кризис", "проблема беженцев и иммигрантов", "международный терроризм".

В армянском информационном поле самые сильные проявления эмоциональности связаны с выражением "Карабах-азербайджанская линия соприкосновения". Около 71% опрошенных переживают беспокойство, сожаление, тревогу в связи со сложившейся ситуацией. Они связывают это явление с потерей невинного армянского солдата, перестрелками. Эти эмоциональные проявления связаны с периодическими сообщениями СМИ о ситуации на границе.

Большая волна позитивного отношения наблюдается в связи с упоминанием о развитии информационных технологий. Здесь СМИ с помощью психологического воздействия приема причинно-следственной связи ассоциирует проводимые мероприятия и встречи с компаниями-лидерами в сфере информационных технологий. В результате 78% считает что в

этой сфере действительно есть прогресс, связывая с ней будущее Армении.

Таким образом, методы психологического воздействия, используемые СМИ, могут быть использованы как по отдельности, так и в разных сочетаниях. Воздействие медиатекстов проявляется не только на сознательном и подсознательном уровнях личности, но и охватывает эмоциональный план, подталкивая на формирование соответствующего отношения.

Литература:

[1]. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008. – 407 с.

[2]. Почепцов Г. Теория коммуникации. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001. - 656 с.

[3]. Черепанова И.Ю., Заговор Народа: Как создать сильный политический текст. Москва, КСП+, 2002.

[4]. Lasswell H.D., Propaganda Technique In The World War London. Kegan Paul, Trench, Trubner&C», Lid New Jork: Alfred A. Knopf, 1927.

[5]. Riker W.H., The Art of Political Manipulation, New Haven, Yale Univ. Press, 1986

[6]. <http://socioline.ru/bok/elizabet-noel-nojman-obschestvennoe-mnenie-otkrytie-spirali-molchaniya>

САМООЦЕНКА КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.И. Костерева

МГПУ ИПССО, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования самооценки, профессионально значимых личностных качеств студентов высшей школы, роль преподавателя в социализации студентов.

Ключевые слова: студенты высшей школы, социализация, самовоспитание, самосознание личности.

SELF-ESTEEM AS A SIGNIFICANT FACTOR OF THE PERSONALITY OF STUDENTS OF HIGHER SCHOOL

L.I. Kostereva

MGPU IPSSO, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the development of self-esteem, professionally significant personal qualities of students of the higher school, the teacher's role in the socialization of students, empowering them with the need for self-improvement.

Key words: higher school students, socialization, self-education, self-consciousness.

В настоящее время условия социального развития предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовки студентов высшей школы, потому что современный специалист должен обладать не только высокой квалификацией, но и целеустремленностью, способностью к саморазвитию, стрессоустойчивостью, умению принимать решения и нести за них ответственность, быть готовым к решению возникающих в ходе практической деятельности задач. Поэтому и возникает необходимость развития, самовоспитания социально-психологических качеств личности, которые тесно связаны с развитием самосознания личности и самооценкой.

Изучению различных аспектов самооценки посвящены работы многих исследователей (В.Г. Абдрахмановой, Л.И. Божович, С.А. Будасси, А.И. Липкиной, Е.М. Никиреева, Е.И. Савонько). Теоретические подходы в определении содержания понятия самооценки включают три группы индивидуальных особенностей: самосознание, личность, категория «Я».

В работах Б.Г. Ананьева, А.В. Захаровой, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина самооценка рассматривается как основа процесса самосознания, как личностный аспект, показатель индивидуального уровня развития. С самооценкой также связывают оценочные функции самосознания, которые включают в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе.

Так, Л.И. Божович самооценку рассматривала как важное личностное образование, принимающее активное участие в

регуляции личностью своего поведения и деятельности, как автономную характеристику личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира [1, С. 233].

По данным Н.С. Пряжникова, самооценка студента является важным регулятором его поведения и учебной деятельности. Ядром учебной деятельности является учебное самосознание, то есть осознание студентом мотивов, целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта учебной деятельности.

Т.А. Шилова приводит слова о том, что «перед работниками образовательных учреждений стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса» [4, С. 103].

По данным В.И. Казаренкова, Т.Б. Казаренковой, Е.М. Рангеловой «преподаватель высшей школы является субъектом образовательного процесса и педагогического взаимодействия. В рамках этих процессов у педагога появляются реальные возможности для профессионализации и социализации студентов, формирования у них потребности в самосовершенствовании» [2, С. 5].

Становление адекватной самооценки, профессионально значимых личностных качеств субъекта в образовательном процессе вуза означает осознание личностной значимости и смысла учебно-профессиональной деятельности. Тенденция современного образования состоит в переходе от «знаниевой» к личностной парадигме образовательной деятельности, которая ориентирована на целостное развитие личности, что невозможно без опыта самооценивания. Студенту необходимо приобрести данный опыт, так как он должен анализировать собственные действия, поступки и адекватно оценивать их. Этот жизненно важный вид опыта очень часто формируется благодаря субъектной позиции студента в образовательном процессе вуза. Именно благодаря этой позиции обеспечивается качественно более высокий уровень освоения всех элементов содержания образования.

Таким образом, в связи со стремительным изменением российского общества от выпускников высшей школы требуется наличие активной позиции в отношении своей профессиональной

карьеры, креативного мышления, мотивации, общественно-значимой системы ценностей, которые проявляются в результате сформированной самооценки. Самооценка оказывает влияние на проявление уверенности в себе, умения увидеть перспективу своего развития и активно включиться в сферу деятельности и межличностного общения. Поэтому адекватная, объективная и устойчивая самооценка является одним из важных показателей профессиональной подготовки выпускника высшей школы.

Литература:

[1] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008. – 398с.

[2] Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б., Рангелова Е.М. Роль педагога в формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. №2. С. 5-10.

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

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

[5] Шилова Т.А. Адаптация и саморегуляция психических состояний личности студентов-психологов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции/ науч. ред. В. И. Казаренков. Москва: РУДН, 2011. С. 9-14.

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

**ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ У СТУДЕНТОВ ИЗ ЛАТИНСКОЙ
АМЕРИКИ**

М. И. Волк, С.А. Берриос Кальехас

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены гендерные особенности эмоционального интеллекта и психологического благополучия у студентов из Латинской Америки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект (ЭИ), внутриличностный ЭИ, межличностный ЭИ, психологическое благополучие, студент Латинской Америки.

**THE GENDER DIMENSION OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN
STUDENTS FROM LATIN AMERICA**

M.I. Volk, S.A. Berrios Callejas

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the gender features of emotional intelligence and psychological well-being of students from Latin America.

Key words: emotional intelligence (EI), intrapersonal EI, interpersonal EI, well-being, a student of Latin America.

Когда мы говорим об интеллекте, мы связываем его с «академическими успехами», но также существует интеллект, который является способностью человека управлять своими внутренними состояниями, включая эмоции или чувства, чтобы справиться с жизненными ситуациями, это Эмоциональный Интеллект [1]. Эмоциональным интеллектом, согласно Дэниел Гоулман, является способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Это

означает, что в любой ситуации человек, который имеет высокий уровень эмоционального интеллекта правильно адаптируется, когда сталкивается с трудной ситуацией, и может решить любую проблему [5;6]. Понятие «психологическое благополучие» задается в свою очередь двумя терминами: «психологическое» и «благополучие». Благополучие – состояние человека или объективная ситуация, когда у человека есть все то, что благоприятно характеризует его жизнь в глазах окружающих, его близких и его самого. «Благополучие» - «получение человеком благ». К благам, которые получил человек, могут быть отнесены самые разные вещи и обстоятельства, блага самого широкого круга: здоровье его и его близких, имущественное благосостояние, хорошие отношения со значимыми людьми и даже хорошая погода в месте его проживания.. Можно сказать и по-другому: психологическое не может быть строго измерено и достоверно идентифицировано с помощью внешних признаков, в данном случае поведенческий подход к явлению должен быть дополнен феноменологическим подходом [4]. Как об этом пишет Э. Диенер, «исследование психологического благополучия должно учитывать не только непосредственно измеряемый уровень благополучия, но и принимать во внимание внутреннюю, индивидуальную систему координат».

Мы провели исследование, чтобы изучить гендерные особенности эмоционального интеллекта и психологического благополучия у студентов из Латинской Америки. В нашем исследовании использовались следующие методики: «Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина и «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, испытуемые - 60 студентов из Латиноамериканской Америки, 30 девушек и 30 юношей, в возрасте от 18 до 30 лет [2; 3].

Диагностика эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин) показала что, при отсутствии статистически значимых различий, девушки имеют более высокий его уровень, чем юноши. Анализ шкал методики продемонстрировал следующие значения: Шкала МП - Понимание чужих эмоций - девушки и юноши имеют одинаковые способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикауляция, звучание голоса) и интуитивно; проявляют

чуткость к внутренним состояниям других людей. Шкала Межличностный ЭИ- девушки имеют высокий уровень, а юноши - средний, что означает большую способность девушек понимать эмоциональные переживания других; большую чуткость к внутренним состояниям окружающих людей. Шкала МУ-Управление чужими эмоциями – демонстрирует высокий уровень выраженности у девушек, т.е. они способны вызывать у других людей различные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, и даже склонны к манипулированию людьми. Юноши имеют низкий уровень выраженности данного параметра: они имеют больше трудностей в управлении эмоциями других.

Внутриличностный ЭИ: Шкала Понимание своих эмоций – девушки и юноши имеют средний уровень. Они способны к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, пониманию их причин, а также к вербальному описанию. Шкала Управление своими эмоциями: латиноамериканские девушки и юноши имеют средний уровень выраженности способности и потребности управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. По шкале Контроля экспрессии, девушки и юноши также имеют средний уровень, что говорит о способности контролировать внешние проявления своих эмоций. В управлении своими эмоциями и контроле экспрессии обе группы имеют одинаковый средний уровень, при этом показатели юношей на несколько процентов выше.

В опроснике психологического благополучия К. Рифф группы латиноамериканских девушек и юношей имеют близкие результаты. Средний уровень выраженности показателей означает достаточную уверенность в себе, адекватную самооценку, позитивный взгляд на жизнь, доброжелательность, общительность, эмоциональную стабильность. Шкала «Положительные отношения с другими» показывает что они имеют удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими; заботятся о благополучии других; способны сопереживать, им свойственны привязанности и близкие отношения; они понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Шкала «Автономия», где юноши имеют более высокий уровень, характеризует их как более самостоятельных и независимых,

способных противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; они самостоятельно регулируют собственное поведение; оценивают себя в соответствии с личными критериями. Девушки более склонны поддаваться влиянию окружающих. Шкала «Управление окружением» имеет средний уровень выраженности, обе группы успешно контролируют свое поведение, эффективно используют представляющиеся им возможности для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Шкала «Личностный рост» демонстрирует, что и юноши и девушки воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, открытыми новому опыту. Шкала «Цель в жизни» - также средний уровень выраженности. Респонденты считают, что и прошлая и настоящая жизнь имеет для них важный смысл; придерживаются убеждений, которые являются источниками их целей в жизни. Шкала «Самопринятие» - средний уровень, но юноши более удовлетворены и более позитивно относятся к себе, чем девушки. И те, и другие знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества; положительно оценивают свое прошлое.

Таким образом, мы видим, что у девушек более выражен эмоциональный интеллект, а у юношей - психологическое благополучие. Но при этом обе группы находятся в границах средних значений.

Студенты из Латинской Америки успешно и понимают и управляют, как своими, так и чужими эмоциями. Это способствует установлению хороших отношений с окружающими, пониманию причин поведения другого человека. Умение контролировать свои импульсивные эмоции позволяет избегать конфликтов. Искренний интерес к мнениям других, умение слушать внимательно и не перебивать помогают студентам из Латинской Америки устанавливать хорошие межличностные отношения.

Эмоциональный интеллект является хорошим инструментом для достижения психологического благополучия.

Литература:

- [1]. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011.
- [2]. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект

ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект/Под ред. Д.В. Люсина, М.: Институт психологии РАН, 2009.

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

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

[5]. Goleman, Daniel, Emotional Intelligence. Editorial Kairos. June, 2001.

[6]. Mayer J. D., Salovey, P., & Caruso D. R. Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). Handbook of Intelligence: Cambridge University Press, 2000.

РЕАЛИЗАЦИЯ БИОАДЕКВАТНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Е.В Михальчи
МПГУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические положения и практические аспекты реализации биоадекватной методики образования в образовательном процессе высшего учебного заведения для студентов, имеющих ограничения возможностей здоровья и инвалидности различных нозологий. Автор приводит пример использования REAL-методики на занятии по адаптивной учебной дисциплине «Специальная психология для лиц с ОВЗ и инвалидностью».

Ключевые слова: ноосферное образование, биоадекватной методика преподавания, студентов с ОВЗ и инвалидностью.

USING BIOADEQUATE TEACHING METHODS IN TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES

E.V. Mihalchi

MPGU, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with theoretical principles and practical aspects of implementation bioadequate education techniques in the educational process of higher school for students with disabilities. The author gives an example of using Relaxation-action learning in the class adaptive learning discipline "Special psychology for persons with disabilities".

Key words: noosphere education, bioadequate teaching methods, students with disabilities.

Внедрение и реализация инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы в Российской Федерации требуют поиска новых подходов, методов и педагогических технологий для эффективного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью различных нозологий в общей среде.

Одним из таких методов является ноосферное образование, концепция которого разработана академиком Российской академии естественных наук, доктором психологических наук Масловой Н.В. В ее методе соединены «космические, биосферные, антропосферные и культуротворческие аспекты личностного развития» [4, С. 5]. Концепция ноосферного образования основывается на феномене ноосферы (от греч. *ноо* – разум, *сфера* – шар), открытом академиком В.И. Вернадским «Ноосфера рассматривается им как состояние гармонии в системе «человек-общество-природа», совершенно особую роль, в которой играет человеческий разум».[1, С. 9-19] Ноосфера, в традиционном понимании, представляет собой сферу взаимодействия природы и общества, в пределах которой разумная человеческая деятельность становится главным определяющим фактором развития [6].

Термин «ноосфера» вошел не только в педагогический лексикон, его вариации используются также в управлении, философии и экологии. В данном контексте мы будем понимать

под *ноосферным образованием* следующее: наукоемкую инновационную технологию, учебно-воспитательную деятельность с выработкой духовных и ценностных ориентаций учащихся на базе Всеобщих Законов Мира [4, С. 9].

Основной методика преподавания в ноосферном образовании является биологически адекватная релаксационно-активная методика (relaxation-action learning REAL – методика). Она основывается на психофизиологических особенностях работы мозга человека – чередованиях работы правого и левого полушария головного мозга, т.е. релаксационной и активной форм восприятия и усвоения учебной методики [4, С. 7]. При проектировании учебного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью необходимо уделять внимание здоровьесберегающим педагогическим технологиям, таким как REAL-методика.

Ее внедрение и реализации в обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью важно учесть аспекты ее психофизиологического влияния, как наиболее важные для этой группы.

Во-первых, во время проведения занятия по REAL-методике в головном мозге человека происходит последовательное чередование основных ритмов (бета-ритм – в начале занятия при получении и осмысление нового материала, альфа-ритм и тета-ритм – при проведении релаксационной паузы, гамма-ритм или бета-ритм – при выполнении практического задания в зависимости от уровня сложности, бета-ритм – при закреплении пройденного материала) (см. табл.). Стоит учесть, что у лиц с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий существуют особенности ритмов головного мозга. Так у слепорожденных людей отсутствует альфа-ритм [5, С. 40]. Лица с психическими нарушениями (например, шизофренией) имеют нарушения гамма-ритма. Учебная работа, при которой активизируются различные ритмы работы головного мозга, влияет на оптимальное и эффективное усвоение материала, а также снижает нагрузку с лобной доли головного мозга, последовательно перераспределяя ее на другие области.

Во-вторых, при использовании биоадекватной методики преподавания в образовательном процессе у учащихся задействованы оба полушария головного мозга. «Общим

результатом использования разнообразных методик было знание того, что вся вербальная информация перерабатывается преимущественно в левом полушарии, невербальная – в правом» [5, С. 119]. Помимо этой специализации полушарий головного мозга, также известно, что левое полушарие головного мозга последовательно обрабатывает поступающую информацию, а правое – целостно и одновременно; левое полушарие обрабатывает осознанную информацию, а правое – неосознанную.

Таблица

Ритмы головного и мозга и состояние человека

Ритмы	Частота колебаний	Амплитуда	Локализация	Состояние человека
Альфа	8-12 Гц	50 мкВ	затылочная и теменная области мозга	спокойное бодрствование с закрытыми глазами, дремота
Бета	15-40 Гц	25 мкВ	прецентральная и фронтальная области	активное бодрствование
Гамма	30-170 Гц	2 мкВ	прецентральная, фронтальная, височная и теменная области	решение задач, требующих концентрации внимания и усилий
Дельта	1-3,5 Гц	20-200 мкВ	не имеет определенной локализации	глубокий сон
Тета	3,5-7,5 Гц	5-100 мкВ	лобная и височная области	полноценный спокойный отдых, неглубокий сон

Активизация межполушарного взаимодействия влияет на перераспределение нагрузки между ними, сравнение информации,

полученной разными полушариями, контроль полученных данных. «Кроме того, взаимодействие левого и правого полушарий приводит к гармонии тела, мозга и души, снятию стресса и подключению разнообразных центров удовольствия».

В-третьих, организация обучения по REAL-методики дает возможность учитывать влияние биологических ритмов учащихся с ОВЗ и инвалидностью. В организме человека многие процессы ритмичны – основной цикл сон-бодрствование. Он составляет 24-25 часов у разных людей. От этого цикла зависят все остальные биологические ритмы – эмоциональный, поведенческий, гормональный, физиологический. Так, по данным биоритмологии, для учебы наиболее подходит время с 9 до 11 часов утра, для выполнения самостоятельной работы – с 16 до 19 часов вечера [2, С. 104-121]. Учитывая биоритмы учащегося с ОВЗ и инвалидностью, можно создать условия для оптимального уровня активности путем изменения его функционального состояния, которые влияют на успеваемость.

Рассмотренные выше психофизиологические основы REAL-методики формируют ее потенциал в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Целью данной работы было исследование практического применения REAL-методики для студентов с ОВЗ и инвалидностью и ее воздействия на общее самочувствие и уровень усвоения учебного материала данной категорией учащихся. Для реализации биоадекватной методики преподавания была выбрана группа студентов с ОВЗ и инвалидностью (с соматическими заболеваниями, нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата) численностью 9 человек, обучающихся в Институте бизнеса и делового администрирования ФБГОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ИБДА РАНХиГС). Методика была реализована при преподавании по адаптивной учебной дисциплины «Специальная психология для лиц с ОВЗ и инвалидностью».

Перед прохождением обучения по данной дисциплине все учащиеся группы проходили тестирование на основе опросника «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН). Использование данного опросника позволяет, помимо данных о психологическом

состоянии студентов с ОВЗ и инвалидностью, получить сведения об их физическом состоянии на момент обследования. Этим обусловлен приоритет в выборе этой методики при работе с категорией учащихся, имеющих психофизические отклонения.

Средние полученные показатели самочувствия и настроения (4,3 и 4,7 соответственно) по группе студентов с ОВЗ и инвалидностью ниже, чем средние показатели по группе студентов по г. Москве (5,4 и 5,1 соответственно); полученный показатель активности выше (5,2), чем средний показатель по группе студентов по г. Москве (4,7).[7]

Адаптивная дисциплина «Специальная психология для лиц с ОВЗ и инвалидностью» рассчитана на 72 часа (32 ч. – семинарских занятий, 40 ч. – самостоятельной работы студентов). Занятия по данной дисциплине проводились с применением биоадекватной методики преподавания. Для большинства семинаров использовался следующий план занятий (на примере семинара по невербальному восприятию лиц с ОВЗ инвалидностью):

Объяснение нового материала. Тема: Основы невербального восприятия личности.

Студенты познакомились со следующими основами невербального восприятия: кодирование и расшифровка невербального поведения личности, особенности внешнего облика человека, восприятие человеком своего внешнего облика, восприятие позы, восприятие мимики, особенности восприятия запаха, имидж человека и его влияние на невербальное восприятие, гендерные различия в невербальном восприятии человека, эмоции человека и их невербальное выражение, роль невербального поведения личности с ОВЗ и инвалидностью в структуре социального стереотипа. Далее учащиеся должны были мысленно представить идеальный образ человека с инвалидностью – его мыслеобраз.

Релаксационная пауза. В аудитории фоном звучала расслабляющая инструментальная музыка, студенты могли занять непринужденные позы. Сначала им предлагалось сконцентрироваться на своем дыхании – «послушать» вдохи и выдохи. Расслабиться, вдохнуть и выдохнуть. Задержать дыхание, ощутить как легкие наполняются чистым, свежим, вкусным воздухом. Вдыхаемый воздух распределяется по всему телу,

наполняя его теплотой, приятным покалыванием. Хочется все больше и больше вдыхать воздух, дыхание становится более глубоким, все тело наполняется ощущениями покоя, безмятежности. Далее нужно вернуться к образу человека с инвалидностью. Форма дефекта и вид инвалидности не уточнялся, студенты работали с мысленным образом. Человек с инвалидностью должен находиться в любом помещении или на местности. Нужно представить детально его психологическое состояние и эмоции, постараться «увидеть» его лицо и глаза, «рассмотреть» мимику и положение тела – позу, представить одежду и запах, соответствующие ему в данный момент.

Студенты должны были мысленно наделять человека с инвалидностью разными эмоциями, представить, как изменяются его мимика и поза, какими могут быть его жесты. Определить свое отношение к человеку с инвалидностью в зависимости от вида нарушения, эмоционального состояния, мимики, позы. Для этого можно использовать «коды экспрессивного поведения» [3, С. 321-327].

Основные эмоции и мимика человека, испытывающего их:

Радость. Глаза блестят, уголки губ приподняты, уголки бровей подняты вверх, лицо подвижное.

Удивление. Блеск в глазах не выражен, рот открыт, брови округлены и высоко подняты, лицо застывшее.

Страх. Блеск в глазах не выражен, рот раскрыт, брови приподняты, лица застывшее, отсутствие движений.

Гнев. Глаза блестят, губы сжаты, между бровями складки, лицо подвижное.

Выход из состояния релаксации.

Формирование практических навыков. Работа с картами «Невербальное восприятие лиц с инвалидностью».

Студентам с ОВЗ и инвалидностью раздаются комплекты карт «Невербальное восприятие лиц с инвалидностью». Используя полученные теоретические знания и личный эмоциональный интеллект, учащиеся должны определить:

Карта 1. Вид инвалидности по специфической позе человека.

Карта 2. Психологическое состояние и эмоцию человека с инвалидностью на фотографии.

Карта 3. Вид инвалидности и эмоции человека (по мимике) на фотографии.

Карта 4. Сопоставить фразы с позами лиц с инвалидностью на фотоснимках.

Карта 5. Условно здоровых людей и лиц с инвалидностью по фотоснимкам.

Карта 6. Степень близости лиц с инвалидностью на фотографиях.

Карта 7. Интерпретировать позы и жесты лиц с инвалидностью

Карта 8. Выразить свои эмоции и чувства по отношению к лицам с инвалидностью на представленных фотографиях.

Карта 9. Сопоставить жест человека с инвалидностью с его эмоциями.

Закрепление изученного материала. Студенты с ОВЗ и инвалидностью участвовали в обсуждение полученных теоретических знаний и практических навыков. Выражали свои эмоции, давали рекомендации по организации занятия по данной теме.

Участвуя в практической части семинара, почти все студенты с ОВЗ и инвалидностью осознали, что на фотоснимках не видно большой разницы во внешнем виде, позах, эмоциях, мимике условно здоровых людей и инвалидов. Это снимало комплексы, связанные с внешними проявлениями дефекта и способствовало принятию своего тела, любви к нему.

Им было предложено сформировать свой девиз, резюмирующий восприятие их другими людьми и учащимися. Были предложены варианты: «Все люди одинаковы и равны», известный лозунг из пропаганды инклюзии «Люди так не делятся!» - полно отражающий суть занятия. После проведения всего учебного курса по адаптивной дисциплине «Специальная психология для лиц с ОВЗ и инвалидностью» студенты этой группы снова были обследованы с помощью методики «САН».

Как показало повторное обследование, у студентов с ОВЗ и инвалидностью после изучения адаптивной дисциплины «Специальная психология для лиц с ОВЗ и инвалидностью» улучшились показатели самочувствия (на 1,4 пункта) и настроения (на 1,5 пункта), при этом активность учащихся снизилась (на 0,9

пункта), что может объясняться их общей усталостью в конце семестра и напряжением перед итоговыми зачетно-экзаменационными мероприятиями.

Применения биоадекватной методики преподавания в группах студентов с ОВЗ и инвалидностью благоприятно влияет на усвоение ими знаний и навыков, а также на физическое и психическое состояния. На занятиях студенты с ОВЗ и инвалидностью имеют возможность отдохнуть, расслабиться, прочувствовать преподаваемый им материал, представить его образно, графически и закрепить практически. Применение данной методики для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата дало им возможность снимать статическое напряжение мышц и менять позу тела без необходимости делать перерыв во время занятия. Разбиение занятий на описанные выше блоки повышает их эффективность и улучшает запоминание пройденного материала, что было продемонстрировано учащимися с ОВЗ и инвалидностью на итоговых зачетно-экзаменационных мероприятиях. В дальнейшем авторы планируют продолжать внедрение биоадекватной методики преподавания в работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Литература:

[1]. Глазачев С.Н. Ноосферные идеи Вернадского и современное образование Ноосфера, цивилизация, окружающая среда. С. 9-19.

[2]. Ежов С.Н. Основные концепции биоритмологии // Вестник ТГЭУ. Вып.2. 2008. С. 104-121.

[3]. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. Ростов н/Д: Феникс, 2009. С. 321-327.

[4]. Маслова Н.В. и др. Биоадекватная методика преподавания. М.: изд. «Лидер-М», 2009.

[5]. Николаева Е.И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии. М.: ПЕР СЭ, 2008.

[6]. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983.

[7]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/28.html> Дата обращения: 23.02.2016

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТА И ПАЦИЕНТА

И.Э. Исаева

Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены понятия, необходимые для раскрытия темы особенностей взаимоотношений психотерапевта и пациента как процесса.

Ключевые слова: множество, изменения, обмен, развитие, формирование

SUBJECT OF A PSYCHTHERAPIST AND PATIENT RELATIONS PROCESS

I.E. Isaeva

The Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia

Abstract. This article is devoted towards analysis of relations between a psychiatrist and a patient as an object of specific process within social psychological reality

Key words: multiplicity, change, exchange, evolution, formation

Для формирования системы основных понятий, позволяющих анализировать акмеологические особенности взаимоотношений психотерапевта и пациента необходим определенный минимум, который должен содержать понятия, отвечающие на вопросы «Что такое взаимоотношения психотерапевта и пациента?», а также «Зачем эти взаимоотношения нужны?». Для ответов на эти вопросы отобраны следующие понятия: *элемент, множество, связь, отношение, взаимоотношения, свойства*. При изучении взаимоотношений

психотерапевта и пациента понятием элемент могут быть названы и пациент, и психотерапевт, как единицы соответствующего множества. Связь предполагает изменения психотерапевта и пациента в процессе взаимоотношений и, возможно, образование нового качественного состояния у обоих или нового множества. Взаимоотношения психотерапевта и пациента начинаются и развиваются как взаимоотношения между двумя людьми или живыми организмами, иначе множествами, обладающими социальными свойствами. Отношения – это мера изменения взаимозависимых элементов множества. Взаимоотношения психотерапевта и пациента невозможны без установления отношений, т.е. упорядочивания множеств, между которыми существует связь в процессе взаимных изменений.

Взаимоотношения – это отношения, возникающие в ответ на другие отношения. Взаимоотношения состоят из трех компонентов, среди которых когнитивный, аффективный и поведенческий. Взаимоотношения являются процессом, который объединяет личностные качества пациента (в частности, мотивация к изменению), личностные параметры психотерапевта и использование определенных психотерапевтических методов, что в итоге складывается в социально-психологический результат (продукт) общения [1, С. 75].

Понятийное поле исследования расширяется понятиями, относящимися к взаимоотношениям психотерапевта и пациента как к процессу и позволяющими ответить на вопросы «Как это происходит?» или «Каким образом осуществляются взаимоотношения психотерапевта и пациента? Данное понятийное поле объединяет следующие понятия: *изменения, обмен, развитие и формирование.*

Процесс – категория, характеризующая совокупность необратимых, взаимосвязанных, длительных изменений, как спонтанных, так и управляемых, как самоорганизованных, так и организуемых, результатом которых является некое новшество.

Изменение подразумевает способность множества взаимодействовать при условии наличия определенных свойств, необходимых для процесса изменения. Любое изменение социального множества – следствие взаимодействий деятельности человека и его общения. Корень слова изменения - «мена» говорит

о том, что в процессе деятельности и общения происходит обмен, то есть взаимопереход элементов из одного множества в другое. Обмен элементами множеств возможен при помощи образа действия индивида, его производящего. Образ действия является проводником изменений [3]. У психотерапевта формируется образ пациента и интерпретируется им как наличие у пациента соответствующей модели реальности, отражающей восприятие пациентом соотношения субъективных качеств и качеств объективно существующего мира. Такой же процесс происходит у пациента, только соотношения субъективности и объективности у него будет иным, поскольку психотерапевт профессионал, реализующийся в поле профессиональной деятельности, а пациент испытывает некоторые затруднения в разных сферах реализации, возможно одновременно в нескольких.

Развитие подразумевает собой такое изменение, которое дает начало изменению принципиально новой природы. Для того, чтобы новое изменение стало возможным, необходимо новое свойство множества, состоящего из различных элементов. Появление нового свойства знаменует собой итог работы определённой системы, превращающей простое множество путем изменений в новую целостность или новое качество [2, С. 221]. Психотерапевтическое влияние многомерно и многогранно. Ведущие направления психотерапии имеют целью личностные изменения, т.е. изменение отношений, чувств и поведения пациента [1, С. 78].

Система представляет собой множество элементов, взаимодействующих на основе определенного отношения, делающего структуру данного множества необходимым и достаточным условием появления новой вещи (качества) – как элемента нового множества [3, С. 383]. Структура системы предполагает совокупность устойчивых связей множества, обеспечивающих ее целостность и стабильность, отличается тем, что включает в себя как пространственные характеристики связей и отношений, так и их временную закономерность [3, С. 388].

Система невозможна без системообразующего фактора. Системообразующий фактор – это фактор(обстоятельство) приводящий к образованию новой системы. В социальной системе таким фактором является отделение в сознании индивида

психологического отношения от предмета [3, С. 384]. В гуманистической модели психотерапевтического процесса решающим фактором действенности психотерапии может быть признана эмпатическая коммуникация, в инструментально-интеракционной модели – договор, в инструментально-технической модели – поэтапная постановка лечебных целей [1].

Формирование — это процесс приобретения объектом свойств элемента соответствующей системы. Формирование связано со структурированием системы и протекает в пределах очередного этапа развития. То, что для системы является периодом формирования, для отдельных ее элементов является этапом развития [3, С.389].

Литература:

[1]. Исаева И.Э. Основные факторы взаимоотношений в системе «Психотерапевт-пациент», Наука и образование в XXI веке, Часть 13, Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 31 октября 2014. С. 75.

[2]. Философская энциклопедия. Словари и энциклопедии на Академикe. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8949

[3]. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. М., Академический проект, ИП РАН, Екатеринбург; Деловая книга,1990.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.В. Ниценко

Московский Городской Педагогический Университет, Москва,
Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос адаптации студентов к обучению в условиях высшей школы. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в ВУЗе. Формируются навыки и умения, а также воспитываются профессионально значимые качества личности.

Ключевые слова: адаптация, высшая школа, первокурсник, студент, личность.

ADAPTATION OF STUDENTS IN THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL

I.V. Nitsenko

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the adaptation of students to education in high school. A necessary condition for successful student learning is the development of new features of study at the university for him. Forming skills and educated professionally significant qualities of the person.

Key words: adaptation, high school, freshman, student identity.

Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее деятельности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Под адаптационной способностью понимают способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой.

У каждой личности есть свой индивидуальный способ «справиться» с миром, адаптироваться к требованиям и случайностям окружающей среды [5, С. 9-10].

Первокурсникам недостает навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к новым требованиям обучения. Отсюда зачастую возникают существенные различия в деятельности, и особенно в ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и вузе. Кроме того, слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение, что нередко приводит к разочарованию в выборе

будущей профессии. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе, непонимание и, возможно, непринятие условий и требований вуза [4].

Поступив в новое учебное заведение, молодой человек уже имеет некоторые сложившиеся установки, стереотипы, которые при начале обучения начинают изменяться, ломаться. Новая обстановка, новый коллектив, новые требования, часто - оторванность от родителей, неумение распорядиться «свободой», денежными средствами, коммуникативные проблемы и многое другое приводят к возникновению психологических проблем, проблем в обучении, общении с сокурсниками, преподавателями. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия.

Главная задача педагога, раскрыть перед студентами широкое поле выбора, которое часто не открывается перед молодыми людьми из-за их ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и не осознания всего богатства культуры. Для успешной адаптации студента-первокурсника необходим индивидуальный подход к каждому. Это должен быть основной принцип работы [2].

Актуально проведение различных мероприятий, на которых ребята посредством несложных игр ближе познакомились бы друг с другом, учились общаться, находить общий язык с однокурсниками и с ребятами постарше. Продолжительность приспособления к новым социальным условиям составляет 5-6 недель. Особенно важен каждый день первой недели адаптации.

Первокурсники получают возможность познакомиться с историей и традициями вуза преподавателями, студентами, со своей группой. Студенты под руководством психолога проходят через систему тренингов. В период адаптации студенты, выполняя специальные задания, проверяют свои способности самостоятельно добывать знания, участвуют в дискуссии о роли изучаемых предметов в профессиональном формировании личности, определяют свои интересы и творческий потенциал [3].

В качестве примера предлагается часть методической разработки (тренинг адаптивности) «Адаптация первокурсников», методическая разработка

Цель: 1. Создание благоприятных условий для работы в группе, познакомить участников друг с другом, снять напряжение, скованность, включить каждого участника в ситуацию групповой работы.

2. Формирование позитивного образа жизни, умения ставить реальные цели и выбрать адекватные способы их достижения.

Задачи:

1. Помочь студенту стать более адаптированным.

2. Дать студенту знания о самом себе и научить его получать эти знания самостоятельно.

3. Способствовать нравственному самосовершенствованию студента, его готовности к социальному самоопределению и поиску жизненных ценностей.

Технология работы:

Методическая разработка «Адаптация первокурсников» предназначена для учащихся 1 курсов. Адаптация рассчитана на 5-6 недель, продолжительность тренинга 1 час. Тренинги проводятся 1 раз в неделю.

Рекомендации по содержанию и проведению тренинга.

Тренинг №1 (1 неделя). Тема: Самопознание.

Цель: самопознание, тренировка способности к самораскрытию.

Обеспечение: магнитофон, С-диски, бумага, фломастеры.

Ход занятия: Организационный момент. Создание пространства для работы. Вступительное слово психолога.

Психолог кратко знакомит студентов с программой работы. Далее вводит в атмосферу тренинга.

Основная часть:

1. История имени (20 минут)

Цель: Наладить первый эмоциональный контакт, первое знакомство. Инструкция: Участники встают за кругом, затем, начиная с ведущего, по очереди называют свое имя и рассказывают историю, связанную с ним, т.е., почему его так назвали? После этого участник садится в круг.

Принятие правил работы в группе.

2. Выбор тренингового имени (5-7 минут)

3. Визитки (15 минут)

Инструкция: Сейчас вы должны будете выбрать себе имя, которым вас будут называть в течение наших встреч. Это может быть как ваше настоящее имя, так и имя вымышленное. После выбора имени вы должны будете сделать визитку, которая бы отображала вашу индивидуальность

4. Кто Я? (20-25 минут)

Цель: Раскрепощение участников и быстрое знакомство друг с другом.

Инструкция: Напишите, пожалуйста, в столбик цифры от одного до десяти, и десять раз ответьте на вопрос "Кто Я?". Используйте свои характеристики, черты, интересы, склонности, начиная с местоимения "Я...", после этого, список поочередно записывается на листок бумаги.

5. Пианино (5мин).

Цель: Концентрация внимания, тактильный контакт, развлечение. Инструкция: Положите свои руки на колени соседей и поочередно слегка ударяйте по коленке рукой, не ошибаясь. Кто ошибся, убирает руку.

Завершение тренинга. Рефлексия.

Литература:

[1]. Антипова Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 52-56.

[2]. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 3. С. 37-48.

[3]. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35-44.

[4]. Куратору, работающему с первокурсниками: Метод. пособ. / Сост. Л.И. Станиславчик. Барановичи: БГВПК, 2001. - 150с.

[5]. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. N-Y.,1958. С.1-121.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.А. Василевская

Самарский государственный социально-гуманитарный
университет, Самара, Россия

Аннотация. В статье рассматривается способность педагога обратиться к внутренним ресурсам личности, которые обеспечиваются социально-психологической активностью, направленной на формирование вокруг себя персональной сети поддержки и готовностью обратиться к ней в трудные периоды жизни с целью сохранить психологическую устойчивость личности в психотравмирующих ситуациях.

Ключевые слова: психологическая поддержка, копинг-поведение, когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии, симптомы эмоционального выгорания, защитные механизмы.

PSYCHOLOGICAL DETERMINATION OF SELF- REALIZATION OF THE PERSONALITY OF THE TEACHER

E.A. Vasilevskaya

Samara State Socio-Humanitarian University, Samara, Russia

Abstract. The article deals with the teacher's ability to appeal to the inner resources of the individual who provided psycho-social activity, aimed at forming around her personal network of support and willingness to refer to it in the difficult periods of

Key words: psychological support, coping behavior, cognitive, emotional and behavioral coping strategies, symptoms of burnout, the protective mechanisms.

Анализируя причины, препятствующие самореализации личности педагога в профессиональной деятельности, необходимо обратиться к способам преодолевающего поведения. Копинг-

поведение предполагает в качестве детерминантов влечения, потребности, цели, функции, намерения и замыслы.

В неопсихоаналитической психологии копинг-процессы рассматриваются как эго-процессы, направленные на продуктивную адаптацию личности в трудных ситуациях. С позиции диспозиционного подхода фокусируется на вопросе, существуют ли особые личностные качества, способные обеспечить лучшее совладание с трудностями, и стили преодоления стресса.

Авторы интегративного подхода в своих исследованиях утверждают, что на выбор копинг-стратегий влияют одновременно как личностные, так и ситуационные аспекты.

С точки зрения гуманистической психологии копинг – форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. В представлении А. Маслоу копинг-поведение – это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. Копинг-поведение предполагает предпринятие усилий и использование определенных средств, а его целью является удовлетворение потребности или уменьшение угрозы. Копинг является более управляемым, его, возможно, подавить, сдержать, вытеснить, так как для него типичен сознательный характер.

Представители когнитивной психологии Р. Лазарус и С. Фолкман обозначили психологическое преодоление как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса. Активная форма копинг-поведения, активное преодоление является целенаправленным устранением или ослаблением влияния стрессовой ситуации. Пассивное копинг-поведение, или пассивное преодоление, предполагает использование различного арсенала механизмов психологической защиты.

В экспериментальном исследовании по вышеозначенной проблеме, нами были обозначены следующие задачи: определить когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций (методика «Копинг-поведение» Э. Хайма); провести

сравнительный анализ результатов после участия педагогов к тренинговых программах (критерий ф Фишера). В исследовании приняли участие педагоги в возрасте от 22 до 55 лет, имеющие разный педагогический стаж и степень выраженности симптомов эмоционального выгорания.

Когнитивное преодоление как проявление позитивного мышления относительно причин стресса и способов его преодоления – понимание причин стресса, рациональное осмысление ситуации и своих возможностей, поиск и оценка возможных средств (ресурсов), которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, позитивное мышление относительно стресс-ситуации и своих ресурсов.

Эмоциональное преодоление – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально-приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного отреагирования.

Поведенческое (деятельностное) преодоление - перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивация поведения или деятельности.

Результаты указывают на следующее: наиболее часто выбираемыми копинг-стратегиями у педагогов являются относительно продуктивные копинг-стратегии, помогающие лишь в некоторых ситуациях и непродуктивные копинг-стратегии, которые не устраняют стрессовое состояние, а напротив, способствуют его усилению; продуктивные копинг- стратегии, помогающие быстро и успешно совладать со стрессом выбираются педагогами гораздо реже. Педагоги, которые прибегают к непродуктивным копинг-стратегиям поведения, чаще испытывают симптомы синдромов выгорания и усталости, переживания одиночества на работе, неудовлетворенности своей работой и взаимоотношениями с коллегами, чаще попадают в конфликтные ситуации.

Критерий ф* Фишера позволил установить достоверно значимые различия в результатах.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что выработка навыков адаптивного поведения и использования продуктивных копинг-стратегий позволяет

рационально осмыслить ситуацию и свои возможности, осуществлять поиск и оценку возможных средств (ресурсов), которые могут быть мобилизованы для преодоления психотравмирующих ситуаций.

Литература:

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

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

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

[4]. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции/ Р. Лазарус/ под ред. К. Леви. – В кн.: Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. С. 178– 209.

[5]. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. – 181 с.

[6]. Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации педагога // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 54-67.

**ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОСТИ ОТ
СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ У ПОДРОСТКОВ**

А.И. Кагарманова

Московский государственный областной университет,
Москва, Россия

Аннотация. Зависимость от компьютера выражается в вариантах: зависимость от социальных сетей либо от компьютерных игр. Характерно, что у девочек преобладает первый вариант, у мальчиков – второй. Профилактика компьютерной аддикции у подростков должна учитывать их пол,

охватывать все сферы их жизни, строиться на гибком использовании различных методов.

Ключевые слова: компьютерная аддикция, подростки, социальные сети, Интернет-зависимость, компьютерные игры, профилактика зависимости.

PREVENTION OF ADDICTION TO SOCIAL NETWORKS FOR TEENAGERS

A.I. Kagarmanova

Moscow State Regional University, Moscow, Russia

Abstract. Addiction to computer is expressed in such options as: addiction to social networks or to computer games. Usually, among the girls the first option dominates, among the boys - the second. Prevention of computer addiction of adolescents should take into account their gender, cover all areas of their lives, should be based on the flexible use of various methods.

Key words: computer addiction, adolescents, social networks, Internet-addiction, computer games, prevention of addiction.

Проблема профилактики зависимости от социальных сетей в настоящее время является одной из актуальных и в то же время недостаточно разработанной в теории и практики социально-педагогической деятельности. Эта проблема тесно связана, с одной стороны, с Интернет-зависимостью, а, с другой, – с зависимостью от компьютерных игр.

Подростковый возраст в силу своих особенностей, является наиболее уязвимым периодом для формирования данного вида аддикции. В исследованиях, проведенных нами, подростки отмечают, что в реальной жизни им свойственны: депрессия (37%), тревожность (25%), невозможность расслабиться (25%), одиночество (25%), недовольство собой (25%) и только 12% недовольство окружающими.

Как отмечают специалисты, Интернет-зависимость в подростковом возрасте, как правило, являет собой один из двух видов: игровую зависимость и зависимость от социальных сетей

[4]. Если мальчики отдадут предпочтение компьютерным играм (64%), то девочки выбирают социальные сети в 98%.

Среди ролевых видов компьютерных игр для подростков наиболее предпочтительными являются игры, в которых они смотрят глазами своего героя, что само по себе предполагает отождествление со своим героем и потерю чувства реальности. Менее предпочтительными – игры, в которых смотрят на своего героя со стороны, а также так называемые «руководительские игры», которые практически не являются предметом выбора.

Социальные сети, выбираемые подростками – это прежде всего ВК (ВКонтакте), Твиттер, Тамблер, Инстаграмм, Фейсбук.

К сожалению, отношение близких к увлечению подростков компьютером, Интернетом чаще положительно (по нашим данным, в 42% случаев). Несколько ниже доля относящихся нейтрально (37%), а отрицательно – только в 17% случаев. В 4% случаев указали, что близкие тоже играют вместе с подростком.

При проведении профилактической работы на первом этапе необходимо провести диагностику. Широко используются в диагностике опросники, тесты, различные шкалы самооценки. Углубленная индивидуальная диагностика личности подростка в исследовании зависимости от социальных сетей включает: изучение акцентуаций характера, темперамента, уровня притязаний, самооценки, тревожности и т.д.; изучение взаимоотношений в коллективе; изучение нарушений поведения, их причин.

К основным методам и формам работы социального педагога по профилактике зависимости от социальных сетей можно отнести беседу, лекцию, консультацию, дискуссию, тренинг и др.

В исследованиях М. Мазниченко рассматриваются такие формы работы в профилактике зависимости у подростков, как клуб и Интернет форум, телефон или сайт доверия [2, с.60-70].

При разработке и реализации профилактических программ необходимо включать следующие виды деятельности:

- выявление подростков, склонных к компьютерной аддикции, а также к другим видам аддиктивного поведения;
- тесное взаимодействие с семьей;

- знакомство родителей и подростков с информацией о причинах, формах и последствиях зависимости;
- формирование у подростков навыков анализа, критичной оценки получаемой информации, умения принимать правильное решения;
- предоставление подросткам альтернативных видов деятельности;
- комплексная работа с подростками, склонными к аддиктивным формам поведения (определение группы риска, оказание помощи в преодолении проблем, ведущих к появлению зависимости);
- взаимодействие с различными организациями, осуществляющими профилактическую работу [3, С. 119-125].

Организация мероприятий по профилактике зависимости от социальных сетей должна быть целенаправленной, комплексной и коснуться всех сфер жизни подростков: семьи, образовательной среды, общественной жизни в целом. Кроме этого она должна учитывать гендерные особенности формирования разных видов зависимости.

Литература:

- [1]. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т.25. №1. С.90-100.
- [2]. Мазниченко М.А. Педагогические средства комплексной профилактики социальных зависимостей подростков // Социальная педагогика. 2013. №1. С.60-70.
- [3]. Фадеева С.В. Профилактика компьютерной зависимости у подростков // Социальная педагогика. 2012. №1. С.119-125.
- [4]. Федоров А.Ф., Власова И.А. Проблемы игровой компьютерной интернет-зависимости у подростков // Молодой ученый. 2013. №5. С.785-787.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ К ИССЛЕДОВАНИЮ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

К.Г. Шаврина

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В данной работе представлен теоретический анализ исследований, проведенных в области самореализации личности.

Ключевые слова: самореализация, личность, потребность, самоактуализация, индивидуальность.

THEORETICAL ANALYSIS TO THE STUDY OF SELF- REALIZATION

K.G. Shavrina

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. This paper presents a theoretical analysis of the researches conducted in the field of self-realization.

Key words: self-actualization, personality, need, self-actualization, individuality.

Вопрос самореализации личности рассматривается в разных областях наук, но все же она является психологической проблемой изучения.

Во многих работах самореализация может представляться как социально-психологическая проблема, связанная с научно-техническим прогрессом. Однако наиболее популярно рассмотрение самореализации в контексте жизненного пути, поиска смысла жизни, стиля и образа жизни человека.

Зачастую поиск смысла жизни приводит человека к необходимости познания своего «Я», которое требует полную свою реализацию. Именно этот процесс и получил название самореализации.

По словам А. Маслоу, Э. Фромма и З. Фрейда самореализация человека – есть естественная потребность. Это

говорит о том, что человек может осознанно искать пути самореализации. Так же естественную потребность называют потребностью биологической, т.е бессознательной.

Вспомним знаменитую пирамиду человеческих ценностей по А. Маслоу. На самой ее вершине располагается именно самореализация, названная ученым самоактуализацией. Однако порядок удовлетворения потребностей у каждого человека индивидуален, поэтому психология не может предлагать единую для всех модель самореализации личности.

Многие психологи сошлись во мнении, что именно творческая самореализация способствует развитию личности. Положительная сторона этого процесса в том, что он индивидуален для каждого. Здесь невозможно подражать кому-то, в процессе человек познает себя, раскрывает свои таланты, открываются его креативные стороны.

А. Маслоу считает, что «творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем функциям самовыражения» [5], определяя креативность как качество, которое может быть применено к любой задаче в жизни человека, и соответственно, в профессиональной деятельности в том числе.

Э. Фромм рассматривает креативность как ответ на противоречия человеческого существования в современном обществе. Здесь раскрывается способность человека к продуктивному мышлению, благодаря которой осуществляется творческое самовыражение человека во всех сферах жизни.

Л.А. Коростылева пишет: «...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» [3].

Согласно В. Франклу, человек находит смысл жизни в создании творческого продукта, совершении дела, в переживании истины, добра и красоты, в переживании природы и культуры, во встрече с другим уникальным человеком, в любви.

Обобщая все вышесказанное, самореализация предполагает гармоничное развитие личности, с учетом прилагаемых усилий, направленных на раскрытие индивидуальных, генетических и личностных потенциалов.

Вполне возможно, что в процессе этого раскрытия человек может испытывать затруднения. Он предпринимает действия, которые способны изменить и жизненную ситуацию, и его самого, и даже направление собственных мыслей.

Таким образом, самореализация означает рост индивидуальной эффективности, преодоление личностных барьеров в любой области жизни. Человек раскрывает свои способности через различную деятельность: спорт, творчество, профессиональные обязанности, семью и т.д. Уровень и характер самореализации различается у людей в силу разных факторов, как индивидуально-личностных так и ситуативных.

Литература:

[1]. Беловол Е.В., Рушина М.А. Психологические особенности одаренности личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 26-34.

[2]. Буинова Д.И. Креативность как фактор самореализации личности в профессиональной деятельности // Психология, социология и педагогика. 2013.

[3]. Коростылева Л.А. Самореализация. Основные сферы жизнедеятельности: дис. ... доктора психол. наук. СПбГУ-СПб., 2001.

[4]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 210 с.: ил.

[5]. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.

[6]. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Группа «Прогресс», «Универ-сум», 1994.

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

[8]. Рушина М.А. Факторная структура уверенности профессиональных и непрофессиональных спортсменов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 91-96.

[9]. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.

УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ-ДВИГАТЕЛЬ УСПЕХА!

М.М. Крохина

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена такому качеству, как уверенность в себе. Автор рассказывает о том, как важно быть уверенным в себе человеком для того, чтобы добиться успеха, особенно, в современном обществе. На примерах показано то, как ведёт себя уверенный человек и какие качества присущи ему. В статье описывается история человека, который благодаря уверенности стал успешным и независимым. Автор побуждает каждого из нас выработать в себе качество уверенности и жить иначе.

Ключевые слова: уверенность, успех, поднятие самооценки, достижение цели, качества уверенного человека.

SELF-CONFIDENCE-SUCCESS ENGINE!

M.M. Krokchina

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to such quality as self-confidence. The author talks about how important it is to be a confident person in order to succeed, especially in today's society. The results show that the behavior of a confident person and what qualities make him. The article describes the story of a man who through confidence became successful and independent. The author encourages each of us to cultivate the quality and confidence to live differently.

Key words : Confidence, success, improvement of self-esteem ,goal achievement , quality confident man.

В нашем современном мире стало очень модно и популярно посещать психологические тренинги и консультации. Большое количество людей приходит на подобные мероприятия с целью поднять самооценку и стать более уверенным в себе. Женщины и мужчины скупают полки книг с пёстрыми названиями, которые

обещают, что мировоззрение и отношение к себе изменится и жизнь станет лучше. Наверняка у каждого из нас в домашней библиотеке найдётся пару тройку таких книг. Зачем нам так необходимо быть уверенными в своей внешности, поведении, в своих мыслях и поступках? Для чего мы все так стараемся убедить себя и окружающих в своей красоте и твёрдости духа? В каждом процессе есть то, что им движет. У каждого живого существа есть сердце, а у машины двигатель. Все мы хотим быть успешными, каждый в своём деле. На мой взгляд, одним из самых важных и неоспоримых двигателей успеха является уверенность в себе. В русле системной (целостно-функциональной) концепции строения черт личности проблему уверенности разрабатывают А.И.Крупнов, З.В.Бойко, М.А.Селиверстова (Рушина) и др.

А.И.Крупнов относит уверенность к категории базовых свойств личности, составляющих основу для развития других свойств. Уверенность как фундаментальное свойство личности присуща ей на протяжении всего её жизненного пути; оно полно отражает главные моменты психического склада личности, функции психического в деятельности, проявления общественной сущности человека.

В исследовании выделены две составляющие уверенности - уверенность в себе и уверенность в правильности решения задачи. Было установлено, что уверенность в принятии решения является производной от личностных образований субъекта и определяет его уверенность в себе вне зависимости от реальных достижений [9].

Уверенность можно определить как интегральное базовое свойство личности, ядром которого является позитивная оценка индивидом собственных способностей и навыков, которые достаточны для достижения целей и для удовлетворения его потребностей. Это системное свойство личности, которое включает в себя мотивационно-смысловые составляющие (когнитивные, мотивационные, продуктивные и установочно-целевые) и регуляторно-динамические переменные (динамические, эмоциональные, регуляторные и рефлексивно-оценочные), которые находятся в тесной взаимосвязи и обеспечивают постоянство и силу проявления данного свойства [3], [8].

Если ты уверен в себе, то всё в твоей жизни происходит иначе, нежели если ты стесняешься себя, своих мыслей и поступков. Как общается уверенный в себе человек? Он точно знает, что говорит, не заискивает и не оговаривается, не мямлит и не бормочет себе под нос невнятные слова и предложения. Уверенный в себе человек твёрдо, спокойно и чётко говорит и порой даже диктует свою правду и устанавливает свои правила. Переговоры и беседа о чём – либо закончится успешно для уверенного в себе человека. Походка уверенного в себе человека всегда отличает его от неуверенного. Расправленные плечи, прямая спина, отсутствие даже тени сутулости. Отсутствуют одергивания и бесконечные поправки одежды и волос. Уверенный в себе человек не идёт, а плывёт. Про таких часто говорят « Не идёт, а плывёт..». Такая походка и подача себя обязательно приведет к успеху, особенно, к успеху в глазах противоположного пола. Уверенный в себе человек очень часто получает лучшие места, должности, компании, у уверенного в себе человека всегда есть место под солнцем. Всё это происходит потому, что он не боится себя. Он не стесняется рассказать и показать людям то, что он думает и то, что он представляет из себя. Уверенный в себе человека пойдёт первым и его заметят, уверенный в себе человек пойдёт, а не останется сидеть дома в тени стеснения и самобичевания. Уверенный в себе человек будет заявлять о себе снова и снова не обращая внимания на слова, мысли и осуждения в свой адрес.

Уверенного в себе человека вообще мало волнует то, что о нём скажут подумают, потому, что когда ты уверен в себе ты не сидишь на месте и у тебя просто нет времени, чтобы слушать и оборачиваться на тех кто судачит о нём, да-да, именно оборачиваться, потому что те, кто сплетничает и говорит об уверенном и успешном человеке плохо, всегда находятся у него за спиной.

Возьмем пример любого простого среднестатистического человека, который не обладает никакими выдающимися способностями и помощью со стороны, но им правит неутомимая сила уверенности в себе и стремление к успеху в жизни. Молодой человек закончил школу и отслужил в армии, всю его сознательную жизнь он очень мечтал стать поваром и почти

каждый день удивлял всех дома своими кулинарными шедеврами. Отец и друзья каждый день твердили ему, что это не мужское дело стоять с кастрюлями у плиты и не для этого он родился мужчиной. А парень никого не слушая всё вычитывал и вычитывал новые рецепты в книгах у тётушек и бабушек, поступит сначала в училище на повара, а потом уехал в столицу и поражая всех своими изысками, которые таяли во рту у каждого кто их кушал. В столице его заметили и предложили обучение у лучших шеф – поваров, парень продолжал стремиться к своей цели не обращая внимания на сплетни и оговорки со стороны. Их деревенского мальчишки он превратился в шеф-повара и владельца крупной сети ресторанов и не опуская уверенной в себе и своих силах головы, теперь приезжает в отпуск к своей маме и на этом его цели и успех далеко не заканчиваются. Это не история о том, как назло всем парень выбился в люди. Это история о том, как уверенный в себе молодой человек четко шел к своей цели и добился успеха. И таких историй тысячи, истории о том, как люди сделали себя и свою жизнь успешной, красивой и многого добились. Не бояться, не стесняться, не прятаться от себя и от жизни! Идти вперед с гордо поднятой головой – вот лозунг уверенного в себе человека! Если каждый из нас будет жить именно так, то количество успешных людей возрастет на порядок или даже на несколько.

Противоположным качеством уверенности является неуверенность. Неуверенность в себе в представлении В. Вендландта и Х.-В. Хёфферта проявляется на самых разных этапах процесса регуляции поведения - при постановке цели поведения, при планировании действий, при выполнении действий. Неуверенность проявляется также в результатах действий и в их оценке. Неуверенность была обозначена как состояние, которое возникает, если привычный или запланированный ход деятельности "нарушается", если что-то происходит непривычным или же незапланированным образом [4].

Для формирования обратного неуверенности свойства важен не столько объективный жизненный успех, статус, деньги и т.д., сколько субъективная позитивная оценка результатов собственных действий и оценки, которые следуют со стороны значимых людей [5].

Позитивные оценки наличия, "качества" и эффективности собственных навыков и способностей определяют социальную смелость в постановке новых целей и определении задач, а также инициативу, с которой человек берется за их выполнение. Однако, позитивные оценки собственного поведенческого репертуара предполагают наличие некоторого поведенческого "фундамента" этих оценок.

Литература:

[1]. Каменева Г.Н., Рушина М.А., Анисимова Ю.Н. Специфика связей переменных трудолюбия и социально-психологической адаптации у иностранных и российских студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 71-77

[2]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 210 с.: ил.

[3]. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. Ростов-н/Д: Изд-во РГУ, 1996.-С. 132-138.

[4]. Ромек В.Г. Проблема диагностики уверенности в зарубежной психологии (методом стандартизированного наблюдения) // Психологический вестник Ростовского государственного университета. Выпуск 2. Часть 1. Ростов- на/Д: Изд-во РГУ, 1997. - С. 419-434.

[5]. Ромек В.Г. Психологические особенности уверенной в себе личности / (1999) [http:// www.openweb.ru/romek](http://www.openweb.ru/romek)

[6]. Рушина М.А. Факторная структура уверенности профессиональных и непрофессиональных спортсменов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 91-96.

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

[8]. Селиверстова М.А., Крупнов Д.А. Индивидуальные особенности и структура уверенности личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2004. - № 2. - С. 178-184.

[9]. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. -432 с., Т. 6.-400 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО С
СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА (ОПЫТ ГБУ ЦССВ «ВЕРА.
НАДЕЖДА. ЛЮБОВЬ»)**

И.Н. Галасюк

РГСУ, Москва, Россия

И.Ю. Шпитальская

ГБУ ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема коммуникации между специалистами и родителями особого ребенка. Приводятся данные исследования профессиональных знаний и умений, необходимых психологам и педагогам, в работе с семьей ребенка, имеющего нарушения в развитии. Даны рекомендации для повышения коммуникативной компетентности специалистов, основанные на опыте работы ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь».

Ключевые слова: семья особого ребенка, нарушения интеллектуального развития, профессиональная компетентность.

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF A SPECIALIST WORKING WITH THE FAMILY OF A
SPECIAL CHILD (EXPERIENCE OF GBU CSSV "FAITH.
HOPE. LOVE")**

I.N. Galasuk

RGSU, Moscow, Russia

I.Yu. Shpitalskaya

GBU CSSV «Faith. Hope. Love», Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the problem of communication between specialists and parents of mentally (special) disabled child.

Research of professional knowledge and skills of social experts (pedagogues) needed to work with a family of mentally disabled child is included. Provided recommendation for the organization of work with experts based on experience CSSV «Faith.Hope.Love»

Key words: family with special child, intellectual disability, professional competence.

В работе с семьей особого ребенка, под которым в данной статье мы понимаем ребенка с нарушениями интеллектуального развития, профессионалы сталкиваются с парадоксальной ситуацией: высокая готовность специалистов обучать родителей взаимодействию с ребенком и низкая активность родителей по освоению этих знаний. Одна из причин создавшейся ситуации - отсутствие тесного контакта между родителями и педагогами, воспитателями, другими специалистами, работающими с ребенком. Профессионалы концентрируют внимание на работе с ребенком и часто ограничиваются информированием в работе с родителями. Между тем, событие появления в семье ребенка с нарушениями в интеллектуальном развитии является психологической травмой, стрессором, обладающим мощными негативными последствиями для всех членов семьи. Очевидно, что в психолого-педагогической помощи нуждается не только особый ребенок, но и его близкие [2].

Результаты исследований межличностных отношений родителей и профессионалов показали, что многие родители не доверяют специалистам, не верят в профессиональную помощь, что затрудняет формирование рабочего альянса в диаде «профессионал-родитель». В представлении родителей профессионалы часто не проявляют необходимой заботы об их детях, не проникаются нуждами семьи, формально подходят к оказанию помощи ребенку и родителям [5, С. 282]. Родители и персонал специальных образовательных учреждений отдалены друг от друга, иногда они даже представляют собой противоборствующие стороны. «Объектом их взаимодействия, а часто и разногласий, является ребенок с отклонениями в развитии и связанные с ним трудности, которые без совместных усилий оказываются практически неразрешимыми» [4, С. 203].

Отечественные и зарубежные исследователи указывают на наличие существенных проблем в коммуникации между профессионалами и родителями особого ребенка (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицина, Dickman, I.R., & Gordon, Sol., Case, S. и др.). Это побудило нас провести исследование профессионально-важных качеств, необходимых специалистам в работе с семьей особого ребенка. Нами была разработана анкета «Профессиональная компетентность специалиста в работе с семьей особого ребенка» и структурированное интервью «Моя роль в работе с семьей особого ребенка». В исследовании, проведенном в 2014 – 2015 г. на базе ГБУ ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» с привлечением специалистов учреждений социальной защиты г. Москва, работающих с семьей особого ребенка, приняли участие 96 специалистов, из них 45 социальных педагогов.

Анкета «Профессиональная компетентность специалиста в работе с семьей особого ребенка» включает три блока вопросов, с помощью которых специалисту необходимо оценить свои знания и умения в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии и их семьями: в области проблем семьи особого ребенка; в области проведения психообразовательной деятельности с особыми детьми и их родственниками; в области коммуникации с родителями особого ребенка. Предлагаемые в анкете вопросы были составлены нами на основе анализа современной литературы [1], а также при помощи экспертного анализа практикующих специалистов, которые отобрали наиболее важные вопросы о знаниях и навыках, необходимых для работы с клиентами данной категории. Оценка профессионалами наличия у них тех или иных знаний и умений проводилась с помощью 3-х бальной шкалы: 1 – знания (умения) отсутствуют, 2 – знания (умения) слабые, 3 – владею знаниями (умениями). Результаты исследования показали, что основная часть участников указывают на свою компетентность в области психообразовательной деятельности с семьей. Так, 68% участников констатируют владение знаниями, необходимыми для организации и проведения работы, связанной с информированием семьи по вопросам особенностей поведения ребенка. Вместе с тем, 63% специалистов декларируют недостаток знаний и умений по вопросам, связанным с кризисными периодами в жизни семьи особого ребенка и спецификой работы в каждый из этих периодов.

Работать с виной, тревогой и другими тяжелыми чувствами и депрессивными состояниями родственников особого ребенка представляется трудным для 72% участников исследования. Выявлено, что при наличии более чем у 60 % специалистов знаний об особенностях стилей воспитания и родительского отношения в семьях с особым ребенком, 67% респондентов затрудняются формулировать рекомендации родственникам по построению взаимоотношений с особым ребенком.

В рамках данной статьи приводится лишь часть полученных результатов с целью продемонстрировать отсутствие у большинства реципиентов специальных знаний и навыков, необходимых в процессе коммуникации с семьей особого ребенка. На наш взгляд, это связано с устоявшимся в науке и практике мнением, что основной целью работы с семьей особого ребенка является обучение родителей взаимодействию с ребенком. Однако, для того, чтобы родители захотели осваивать какую-либо информацию, необходимо, чтобы между специалистами и родителями сложилась рабочая атмосфера, основанная на доверии. Что же мешает созданию такой атмосферы?

При проведении структурированного интервью «Моя роль в работе с семьей особого ребенка» было выявлено, что сложность коммуникации с родственниками особого ребенка заключается в том, что специалисты сталкиваются с тяжелыми чувствами, глубокими переживаниями членов семьи и с собственной беспомощностью, которая основана на невозможности кардинально изменить ситуацию – полностью победить болезнь. У воспитателей, социальных педагогов, а зачастую и у психологов, работающих с семьей особого ребенка, часто отсутствуют навыки рефлексии, активного слушания, умения отвечать на приступы отчаяния и ярости, обиды и вины пониманием, а не защитной реакцией. В результате отсутствия у специалистов навыков сохранять нейтральную позицию при работе со сложными ситуациями, профессионалы предпочитают эмоционально отгораживаться от родителей, а в иных случаях и проявлять защитную реакцию.

Актуальным в этой связи является проведение в учреждениях, работающих с особыми детьми и их семьями, психолого-педагогической работы по развитию коммуникативной

компетентности специалистов, формированию мотивации и готовности профессионалов работать не только с особым ребенком, но и с его родителями и другими членами семьи.

Освоение программы, предусмотренной для обучения профессионалов работе с семьей особого ребенка предполагает не только приобретение знаний, но и формирование умений и навыков, необходимых в практической работе. Поэтому, как отмечает В.П. Пугачев, в процессе обучения пригодны в первую очередь те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают активные методы обучения [3].

В ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» разработана и внедрена программа, которая состоит из четырех тренингов: «Позитивный подход в работе с семьей особого ребенка» «Методы эффективной коммуникации с родителями особого ребенка», «Технология целеполагания», «Командообразование в работе с семьей особого ребенка». Трудности в коммуникации профессионалов с родителями воспитанников социальных учреждения обсуждаются в *Группе равных*, которая представляет собой формат работы полипрофессиональной команды специалистов, где нет «главного» специалиста и мнение каждого считается важным. Работа осуществляется по разработанному нами алгоритму, под которым понимается последовательность этапов обсуждения проблем воспитания и обучения особого ребенка, с которыми сталкивается семья [1]. В результате работы группы формируется общее информационное поле, в котором профессионалы могут совместно сформулировать стратегию работы с родителями.

Для установления тесного контакта между специалистами и родителями плодотворно проведение совместных мероприятий, где родители и специалисты выступают равноправными партнерами. Так, в ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» проводятся Научно-практические лектории и Киноклуб для родителей и профессионалов. В данных форматах родители совместно со специалистами, учеными-практиками обсуждают стратегии

развития особых детей, имеют возможность обмена опытом взаимодействия с ребенком.

Научно-практический лекторий предполагает участие ведущих ученых в области оказания психологической поддержки родителей, коррекционной работы с ребенком и специалистов учреждений, осуществляющих комплексное социально-психологическое сопровождение. Данный формат работы имеет следующую структуру: 1) обмен отечественными и зарубежными современными технологиями работы с семьей особого ребенка; 2) практико-ориентированные мастер-классы специалистов, обучающие участников конкретным методам работы, показавшим свою эффективность при оказании психологической помощи семье ребенка с интеллектуальными нарушениями; 3) обсуждение реальных случаев из практики (case-study) с возможностью получить научно-практические рекомендации для проведения психолого-педагогической работы с семьей.

Киноклуб для родителей и профессионалов представляет собой совместный просмотр фильмов, которые соответствуют запланированным темам работы с семьей, и их последующее обсуждение с использованием элементов тренинга (мозговой штурм, психологические упражнения в малых группах, ролевые игры).

В заключении следует отметить, что опыт внедрения в ЦССВ методов и форм работы с профессионалами показывает, что повышение коммуникативной компетентности, развитие отношений с членами семьи особого ребенка на паритетной основе способствуют вовлеченности родителей в жизнь ребенка и созданию условий для его воспитания в семье. В процессе работы с семьей особого ребенка усилия психолога, социального педагога должны быть направлены на стимулирование родительской активности, преобразование родительской позиции, формирование позитивного отношения к особому ребенку, что будет побуждать родителей усваивать необходимую информацию, проявлять вовлеченность в жизнь ребенка.

Литература:

[1]. Галасюк И.Н. Теоретико-методологические основы психологического сопровождения семьи ребенка с

интеллектуальными нарушениями: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 216 с.

[2]. Галасюк И.Н. Проблема психической травматизации членов семьи инвалида // Вестник Московского Государственного Областного Университета. 2011. №1. С. 54–60.

[3]. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов / В.П.Пугачев. М.: Аспект Пресс, 2003.

[4]. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: Издательство УМК «Психология», 2006. – 320с.

[5]. Case S. Refocusing on the parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? // Disability and Society. 2000. № 15 (2). P. 271–292.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

А.А. Старостина

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских ВУЗах представляет собой одну из важнейших проблем. Студентам не всегда так просто адаптироваться к новым условиям и в этом им должны помогать старшие товарищи: друзья, преподаватели, психологи и т.д.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, образование, стресс, помощь, обучение, университет.

FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

A.A. Starostina

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The problem of adaptation of foreign students to training conditions in Russian Universities is one of the most important

problems. Students are not always so easy to adapt to new conditions and in doing so, they should help senior companions: friends, teachers, psychologists, etc.

Key words: cross-cultural adaptation, education, stress, help, learning, university.

С каждым годом все больше иностранных студентов приезжает в Россию для получения высшего образования. В столичных университетах проходит бурная студенческая и общественная жизнь, к которой всем студентам приходится адаптироваться, привыкать к новым условиям. Процесс адаптации к студенческой жизни довольно трудный как для российских студентов, так и для иностранцев. Конечно, адаптироваться иностранным студентам гораздо труднее. Помимо трудностей, связанных с переходом из среднего учебного заведения в высшее, иностранным студентам также необходимо привыкнуть к новой социокультурной среде, часовому поясу, климатическим условиям, языку общения, образовательной системе, культуре новой страны и многому другому.

Несомненно, процесс адаптации очень важен, так как эффективность обучения иностранного студента напрямую зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде.

Проблеме адаптации посвящено огромное количество научной литературы. Такие педагоги, как И.Л. Мушарапова, А.Т. Терещенко достаточно широко исследовали особенности работы с иностранным студентами в образовательном процессе российского ВУЗа.

Согласно изученной психологической литературы мы можем говорить, что в первые несколько недель после приезда в новую страну особое напряжение испытывают студенты из материально плохо обеспеченных семей и студенты, привыкшие к чрезмерной опеке со стороны близких. Они находятся в состоянии стресса: чувствуют усталость, вялость, бессонницу и раздражительность.

Кроме бытовых трудностей, каждый иностранный студент испытывает языковые трудности по приезде в Россию. Невозможность объясниться с людьми из сервисных служб ставит их в крайне затруднительное положение. Трудности возникают и

при покупках вещей или продуктов питания. Лишь при помощи невербальной коммуникации, а именно жестов, мимики и отдельных фраз иностранные студенты могут первое время объясняться с россиянами. Объяснение жестами и ошибки в произношении речи зачастую вызывают удивление и смех со стороны окружающих, а порой носят неприличный характер, что очень смущает и огорчает иностранцев.

Смена климата также является очередным препятствием для адаптации иностранных студентов, она может вызвать расстройство сна, повышение кровяного давления, головную боль, а также обострить хронические заболевания. Важно отметить, что приспособление к резкому изменению климатических условий и пище заставляет человека включать соответствующие адаптационные механизмы, что оказывает отрицательное влияние на учебный процесс, отодвигая его на второй план.

Бесспорно, все эти факторы значительно затрудняют процесс адаптации и вызывают сильнейший стресс у иностранных студентов, и зачастую они не могут справиться с ним самостоятельно.

В Российском университете дружбы народов в 2014-2015 гг. проводилась производственная практика студентов-психологов, целью которой была помощь иностранным студентам в социокультурной и психологической адаптации в России и в РУДН. Студенты-психологи консультировали иностранных студентов во всех аспектах процесса образования и студенческой жизни в РУДН, помогали в решении межкультурных проблем, организовывали экскурсии по достопримечательностям Москвы, устраивали межкультурные фестивали и концерты, а также проводили множество лекций и психологических тренингов, способствующих облегчению процесса адаптации. По окончании практики иностранные студенты отметили, что избавились от многочисленных проблем связанных с процессом адаптации, им стало гораздо легче учиться в РУДН и находиться в чужой стране.

Помощь в адаптации иностранным студентам к новой культурной и образовательной среде, несомненно, является важной задачей ВУЗов. От решения этой задачи, от предоставления иностранным студентам реальной возможности участвовать в общественной, культурно-массовой, спортивной

жизни ВУЗа, города и страны во многом зависит не только укрепление престижа высшего учебного заведения за рубежом, но и повышение имиджа страны в глазах иностранных граждан.

Литература:

[1]. Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. М., 2007.

[2]. Бороноев А.О., Павленко В.Н. Этническая психология. СПб.: СПбГУ, 1994.

[3]. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995.

[4]. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни. М.: Социс, 2001.

[5]. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб., 1993.

[6]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 210 с.: ил.

[7]. Рушина М.А., Шаврина К.Г. Теоретический анализ к исследованию стрессоустойчивости личности // Актуальные проблемы современных гуманитарных наук: материалы Международной конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 22-23 октября 2015г. Москва: РУДН, 2015. С. 216-220.

[8]. Рушина М.А. Выявление различий в уверенности китайских юношей и девушек // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании» : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина, 8–10 октября 2015 года / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2015. С. 277-280.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Э.С. Никифорова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Каждый преподаватель должен обладать минимальными психологическими знаниями, которые будут помогать в его работе. Основы психологических знаний помогают преподавателям правильно понимать студентов, особенно иностранных студентов.

Ключевые слова: преподаватель, высшее учебное заведение, темперамент, возрастная психология, мнемотехники, ораторское искусство.

PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE OF UNIVERSITY PROFESSORS

E.S. Nikiforova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Each professor must have a minimum of psychological knowledge who will help in its work. The foundations of psychological knowledge help teachers to correctly understand the students, especially foreign students.

Key words: professor, university, temperament, psychology, mnemonics, oratory.

Если говорить о профессии преподавателя высших учебных заведений, то она имеет свою специфику в отличие от профессии, например, учителя в школе. Преподаватель должен не только иметь блестящие знания по своему предмету, но и уметь передавать их студентам. Мы считаем, что каждый преподаватель должен обладать минимальными знаниями психологии, которые будут способствовать лучшему усвоению информации и пониманию того, что в данный момент происходит со студентом и обучением в целом.

Конечно, дефицит определенных умений и качеств не является противопоказанием для преподавательской деятельности. Существуют разные индивидуальные стили преподавания. Например, у одного преподавателя могут быть ярко выражены артистические и ораторские способности, у другого – способность к логичному и систематическому изложению учебного материала.

Также мы считаем, что преподаватель должен обладать знаниями о темпераментальных особенностях студентов. Нам известно, что каждый студент совершенно по-разному себя ведет на занятиях, воспринимает все происходящее по-разному. Для холерика, например, очень сложно усидеть на месте, в отличие от флегматика. Также в конфликтных ситуациях студенты себя ведут отлично друг от друга. Педагогам важно знать, что меланхолики очень стеснительные, не стоит их «вгонять» постоянно в стрессовую ситуацию и не давить на них, так как они могут потерять всякий интерес к предмету и находиться в стрессовом состоянии.

Когда преподаватель знает темперамент каждого студента, он понимает как лучше повлиять на него, как похвалить или наказать, почему один спокойно сидит, а другой все занятие не находит себе места. В связи с этим мы можем говорить о том, что преподавателю следует знать и различать темпераментальные особенности каждого студента и это будет помогать в проведении занятий.

Следующим важным разделом для преподавателей является возрастная психология или психология развития. Преподавателю обязательно нужно знать об особенностях каждого возраста. Сюда можно включить ведущую деятельность, кризисы, особенности психической деятельности, уровень развития психических процессов и т.д.

Так же преподавателям стоило бы использовать в учебном процессе какие-нибудь интересные мнемотехники, с помощью которых студентам можно помогать готовиться к выполнению заданий.

С позиции студента именно таких действий со стороны преподавателя не хватает. Если бы каждый преподаватель владел мнемотехниками и показывал студентам, то это бы расширило коммуникационный процесс.

Для студента преподаватель – это один из основных источников знания. Поэтому очень важно педагогам уметь донести информацию до студентов таким образом, чтобы эти знания студент мог использовать в дальнейшем. А для этого педагогу нужно знать психологию публичного выступления, обладать ораторским искусством и т.д.

Бывает так, что преподаватель отлично знает предмет, он разбирается во всех тонкостях, но преподнести эту информацию у него никак не получается и студенты остаются без знаний. Поэтому стоит уделить большое внимание этому вопросу и если есть какие-то трудности, то постараться их решить.

В целом, мы думаем, что все те знания, которые мы перечислили, пригодятся преподавателю и не только в рабочей деятельности, но и в жизни. И важно не просто почитать литературу, важно понять и постепенно учиться применять эти знания.

Литература:

[1]. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации. Дис. на соис. учен. степени доктора пед. наук. Екатеринбург, 2001.

[2]. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1978.

[3]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 210 с.: ил.

[4]. Поварницына Л.А. Психология личности вузовского преподавателя. Тверь, 1996.

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

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

[7]. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования – от деятельности к личности. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2005.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ МАГИСТРАНТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов
РИВШ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи профессионально важных качеств личности с социальным интеллектом, универсальными компетенциями и компетентностью у магистрантов гуманитарного вуза.

Ключевые слова: система высшего образования, компетентностный подход, социальный интеллект, компетенции и компетентность.

PROFESSIONAL PERSONALITY PROFILE OF A STUDENT IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

N.V. Drozdova, A.P. Lobanov
The national Institute for higher education, Minsk, Belarus

Abstract. Results of research of interrelation of professionally important qualities of the personality with social intelligence, universal competences and competence at undergraduates of liberal arts college are presented in article.

Key words: system of the higher education, competence-based approach, social intelligence, competences and competence.

Студентоцентрированная парадигма и компетентностный подход к подготовке специалистов в высшей школе, а также переход на двухступенчатую (бакалавриат и магистратура), систему поставили перед отечественной психолого-педагогической наукой новую задачу: ориентация на результаты обучения и расширение критериев его эффективности. Возникла необходимость соотношения традиционных критериев – знаний и профессионально важных качеств личности – с новыми дескрипторами – компетенциями и компетентностью.

Цель нашего исследования заключается в изучении комплементарности таких показателей, как профессионально важные качества, социальный интеллект, компетенции и компетентность в профессиональной подготовке студентов магистратуры.

Методика и организация исследования. В нашем исследовании приняли участие 54 магистранта (12 юношей и 22 девушки) гуманитарного вуза, тестирование которых осуществлялось в реальных условиях образовательного процесса. В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Личностный тест» Дж. Баррета [1], «Методику исследования социального интеллекта» (МИСИ) Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой [4], опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» (ПКПП) Н.В. Матяш и Е.М. Фещенко [2] и «Анкету оценки компетенций», предложенную в рамках проекта TUNING [3].

Результаты исследования. Согласно тесту Дж. Баррета, для магистрантов характеризует скорее индивидуализм (31,71), чем общительность (27,63); уверенность (28,26), чем пассивность (26,39); ориентация на воображение (34,63), чем на факты (27,21) и осмотрительность (34,76), чем спонтанность (28, 26). Такое сочетание личностных качеств соответствует профессиональному профилю специалиста по типу «Дизайнер». От типа «Преподаватель» его отличает преобладанием индивидуализма над общительностью; от типа «Специалист» - уверенности над пассивностью.

Социальный интеллект магистрантов (по композитной оценке) имеет средний уровень развития (29,8), также как и чувствительность к невербальной экспрессии (7,52), понимание вербальной экспрессии и ролевая пластичность (7,83) и способность распознавать динамику межличностных отношений (5,0). Только способность предвидеть последствия своего поведения представлены у них на средневысоком уровне (9,46).

Студенты магистратуры наиболее высоко оценивают значимость межличностных компетенций (17,61) в их профессиональном становлении, чем системных (15,59) и инструментальных (13,46) компетенций соответственно.

Магистранты полагают, что на наиболее высоком уровне у них сформированы социальная (57,75) и личностная (56,19) компетентность, затем – индивидуальная (55,63) и специальная (46,69) компетентности. Такая тенденция распределения компетентностей имеет устойчивый характер и не противоречит ранее полученным данным [3].

Взаимосвязь между переменными мы определяли при помощи коэффициента корреляции Пирсона. В результате было обнаружено, что развитие индивидуализма, который предполагает самодостаточность, самостоятельность мышления, проявление инициативы, сопровождающееся трудностями общения, способствует тщательной подготовке по основам профессиональных знаний ($r=0,45$; $p<0,01$) и препятствует формированию компетенций «способность к критике и самокритике» ($r=-0,32$; $p<0,05$) и «способность работать самостоятельно» ($r=-0,37$; $p<0,02$). Кроме того, индивидуализм как черта личности отрицательно коррелирует с чувствительностью к вербальной экспрессии ($r=-0,38$; $p<0,02$).

Уверенность, интерпретируемая как доминантность и упрямость, решительность и склонность к риску, способность брать ответственность на себя, отрицательно сказывается на способности к анализу и синтезу ($r=-0,399$; $p<0,013$) и в то же время оказывает положительное влияние на формирование личностной ($r=0,38$; $p<0,02$) и индивидуальной ($r=0,32$; $p<0,05$) компетентности.

Ориентация на факты у магистрантов не способствует развитию креативности ($r=-0,33$; $p<0,05$) и социального интеллекта как в целом по композитной оценке ($r=-0,36$; $p<0,03$), так и по трем из четырех субтестам, исключая «Истории с завершением». Ориентация на воображение, напротив, соотносится со способностью к анализу и синтезу ($r=0,39$; $p<0,015$) и в целом препятствует формированию межличностных компетенций ($r=-0,37$; $p<0,02$).

Осмотрительность (стабильность и надежность, аккуратность и педантичность в работе) положительно коррелирует с навыками работы в международной среде ($r=0,36$; $p<0,03$) и отрицательно – с инициативой и предпринимательством ($r=-0,36$; $p<0,028$) и заботой о качестве ($r=-0,52$; $p<0,001$). Однако

она способствует формированию специальной компетентности магистрантов ($r=0,33$; $p<0,05$).

Таким образом, ориентация на профессионально важные качества личности должна сочетаться с анализом формирования их компетенций и компетентности, значение социального интеллекта в формировании последних носит избирательный характер. Результаты исследования также свидетельствуют о необходимости повышения роли специальной компетентности в подготовке будущих специалистов.

Литература:

[1]. Баррет Дж. Протестируйте себя. СПб.: Питер, 2003. – 254 с.

[2]. Матяш Н.В. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н.В. Матяш, Е.М. Фещенко // Образовательные технологии. 2009. № 2. С. 80–91.

[3]. Лобанов А.П. Интеллект. Компетентность. Образование: Кто стоит напротив Белой Вежи? / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. Минск: РИВШ, 2013 – 102 с.

[4]. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: руководство пользователя. 2-е изд. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999. – 56 с.

**ЭКСПЕРИМЕНТ ОЦЕНКИ ОСОБЕННОСТЕЙ
ВОСПРИЯТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Э.В. Асриян
ЕГУ, Ереван, Армения

Аннотация. Информационное воздействие и особенности восприятия информации является одной из самых актуальных исследовательских тем в 21-ом веке. В статье анализируются экспериментальные данные, описывающие особенности процесса восприятия визуальной информации у студентов.

Ключевые слова: восприятие, целостность, апперцепция, избирательность, стереотип.

AN EXPERIMENT TO ASSESS THE CHARACTERISTICS OF PERCEPTION OF VISUAL INFORMATION

E.V. Asriyan
YSU, Yerevan, Armenia

Abstract. The experiment of evaluation the features of perception the visual information. The informational impact and the peculiarities of perception of visual information are the most actual problems in 21-th century. In the article the experimental data that presented the features of perception are analyzed.

Key words: perception, integrity, apperception, selectivity, stereotype.

Сегодня об информационном воздействии и особенностях его влияния говорится очень много и часто. Информационное воздействие изучается в рамках психологии, социологии, политологии, педагогики и других наук. В разных научных исследованиях, однако, меняется цель – если для педагогики, например, важно изучить особенности визуальной информации как дидактического материала в учебном процессе, с точки зрения общей психологии важно изучение особенностей, механизмов и закономерностей самого перцептивного процесса. С другой стороны, в современной психологии все чаще говорят о трансформации личности, устойчивости психических свойств, изменение модели атрибуции визуальных образов, апперцепции и т.п. [1, 2, 5, 6]

Известно, что процесс восприятия имеет следующие свойства: предметность, структурность, избирательность, целостность, осмысленность, апперцепция, константность.

Метод и процедура исследования. Нами был проведен эксперимент, цель которого выявить особенности восприятия отдельных, не связанных друг с другом визуальных фрагментов, которые, однако, были помещены на одну плоскость. Другими словами мы подготовили постер, на котором были прикреплены 11 фотокарточек в случайной последовательности. На всех фотокарточках были представлены разные мужчины и женщины,

разного возраста, которые были либо вместе (вдвоем на одном фото), либо по отдельности. Все они демонстрировали разные эмоции: первая- позитивную, далее 7 фото с негативными эмоциями и три фото с демонстрацией позитивных эмоций. Первая фотокарточка показывала свадьбу, остальные не были однозначными с точки зрения восприятия. В исследовании участвовало 150 студентов, по 15 человек в каждой группе (10 групп). Экспериментатор давал следующую инструкцию: “Посмотрите на постер и определите, о чем он, какая тема в нем затрагивается и дайте ему название”. Т.е. в вопросе, изначально предполагается объединение не связанных между собой информационных фрагментов (элемент манипуляции сознанием). Участники эксперимента по очереди отвечают на поставленный вопрос, причем один имеет возможность быть информированным об ответах другого.

Результаты: 139 студентов, что составляло 92,6 % всех участников, назвали постер “Семейная жизнь” либо другими вариациями на тему семьи, остальные 7,4 % давали другие ответы – “Эмоции”, “Стресс” и т.д. Данные ответы можно объяснить с точки зрения эффекта первичности (первая фотокарточка с образом семьи), целостности восприятия, осмысленности, конформизма. Воспринимая определенный объект, мы объединяем его структурные элементы в единое целое, в результате данного процесса в сознании возникает целостный образ. Любой структурный элемент воспринимаемого образа приобретает значение лишь в соотношении его с целым и определяется им. Получается, что образ восприятия также зависит от особенностей его составляющих. Т.е. процесс восприятия предполагает осознание и осмысливание визуального стимула (постер) как единого целого, единую визуальную информацию, имеющее свою структуру, данный эффект часто используется в новостных блоках при формировании общественного мнения.

Осознание является результатом сознательной деятельности личности [1]. Осознать предмет означает мысленно назвать, то есть категоризировать его, определить его в конкретный класс, категорию, обобщить его в слове. Осознание, в отличие от сознания ассоциируется с каким-либо эмпирическим опытом. После того как предмет осмысляется, что и предполагает его

называние (в случае с нашим экспериментом - семья) участники эксперимента начинали приписывать ему определенные качества, что основано на такой особенности восприятия как апперцепция. Апперцепция определяется как детерминированность содержания восприятия индивидуальным эмпирическим опытом человека, его интересами, установками, отношением к жизни, знаниями и стереотипами. Так как тема постера определялась как семья, участниками эксперимента в ответах в основном были использованы семейные стереотипы и ассоциации. Такие как - семейная жизнь полна стрессов, отношения изменяются после свадьбы, свекровь им помешала и т.д. Т.е., процесс восприятия предъявленного стимула в нашем эксперименте предполагал следующие этапы: осмысление целостного образа, его название; на следующем этапе называются и структурные элементы, которые несут на себе отпечаток целостного образа.

Не связанные между собой фотокарточки осознаются как образы членов семьи, а показанные на них эмоции – как семейные взаимоотношения. В восприятии всегда проявляются индивидуальные особенности человека, его желания, интересы, определенное отношение к предмету или явлению. Итак, восприятие семьи, в данном случае, зависит от представлений о модели семьи человека.

Интерпретация – на последнем этапе, участники начинали объяснять, почему именно происходит то, что они осознали и назвали семьей. Одна из участниц группы даже обвинила экспериментатора в распространении негативных семейных установок, т.е. вопрос о том, что воспринимаемое не является семьей уже не стоял.

Помимо прочего, из всех приведенных фотокарточек наиболее знакома была тема семьи, именно исходя из этого, избирательность восприятия остановилась на этой теме. Как известно, знакомые объекты воспринимаются как более полные и точные. Избирательность в данном процессе проявляется в том, что участники эксперимента, исходя из первого фрагмента визуальной информации и вопроса, который предполагал уверенность в том, что есть общая линия, сразу же искали в других фрагментах подтверждения своей гипотезы о целостном образе семьи. Немаловажную, хотя неожиданную роль в восприятие

предъявленного нами стимула сыграла и псевдо детерминация о которой писал ещё Леви-Брюль, описывая первобытное мышление и закон причинности. Объекты окружающей среды, которые последовательно представлены в нашем восприятии, воспринимаются нами в рамках принципа причинности, другими словами, первобытное мышление смешивает предшествующее обстоятельство с причиной [6].

Хотелось бы упомянуть и закон прегнантности, для объяснения полученного результата, суть которого заключается в желании и установке личности осознавать воспринимаемый предмет как законченный, упорядоченный.

Данный эксперимент и его результаты определяют некоторые возможности целенаправленного преднамеренного воздействия на процесс восприятия личности, что может быть использовано, как с целью повысить продуктивность процесса обучения, так и целью манипуляции общественным мнением.

Литература:

[1]. Агафонов А.Ю. Феномен осознания в когнитивной деятельности. Автореф. дис. доктора психол. наук. СПб., СПГУ, 2006. – 42с.

[2]. Аллахвердов В.М. Размышления о науке психологии с восклицательным знаком. СПб.: Изд-во «Формат», 2009. - 264 с.

[3]. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы, 1992. - 182с.

[4]. Краткий психологический словарь. Ростов на Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998. – 505с.

[5]. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994. - 608 с.

[6]. Сорокун П.А.. Основы психологии. Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

Н.И. Анфимова Миранда

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье описываются результаты исследования на предмет специфики эмоционального выгорания педагога. В исследовании принимали участие преподаватели различных московских школ. Анализ полученной статистики представляет информационное поле для учета той или тенденции, для возможности выстраивания грамотной профилактики и психокоррекции.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание в профессии педагога, психогигиена, конгруэнтность

THE SPECIFICITY OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS IN THE EDUCATION SYSTEM IN MOSCOW

N.I. Anfimova Miranda

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

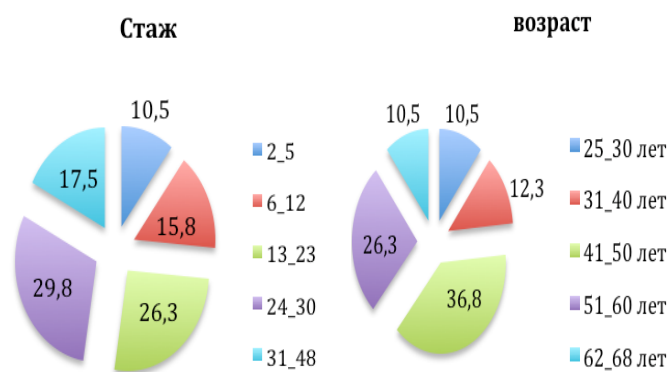
Annotation. The article describes the results of research about the specifics of teacher emotional burnout. Teachers from different Moscow schools participated in the research. Analysis of the statistics obtained is information field for the account of a tendency for the possibility of building a competent prevention and therapy.

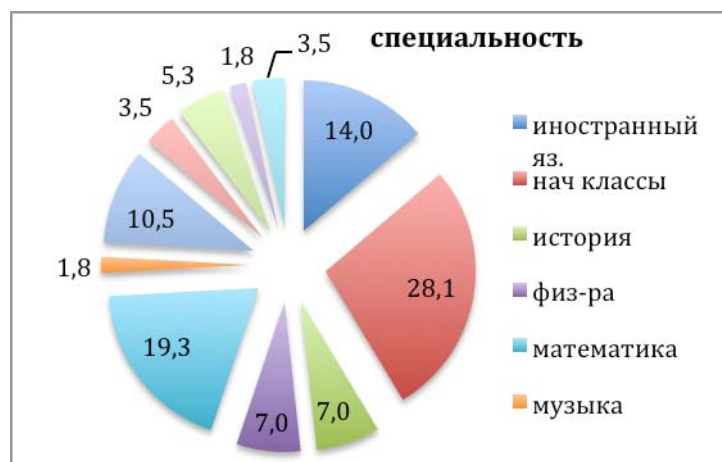
Key words: emotional burnout, psychohygiene, congruence, teacher

Современный житель мегаполиса ежедневно сталкивается со стрессогенными факторами и это, в свою очередь, находит своё отражение на его эмоционально-личностном состоянии и влияет на его деятельность в социуме. Велика значимость конгруэнтности личности профессионала какой бы то было отрасли. Бесспорно представляется значимым диагностика особенностей эмоционального выгорания у представителей

профессии школьных учителей. Ведь грамотная диагностика позволит выявить ее специфику, а значит и позволит проведению своевременной психологической профилактики и психокоррекции со стороны специалистов.

В 2015 году нами было проведено соответствующее исследование. Всего в данном научном исследовании приняло участие 57 человек. В выборку вошли школьные учителя, профилирующиеся по разным предметам, возраста от 25 до 67 лет. Ниже приведены диаграммы, наглядно отображающие психические и социальные характеристики эмпирической выборки





В ходе исследования был применён метод опроса, в частности использовался тест-опросник диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко. Для обработки всех результатов по исследованию были использованы компьютерные программы Microsoft Excel, статистическая программа SPSS Statistic 17.0.

По результатам проведённого тест-опроса была составлена сводная таблица результатов значений по изучаемым характеристикам, выявленных в группе. По каждой шкале методики выявлено среднее значение по группе. Математическая обработка данных позволила определить степень выраженности каждого из симптомов, описанных автором, а также по фазе «выгорания» и непосредственно итоговый результат. По таким симптомам как «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» выявлен низкий уровень показателя по выборке. Перечисленные симптомы можно интерпретировать как не сложившиеся.

Математические обработки данных позволили выявить и диагностировать как «складывающиеся» следующие симптомы: «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»,

«редукция профессиональных обязанностей», «эмоциональный дефицит». Данный факт является весьма важным, ведь симптомы находятся на такой стадии, когда представляют собой факторы предпосылки к эмоциональному выгоранию, как те самые «спички», которые могут привести к пожару, если их вовремя не «затушить». Это говорит о том, что значимость профилактики, психокоррекции лишней раз подкрепляется математической статистикой.

Как «сложившийся» выявлен симптомы «неудовлетворение собой». Проанализировав данный показатель можно отметить, что к его специфике можно отнести тот факт, что он представляет собой психологический фон, некое настроение, что представляет собой весьма негативный аспект подобного своего проявления ведь фон если и не задаёт, то уж точно очень влияет на жизнедеятельность человека, на его взаимодействие с окружающими. Для педагога, как и для любого важно снимать подобный симптом.

Кроме того, методика позволила нам выявить что все три фазы «выгорания», выделенные автором, а именно: «напряжение», «резистенция», «истощение» находятся в стадии формирования.

Мы считаем, что выявленные особенности эмоционального выгорания у школьных учителей позволит нам в дальнейшем грамотно выстроить методический материал по рекомендациям к профилактике и психокоррекции эмоционального выгорания. В свою очередь это благоприятно отобразится не только на профессиональной деятельности педагога, но и на жизнедеятельности личности в целом. Исследование носит перспективный характер в своём практикоориентированном ключе.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Балыхин Г.А., доктор экономических наук, депутат (Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации, Москва, Россия)

Балыхин М.Г., кандидат экономических наук, доцент (МГУДТ, Москва, Россия)

Семченко Е.Е., начальник управления надзора и контроля за деятельностью органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации (Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки - РОСОБРНАДЗОР)

Гайсенюк В.А., ректор, доктор физико-математических наук, профессор (РИВШ, Минск, Беларусь)

Бондаревская Е.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия)

Сенашенко В.С., доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Лобанов Н.А., директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, доктор педагогических наук, профессор

Мищенко А.С., кандидат экономических наук, доцент (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

Балыхина Т.М., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка

Ветер О.В., аспирант; **Черникова Т.В.**, аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Романова Е.С., директор ИПССО, доктор психологических наук, профессор

Решетина С.Ю., зам. директора ИПССО, кандидат психологических наук, доцент (МГПУ, Москва, Россия)

Черкасов А.В., кандидат военных наук, профессор (ВУ МО РФ, Москва, Россия)

Гукаленко О.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Рангелова Е.М., доктор педагогических наук, профессор (СУ "Св. Кл. Охридски", София, Болгария)

Пионова Р.С., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Грэнвальд М., доктор наук, профессор (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Прокоп Ю., доктор педагогических наук, профессор (Карлов Университет, Прага, Чехия)

Сегень-Матыевич А.Й., кандидат гуманитарных наук, доцент (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

Шейнов В.П., доктор социологических наук, профессор (РИВШ, Минск, Беларусь)

Москаленко О.В., доктор педагогических наук, профессор (РАНХиГС, Москва, Россия)

Боровских А.В., доктор физико-математических наук, профессор (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

Кудинов С.И., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и дифференциальной психологии (РУДН, Москва, Россия)

Дробот И.С., доктор педагогических наук, доцент (АНО «Научно-инновационный центр ракетно-космических технологий», Москва, Россия)

Жук О.Л., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем развития образования (БГУ, Минск, Беларусь)

Казаренков В.И., доктор педагогических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Аванесян Г.М., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии (ЕГУ, Ереван, Армения)

Федотенко И.Л., доктор психологических наук, профессор, проректор

Югфельд И.А. (ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия)

Шилинг Г., кандидат наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Попов Л.В., кандидат исторических наук, доцент, зам.декана факультета педагогического образования

Шао Хайкунь (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

Рысмаханова Г. Ж., кандидат экономических наук, доцент (КГУ им.Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан)

Погребинская Е.А., доктор экономических наук, профессор; **Сидоренко В.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент (МГПУ, Москва, Россия)

Рулиене Л.Н., доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Улан-Удэ, Россия)

Князук Т.В., кандидат психологических наук, доцент, докторант (РУДН, Москва, Россия)

СЕКЦИЯ 1.

ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, профессор (ИСРО РАО, Москва, Россия)

Титович И.В., кандидат исторических наук, доцент, проректор на научно-методической работе (РИВШ, Минск, Беларусь)

Блажкова В., доктор наук; **Новакова Д.**, доктор наук (Крлов университет, Прага, Чехия)

Степанова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (МГОУ, Москва, Россия)

Ветохин С.С., кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой стандартизации (БГТУ, Минск, Беларусь)

Вишневский М.И., доктор философских наук, профессор, зав. каф. философии (МГУ им. А.А.Кулешова, Могилев, Беларусь)

Клюс-Станьска Д., доктор педагогических наук, профессор (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Ясвин В.А., доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования Института системных проектов (МГПУ, Москва, Россия)

Hanušová J. (Charles University, Prague, Czech Republic)

Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A.J. (University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland)

Мкоян Г.С., кандидат психологических наук, доцент (АГПУ, Ереван, Армения)

Цепкало В.В., кандидат юридических наук, директор Центра (ЦВТ, Минск, Беларусь),

Старжинский В.П., доктор философских наук, профессор (БНТУ, Минск, Беларусь)

Гагарин А.В., доктор педагогических наук, профессор (РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия)

Лямзин М.А., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогической антропологии (МГЛУ, Москва, Россия)

Максимова Г.П., директор КИБИ МЕДИА ЦЕНТРа (Ростов-на-Дону, ЮФУ, Россия)

Красовский Ю.Д., доктор экономических наук, профессор (ГУУ, Москва, Россия)

Казаренкова Т.Б., кандидат социологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Лосик Г.В., доктор психологических наук, профессор, Лосик А.Г., аспирант (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Король Д.Ю., научный сотрудник; **Корчалова Н.Д.**, научный сотрудник; **Полонников А.А.**, кандидат психологических наук, доцент, зам. начальника Центра проблем развития образования (БГУ, Минск, Беларусь)

Алимова Н.К., кандидат экономических наук, доцент, генеральный директор ООО «Издательство «Мир науки»;

Снежинская А.В., студент НИУ «ВШЭ», Москва, Россия)

Новик И.А., доктор педагогических наук, профессор (БГПУ, Минск, Беларусь)

Бровка Н.В., доктор педагогических наук, профессор (БГУ, Минск, Беларусь)

Зборовский Э.И., доктор медицинских наук, профессор, Зборовский К.Э. (ГИУСТ БГУ, Минск, Беларусь)

Капранова В.А., доктор педагогических наук, профессор, зав. Кафедрой педагогики высшей школы (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Орлова А.П., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социально-педагогической работы (ВГУ им. П.М.Машерова, Витебск, Беларусь)

Вартанян М.С., кандидат психологических наук, доцент (АГПУ, Ереван, Армения)

Бондарева Л.Н., кандидат экономических наук, доцент (РГППУ, Екатеринбург, Россия)

Сенащенко В.С., доктор физико-математических наук, профессор; **Медникова Т.Б.**, старший преподаватель; **Булакина К.В.**, **Николаева И.О.**, **Ярилова Ю.Р.** (РУДН, Москва, Россия)

Сегень В., кандидат наук, адъюнкт (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Клишевич Н.С., начальник НИО (РИВШ, Минск, Беларусь)

Карцева Л.В., доктор социологических наук, профессор (КГИК, Казань, Россия)

Попова А.А. аспирант (Киевский университет им. Б. Гринченко, Киев, Украина)

Елбаев Ю.А., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук (БГУ, Минск, Беларусь)

Ерофеева М.А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики (ГСГУ, Коломна, Россия)

Храмцова Ф.И., доктор политических наук-России и Беларуси, профессор, зав. кафедрой теории и истории государства и права (Филиал РГСУ, Минск, Беларусь)

Радовель М.Р., доктор философских наук, профессор (ЭПИ МАМИ, Электросталь, Россия)

Малолетнева И.В., кандидат психологических наук, доцент (МГТУ им. Н.Э.Баумана, Москва, Россия)

Рябова И.Г., кандидат педагогических наук, доцент (МГПИ им. М.Е.Евсевьева, Саранск, Россия)

Илькова А.П., кандидат педагогических наук, доцент, ПГУ им. Т.Г.Шевченко, Тирасполь, Приднестровье, Молдова)

Коклевский А.В., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ, Минск, Беларусь)

Сегень П., аспирант (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Рябокоть М.В., аспирант (Нижний Новгород, НИ НГУ университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия)

Невдах С.Н., преподаватель (РИВШ, Минск, Беларусь)

Султанбаева К.И., кандидат педагогических наук, доцент (ХГУ им.Н.Ф.Катанова, Абакан, Россия)

Товуу С.С., кандидат философских наук, доцент, начальник отдела международного сотрудничества (ТГУ, Кызыл, Россия)

Бадмаев А.З., кандидат исторических наук, доцент (Бурятский государственный университет)

Евдокименко Н.Л. – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой образовательных технологий (ГрОИРО, Гродно, Беларусь)

Liuba Botezatu, Ph.D. Professor (Comrat State University Moldova)

Прищепа Л.И., кандидат экономических наук, доцент, декан экономического факультета (ЧИУП, Минск, Республика Беларусь)

Толмачева М.А., магистрант (МГПУ, Москва, Россия)

Аксенова М.А., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник (ИСРО РАО, Москва, Россия)

Колосова А.А., кандидат исторических наук, доцент

Джегеде В.Й., кандидат филологических наук (РУДН, Москва, Нигерия, Россия)

Назаров Т.А., аспирант (РАНХиГС, Москва, Россия)

Краснодебска А., кандидат педагогических наук, адъюнкт (Опольский университет, Ополе, Польша)

Акбергенов А., исторических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Фронцковяк С., аспирант; **Лага П.**, аспирант (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук, доцент

Пищова А.В., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ, БГПУ, Минск, Беларусь)

Горягина Е.Б., научный сотрудник, аспирант (ИСРО РАО, Москва, Россия)

Зайцев И.С., кандидат педагогических наук, доцент (АПО, Минск, Беларусь)

Сенащенко В.С., доктор физико-математических наук, профессор; **Макарова А.А.**, студент (РУДН, Москва, Россия)

Огрызко Е.В., аспирант (РГМУ, Ростов-на-Дону, Россия)

Поликарпова М.Ж., (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

Усенко И.С. (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Новак –Лоевска А. (Гданьский университет, Гданьск, Польша)

Щеголев А.А., старший преподаватель (Калужский филиал СПбГЭУ, Калуга, Россия)

СЕКЦИЯ 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Львова С.В., кандидат психологических наук, доцент (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Кауненко И.И., кандидат психологических наук, доцент (Молдова)

Аванесян Г.М., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии (ЕГУ, Ереван, Армения)

Дурян М.К., аспирант (Государственная академия управления Республики Армения)

Кудинов С.С., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Новикова И.А., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия);

Замалдинова Г.Н., кандидат психологических наук, доцент (НИТУ«МИСиС»);

Мурзаканова А.З., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Рушина М.А., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Кильметов Ф.К., студент (РУДН, Москва, Россия)

Аванесян Г.М., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии; **Карапетян Н.И.**, аспирант (ЕГУ, Ереван, Армения)

Радул В.В. (КГПУ им. Владимира Винниченко, Кировоград, Украина)

Шилова Т.А., доктор психологических наук, профессор (ИПССО МГПУ, Москва, Россия)

Верозуб А.С., ассистент; **Фомина Н.А.**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии (РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия)

Бехтер А.А., кандидат психологических наук, доцент (ТХУ, Хабаровск, Россия)

Белановская М.Л., магистр психологии, преподаватель (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Беспалова Т.М., кандидат психологических наук, доцент (РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия)

Кожухарь Г.С., кандидат психологических наук, доцент (МГППУ, Москва, Россия)

Карпович Т.Е., кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь)

Каменева Г.Н., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Михайлова О.Б., кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Волк М.И., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Берриос Кальехас С.А., студент (РУДН, Москва, Россия)

Мирчетич М.А., кандидат психологических наук, доцент (РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия)

Умняшова И.Б., кандидат психологических наук, доцент; Кузнецова А.А., аспирант (МГППУ, Москва, Россия)

Асриян Э.В., кандидат психологических наук, доцент (ЕГУ, Ереван, Армения)

Гильяно А.С., кандидат психологических наук, доцент (РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева)

Степанян Л.С., кандидат биологических наук, доцент (ЕГУ, Ереван, Армения)

Тарасова И.В., кандидат психологических наук, доцент (АГУ, Астрахань, Россия)

Каминская Э.А., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Сапего Е.И., аспирант (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Жагуло Т.В., преподаватель (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Воробьева А.А., кандидат психологических наук (РУДН, Москва, Россия)

Полещук Ю.А., кандидат психологических наук, доцент (БГПУ им. М.Танка, Минск, Беларусь)

Папоян В.Р., кандидат психологических наук, доцент (ЕГУ, Ереван, Армения)

Галстян А.С., старший научный сотрудник (ЕГУ, Ереван, Армения)

Арутюнян Н.А., кандидат психологических наук, доцент (ЕГУ, Ереван, Армения)

Лыкова Н.М., кандидат психологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия)

Хаджиде Мири, магистр, консультант, аспирант ЕГУ-Ереван (старшая школа г. Тегерана Тегеран, Исламская Республика Иран)

Хамиде Могребби, магистр, психолог-консультант, аспирант ЕГУЕреван (старшая школа г. Тегерана, Тегеран, Исламская Республика Иран)

Кущазли М.И., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Костерева Л.И., аспирант (ИПССО МГПУ)

Михальчи Е.В., аспирант (МПГУ, Москва, Россия)

Исаева И.Э., аспирант (РАНХ и ГС при Президенте РФ, Москва, Россия)

Ниценко И.В., магистрант (МГПУ, Москва, Россия)

Анфимова Н.И., магистрант (РУДН, Москва, Россия)

Кагарманова А.И., кандидат педагогических наук, доцент (МГОУ, Москва, Россия)

Седова И.В., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Белоусова С., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Шаврина К.Г., студент (РУДН, Москва, Россия)

Крохина М.М., студент (РУДН, Москва, Россия)

Старостина А.А., студент (РУДН, Москва, Россия)

Никифорова Э.С., студент (РУДН, Москва, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Коллективные и собственно научно-исследовательские формы аспирантской деятельности.....	3
Семченко Е.Е. Роль социальной политики бизнеса в развитии отечественного профессионального образования.....	10
Гайсёнок В.А. Состояние и перспективы развития высшего образования Республики Беларусь в контексте болонского процесса.....	15
Сенашенко В.С. Модель обновленной аспирантуры: новые вопросы и новые вызовы.....	18
Лобанов Н.А., Мищенко А.С. Формирование высшей школой наднациональной трудовой культуры специалистов: базовый ресурс развития отечественного производства.....	22
Бондаревская Е.В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире.....	26
Балыхина Т.М., Ветер О.В., Черникова Т.В. Традиционно-инновационный подход педагогической практики филологов США, Германии, России.....	44
Романова Е.С., Решетина С.Ю. Профессиональная успешность и психологическое сопровождение одаренных учащихся.....	53
Prokop Jiří 700 years of Charles iv and Charles university in Prague.....	63
Черкасов А.В. Необходимость улучшения духовно-нравственного воспитания студентов – объективное веление времени.....	70
Гукаленко О.В. Поликультурное образовательное пространство университета как фактор формирования межкультурной компетентности студентов.....	76

Рангелова Е.М.	
Воспитание студента в условиях университетского образования	83
Пионова Р.С.	
Методологические принципы развития педагогической науки.....	86
Грэнвальд М.	
Академический учитель в мире новых медиа.....	92
Сегень-Матыевич А.И.	
Поддержка процесса культурной адаптации иностранных студентов, прибывающих на обмен в Польшу.....	100
Шейнов В.П.	
Качества личности преподавателей, влияющие на успех их деятельности.....	106
Москаленко О.В.	
Разработка содержания образования как один из главных аспектов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.....	110
Боровских А.В.	
К проблеме образовательной мотивации.....	113
Дробот И.С.	
Комплексный мониторинг профессионализации субъектов деятельности	117
Жук О.Л.	
Роль компетентностного подхода в модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов.....	120
Казаренков В.И.	
Профилактика стрессовых состояний у преподавателей высшей школы в системе дополнительного образования...	125
Аванесян Г.М., Дурян М.К.	
Сравнительное исследование показателей стиля принятия решений у студентов.....	132
Захария С.К., Папцова А.К.	
Высшее юридическое образование в республике Молдова: проблемы и перспективы.....	138

Федотенко И.Л., Югфельд И.А.	
Среда университета как фактор развития готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности в гетерогенном пространстве.....	142
Шилинг Г.	
Признание польскими вузами компетенции приобретенной вне системы высшего образования: возможности и проблемы.....	147
Попов Л.В., Хайкунь Шао	
Оценка деятельности вузов в КНР. Самообследование вузов.....	153
Рысмаханова Г.Ж.	
Создание предпринимательского вуза – новая тенденция в развитии инновационной деятельности.....	159
Погребинская Е.А., Сидоренко В.Н.	
Традиционные институты инновационного развития образования.....	163
Рулиене Л.Н.	
Противоречия образовательного процесса современного университета.....	166
Киящук Т.В., Киящук А.А.	
Образование в течение жизни – необходимое условие развития профессиональных компетенций менеджеров.....	170

СЕКЦИЯ 1. ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Орешкина А.К.	
Теоретический базис развития образовательного пространства системы непрерывного образования.....	177
Титович И.В.	
О реализации инструментов европейского пространства высшего образования в национальной системе образования Республики Беларусь.....	182
Блажкова В., Новакова Д.	
Высшее образование в Чехии.....	186

Степанова Л.А.	
Проблемы формирования культурно-речевых компетенций будущих социальных педагогов в свете ФГОС ВПО.....	193
Ветохин С.С.	
Адаптация преподавателей белорусских университетов к работе в условиях перехода к болонской концепции высшей школы.....	198
Вишневский М.И.	
Роль мировоззренческих гипотез в подготовке современного специалиста.....	201
Клюс-Станьска Д.	
Имеем ли дело с кризисом академического знания?.....	204
Hanuřová J.	
Extended requirements for university education of multidisciplinary child protection team members at Charles university in Prague.....	209
Гузюк-Ткач М., Сегень-Матыевич А.И.	
Transculturalism in a higher education in Poland on the example of «Pedagogical diagnostics and intercultural education» – field of study at the university of warmia and Mazury in Olsztyn.....	214
Мкоян Г.С.	
Потенциал интеллектуального генофонда общества как предпосылка внедрения демократических отношений в преобразующемся обществе.....	219
Цепкало В.В., Старжинский В.П.	
Образование как элемент ИТ – инфраструктуры.....	222
Гагарин А.В.	
Психодидактическая поддержка формирования естественнонаучного мышления студентов-психологов.....	226
Лямзин М.А.	
Обеспечение преемственности содержания программ высшего образования.....	232
Красовский Ю.Д.	
Управленческое консультирование как особая профессиональная услуга.....	235

Казаренкова Т.Б.	
Университетское образование как фактор развития современного информационного общества.....	240
Лосик Г.В., Лосик А.Г.	
Трансформации познавательной деятельности учащегося под влиянием информационных технологий.....	251
Король Д.Ю., Корчалова Н.Д., Полонников А.А.	
Образовательные инновации как проблема управления.....	254
Алимова Н.К., Снежинская А.В.	
Совет старейшин университета: мировой и отечественный опыт.....	258
Новик И.А., Бровка Н.В.	
О подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации в Беларуси.....	264
Зборовский Э.И., Зборовский К.Э.	
Инвалидность и общество в контексте конвенций о правах инвалидов: потенциал высшей школы.....	268
Капанова В.А.	
Проблема профессионального здоровья преподавателей высшей школы в современных условиях.....	272
Вартанян М.С.	
Взаимодействие семьи и вуза в контексте процесса социализации личности студента.....	275
Орлова А.П.	
Основные понятия этнокультуры в курсе «Этнопедагогика».....	280
Бондарева Л.Н.	
Эволюция и современное представление понятия «Трудовые ресурсы».....	286
Сенашенко В.С., Медникова Т.Б., Булакина К.В., Николаева И.О., Ярилова Ю.Р.	
Оценка российскими работодателями уровня подготовки бакалавров.....	294
Клишевич Н.С.	
Образование взрослых в современном информационном обществе.....	300

Карцева Л.В.	
Знания университетские, потребитель – школьник и студент техникума.....	304
Попова А.А.	
Система подготовки специалистов социальной сферы к работе в местном сообществе: опыт США, России и Украины.....	307
Елбаев Ю.А.	
Проблема профессионализации развивающейся личности: основные теоретические подходы.....	311
Давыдовский А.Г.	
Оценка готовности будущих специалистов к инновационной деятельности.....	316
Ерофеева М.А., Храмцова Ф.И.	
Генеративная модель академической и социальной мобильности студенческой молодежи и механизмы ее реализации.....	320
Малолетнева И.В.	
Социальная миссия современного преподавателя вуза.....	323
Рябова И.Г.	
Создание научно-образовательной лаборатории в педагогическом вузе как фактор развития образовательной среды поликультурного региона.....	327
Илькова А.П.	
Высшая школа: вектор непрерывного образования.....	331
Коклевский А.В.	
Миссия современного университета по формированию полипрофессиональных компетенций будущих специалистов в интересах устойчивого развития.....	335
Рябокоть М.В.	
Абитуриент-2015: изменяющийся портрет.....	338
Невдах С.Н.	
Из опыта развития образования взрослых в СССР (1917-1930-е гг.).....	342

Султанбаева К.И.	
Этнокультурная подготовка будущих педагогов в высшей школе.....	350
Бадмаев А.З.	
Молодёжная миграция: выходцы из ближнего зарубежья в российском вузе.....	355
Товуу С.С.	
О перспективах образовательного сотрудничества России и Китая.....	360
Евдокименко Н.Л.	
Внедрение «активных методов» в вузах Беларуси в период их становления.....	363
Прищепа Л.И.	
Перспективы модернизации университетского образования в Республике Беларусь.....	368
Толмачева М.А.	
Межкультурное взаимодействие и межкультурная адаптация в высшей школе.....	373
Аксенова М.А.	
Проблемы высшего инженерного образования и пути решения.....	379
Колосова А.А., Джегеде В.И.	
Журналистское образование в системе высшей школы Нигерии.....	385
Назаров С.А.	
Акмеологический подход профессиональной подготовки будущего управленца в высшей школе.....	389
Краснодембска А.	
Функционирование детей мигрантов в школе.....	398
Акбергенов А.	
К вопросу о политике Франции в западной Африке в 50-е годы XX в. (по материалам фондов Archives Nationales de France, Nantes).....	406

Радовель М.Р.	
Оптимизация ценностной сферы молодежного сознания: корреляционно-сетевой подход.....	413
Botezatu L.	
Reality and fiction: syntax between.....	417
Фронцковяк С., Лага П.	
Аспирантура как обряд перехода.....	427
Давыдовский А.Г., Пицова А.В.	
Проблема готовности к инновационной деятельности студентов педагогических специальностей университета.....	430
Горягина Е.Б.	
Формирование понятийного аппарата в контексте развития современных воспитательных тенденций.....	435
Зайцев И.С.	
Современная ситуация в структуре повышения квалификации кадров специального образования.....	443
Сенашенко В.С., Макарова А.А.	
О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании.....	446
Огрызко Е.В.	
Инновационная образовательная среда вуза как фактор формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся высшей школы.....	449
Поликарпова М.Ж.	
Методология обучения в юридических вузах.....	453
Усенко И.С.	
Сущность психоэмоциональной культуры педагога.....	456
Киприянова М.В.	
Этнокультурная адаптация иностранных учащихся в российской высшей школе.....	462
Новак – Лоевска А.	
Ключевые компетенции в процессе образования учителей раннего образования.....	466
Максимова Г.П.	
Бизнес-компетенции в деятельности преподавателя российской высшей школы.....	470

Секция 2
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Львова С.В.	
Психологические аспекты профессиональной подготовки студентов.....	473
Кауненко И.И.	
Подготовка психологов к работе в поликультурном образовательном пространстве.....	476
Новикова И.А., Замалдинова Г.Н., Мурзаканова А.З.	
Любознательность как фактор толерантности студентов: кросс-культурный аспект.....	480
Рушина М.А., Кильметов Ф.К.	
Взаимосвязь восприятия и особенностей образовательного процесса.....	485
Аванесян Г.М., Карапетян Н.И.	
Анализ методологических подходов исследования копинг стратегий поведения сотрудников организации.....	490
Радул В.В.	
К проблеме самореализации личности.....	495
Шилова Т.А.	
Методологические аспекты отклоняющегося поведения....	498
Верозуб А.С., Фомина Н.А.	
Особенности личностного адаптационного потенциала студентов первого курса.....	502
Бехтер А.А.	
Проблемы психологической адаптации студентов высшей школы.....	505
Белановская М.Л.	
Формирование психологической готовности к браку у студенческой молодежи.....	508
Беспалова Т.М.	
Различия в выраженности патриотизма у девушек и юношей–курсантов академии ФСИН России.....	513
Кожухарь Г.С.	
К проблеме адаптации студентов-психологов.....	517

Карпович Т.Е.	
Соотношение учебной мотивации студентов педагогического вуза и их удовлетворенности качеством жизни.....	521
Рушина М.А., Старостина А.А., Никифорова Э.С.	
Особенности проявления стрессового состояния у обучающихся в высших учебных заведениях.....	524
Каменева Г.Н.	
Структура агрессивности российских и колумбийских студентов.....	528
Михайлова О.Б.	
Профессиональные деформации педагогов: динамика развития и профилактика.....	534
Умняшова И.Б., Кузнецова А.А.	
Развитие проективных и рефлексивных способностей студентов вузов.....	538
Гильяно А.С., Умняшова И.Б.	
Кейс-метод как способ развития профессиональных компетенций студентов	543
Степанян Л.С.	
Психологические корреляты синдрома «профессионального выгорания» у врачей.....	547
Тарасова И.В.	
Критерии профессионального самовыражения в деятельности преподавателя высшей школы.....	551
Кузин Е.Д.	
Преподавательский коллектив (кафедра) и его психологические особенности.....	554
Каминская Э.А.	
Лидерские способности и их развитие у молодежи в высшей школе.....	560
Сапего Е.И.	
Ответственность и информированность педагогов как интердетерминанты профилактики профдеформации.....	563

Жагуло Т.В.	
Моторно-двигательная память в профилактике профессиональных заболеваний скрипача.....	567
Мирчетич М.А., Фомина Н.А.	
Соотношение характеристик сигнальности, темперамента и речевой деятельности студентов с доминированием 1-ой сигнальной системы.....	570
Воробьева А.А.	
Личностные факторы успешности изучения психолого-педагогических дисциплин студентами-лингвистами.....	577
Полещук Ю.А.	
Изучение профессиональной направленности студентов и курсантов в контексте межвузовского партнерства.....	581
Папоян В.Р., Галстян А.С.	
Анализ самоопределения старшеклассников в системе непрерывного образования.....	584
Аругюнян Н.А.	
Роль профессиональной идентичности в процессе выбора старшеклассником поточного класса.....	588
Лыкова Н.М.	
Особенности трансформации культурной идентичности при перемещении в новую культурную среду.....	591
Хаджиде Мири	
К проблеме саморегуляции психических состояний в профессиональной деятельности педагогов.....	595
Могемби Хамиде	
Сравнение психологических аспектов совершенствования учебного процесса в современной школе.....	599
Кушазли М.И.	
Креативность как фактор самореализации личности.....	603
Кесоян А.А.	
Социально-психологические особенности влияния СМИ на современного человека.....	607
Костерева Л.И.	
Самооценка как значимый фактор личности студентов высшей школы.....	610

Волк М.И., Берриос Кальехас С.А.	
Гендерный аспект эмоционального интеллекта и психологического благополучия у студентов из Латинской Америки.....	614
Михальчи Е.В	
Реализация биоадекватной методики преподавания в обучении студентов с ОВЗ и инвалидностью.....	618
Исаева И.Э.	
Содержание процесса взаимоотношений психотерапевта и пациента.....	627
Ниценко И.В.	
Адаптация первокурсников в условиях высшей школы....	630
Василевская Е.А.	
Психологическая детерминация самореализации личности педагога.....	635
Кагарманова А.И.	
Профилактика зависимости от социальных сетей у подростков.....	638
Шаврина К.Г.	
Теоретический анализ к исследованию самореализации личности.....	642
Крохина М.М.	
Уверенность в себе – двигатель успеха!.....	645
Галасюк И.Н., Шпитальская И.Ю.	
Формирование коммуникативной компетентности специалиста, работающего с семьей особого ребенка (опыт ГБУ ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь»).....	650
Старостина А.А.	
Особенности адаптации иностранных студентов в российских высших учебных заведениях.....	656
Никифорова Э.С.	
Психологические знания преподавателей высших учебных заведений.....	660
Дроздова Н.В., Лобанов А.П.	
Профессиональный профиль личности магистранта в контексте компетентностного подхода.....	663

Асриян Э.В.	
Эксперимент оценки особенностей восприятия визуальной информации.....	666
Анфимова Миранда Н.И.	
Особенности эмоционального выгорания у педагогов.....	671
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ.....	675

Научное издание

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

В двух частях

Часть 1

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 20.04.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 40,69. Тираж 500 экз. Заказ 524.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок

Для заметок
