

**Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПТИМИЗАЦИЯ, МОДЕРНИЗАЦИЯ
И ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ**

**Сборник материалов
IV Всероссийской студенческой
научно-практической конференции**

Москва, 22 апреля 2020 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2020**

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:

председатель – кандидат филологических наук,
профессор *Н.Л. Соколова*;
доктор психологических наук, доцент *Л.Ж. Караванова*;
кандидат педагогических наук, доцент *О.Д. Никитин*

П24 Педагогическое образование : оптимизация, модернизация и прогноз развития : сборник материалов IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Москва, 22 апреля 2020 г. / под ред. Н. Л. Соколовой, Л. Ж. Каравановой, О. Д. Никитина. – Москва : РУДН, 2020. – 276 с. : ил.

Сборник подготовлен по материалам IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития», состоявшейся 22 апреля 2020 года в Институте иностранных языков РУДН.

Издание содержит актуальные для педагогики образования материалы, подготовленные докторами и кандидатами наук, учителями школ, а самое главное – студентами и магистрами.

Публикации будут интересны исследователям, студентам и аспирантам, учителям, практическим психологам, а также педагогам, работающим в системе образования.

ISBN 978-5-209-10131-4

© Коллектив авторов, 2020
© Российский университет
дружбы народов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

М. И. Мухин

Траектория развития личности: восхождение от себя
нынешнего к себе новому, более совершенному 7

В. В. Хитрюк

Проектирование инклюзивного образования в
современных условиях 16

А. В. Долгополова

Соотношение уровня конформности и использования
средств массовой коммуникации у молодых людей на
примере социальных сетей 27

М. В. Ерофеева, А. А. Соболева

Влияние социально-психологических особенностей
подростков поколения Z на уровень
сформированности и развития гибких навыков 40

А. И. Костырева

Трансформация модели традиционной российской
семьи 45

Д. А. Лукина, А. М. Артемова

Определение наиболее популярных методик изучения
иностранного языка и оценка их эффективности с
позиции современной когнитивистики 51

Нгуен Тхи Зинь

Проблемы адаптации отечественных и вьетнамских
студентов в российском вузе 55

Д. И. Сайдахмедов

Социально-психологическая адаптация отечественных
и зарубежных студентов в высшем учебном заведении 63

Ю. В. Симакова

Здоровьесберегающие технологии в обучении
студентов 70

<i>А. А. Соболева, М. В. Ерофеева</i> Системно-векторный психоанализ в раннем развитии . . .	73
<i>В. С. Тимофеева</i> Взаимосвязь стилей поведения в конфликте и ценностных ориентаций, свойств личности у молодёжи	80

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<i>Е. Б. Береговая</i> Современные направления профессионального развития педагогов учреждений социальной сферы . . .	86
<i>С. В. Дзюбенко</i> Формирование исследовательских компетенций школьного учителя в контексте модернизации образования	94
<i>А. Ю. Зарецкая</i> Цифровое образование: на пороге гуманитарной катастрофы?	101
<i>Х. Амбого</i> Мотивация персонала в современной компании	107
<i>А. К. Арутюнова, А. М. Ширкова</i> Социально-психологический климат в производственной организации	117
<i>Д. Р. Ахметова</i> Взаимосвязь индекса дистанции власти Герта Хофстеде с положением педагога в разных странах . . .	125
<i>Е. А. Лисенко, Е. В. Поспелова</i> Синдром эмоционального выгорания медицинских работников	131
<i>М. Д. Пичахчи</i> Патриотическое воспитание: понятие, значение	134
<i>Д. И. Сайдахмедов</i> Социально-психологическая адаптация зарубежных студентов в высшем учебном заведении	141

<i>В. С. Тимофеева</i>	
Стили поведения в конфликте руководителей и подчинённых в работе и личной жизни	147
<i>А. В. Ульянова</i>	
Гендерные различия в юморе. Влияние социума на формирование чувства юмора у ребенка	155
<i>Н. М. Уткевич, И. А. Орлова</i>	
Психолого-педагогические основы формирования разборчивого дружелюбия детей, воспитывающихся в детских домах	160

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

<i>И. В. Жгенти, О. В. Стукалова</i>	
Особенности организации обучающих курсов повышения квалификации педагогов социальных учреждений в условиях вызовов пандемии	169
<i>И. С. Самохин</i>	
Ценностный подход к инклюзивному образованию	177
<i>В. Е. Иванов</i>	
Теоретические и практические ракурсы обучения рисунку в письменных трудах флорентийских мастеров	189
<i>Д. В. Варкалист</i>	
Использование игровых технологий в педагогическом процессе	198
<i>М. Д. Пичахчи</i>	
Военно-патриотическое воспитание современной молодежи.	203
<i>Е. В. Поспелова, Е. А. Лисенко</i>	
Роль старшего вожатого в профилактике эмоционального выгорания педагогического коллектива вожатых	210

С. А. Решетова, Е. Р. Баранова, Е. В. Посудневская К вопросу о пополнении словарного запаса при помощи интернет-ресурсов	215
Д. И. Сайдахмедов Социально-психологическая адаптация отечественных студентов в высшем учебном заведении	220
Ю. В. Симакова Особенности эмоций и чувств у детей дошкольного возраста	226
А. В. Ульянова Поколения X, Y, Z и образование	230
Н. М. Уткевич, И. А. Орлова Экономический аспект стигматизации профессии социальный педагог	236
А. М. Ширкова, А. К. Арутюнова Роль эмоционального выгорания в деятельности руководящих работников	242
В. Д. Рыбина Технические проблемы дистанционного образования в период коронавирусной инфекции	251
Е. А. Вавильченко Необходимость преподавания истории культуры на современном этапе в вузах	256
С. А. Сейдеханов Метод семантической лестницы для повышения когнитивно-семантической эффективности текстов в интернете	260
Чэнь Сяо (Chen Xiao) Способы обращения в межкультурной коммуникации и межкультурном обучении (на материале китайских имён)	265
Авторы	273

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ВОСХОЖДЕНИЕ ОТ СЕБЯ НЫНЕШНЕГО К СЕБЕ НОВОМУ, БОЛЕЕ СОВЕРШЕННОМУ

М. И. Мухин

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
НИИ ФСИН России
Москва, Россия

В материале показывается, что процесс самосовершенствования человека сложный и безостановочный. Продуктивным он будет при соблюдении определенных условий и если обретет системный характер.

***Ключевые слова:** самопознание, самоанализ, самооценка, саморегуляция, саморазвитие, самоутверждение, самореализация, самосовершенствование.*

Самосовершенствование – тема вечная и бесконечная. Она начинает волновать человека с того момента, как он начинает себя осознавать. При этом заметим, что совершенствование - это не привилегия избранных, а сущность любого человека.

Актуализация данной проблемы происходит постоянно. Смеем утверждать, что роль самосовершенствования будет возрастать и в будущем, поскольку темпы развития мировых процессов в XX и начавшегося XXI столетий не сопоставимы с каким-либо другим историческим периодом. А коль так, то надо знать все, что связано с этим процессом.

Задумаемся: Жизнь человека – это не что иное, как удовлетворение физиологических, интеллектуальных, духовных, эмоциональных и профессиональных потребностей. При этом

важно подчеркнуть то обстоятельство, что это невозможно осуществить без постоянного и целенаправленного совершенствования - восхождения к вершине своего развития, без гармоничного взаимодействия всех составляющих всесторонности.

Ещё до нашей эры древнегреческий философ Платон очень точно подметил: *«Никто не становится хорошим человеком случайно»*.

На первоначальном этапе самосовершенствование, как правило, не имеет четко обозначенной цели. Человек просто хочет быть на кого-то похожим, кому-то подражать и т.п. Иначе говоря, он подстраивается и, подстраиваясь, понемногу чистит себя. Однажды ощутив изменения, произошедшие в себе, человек начинает выстраивать новые горизонты своего восхождения к себе, более совершенному.

Совершенствованием может заняться каждый, однако далеко не все встают на этот путь. Нужна сила воли. Важно осознавать, что свой путь каждый должен преодолеть сам, как и понимать, что каждый «Я-человек» не может «повторить жизнь другого «Я-человека».

Известны разные алгоритмы самосовершенствования. Основные его стратегемы представлены на рис 1.

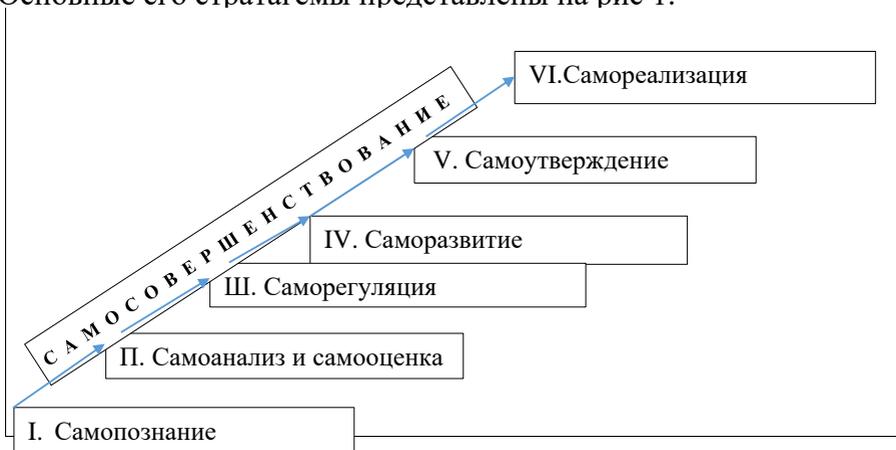


Рисунок 1

I этап – самопознание. Со времен Сократа люди стали всё более осознавать, что для человека самый привлекательный объект познания – он сам. Ибо, как подчеркивал известный итальянский кинорежиссер Федерико Феллини, *"из всех приключений, уготованных нам жизнью, самое важное и интересное - отправиться в путешествие внутрь самого себя, исследовать неведомую часть самого себя"*.

Л.Н. Толстой, уделявший важное значение самосовершенствованию, подчеркивал, что его успех во многом предопределяет **самопознание**. *«Для того чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, - писал он, - ему надо знать, что он должен и чего не должен делать. Для того, чтобы знать это, ему надо понимать, что такое он сам и тот мир, в котором он живет»* [8, с. 27].

Иначе говоря, чтобы знать направления и технологию своего совершенствования, надо знать самого себя, свою внутреннюю вселенную. С этой целью необходимо задать себе вопрос: *«Кто я, где сейчас нахожусь и к чему хочу прийти?»*

II этап - самоанализ и самооценка. На этом этапе следует провести самоанализ и самооценку, разобраться, что называется, в самом себе. Составить список положительных и отрицательных качеств и черт характера. Вычленив сильные стороны и честно признаться себе, какие личностные качества, знания, умения и навыки желали бы быть лучшими.

III этап – саморегуляция. В буквальном смысле - приведение в порядок чего-либо. Способность человека к осознанной настройке себя, своего внутреннего мира на дальнейшую деятельность.

IV этап - саморазвитие. Мы рождаемся с различными способностями и должны попытаться развить их в полной мере. Исходя из сказанного, *саморазвитие можно охарактеризовать как комплекс осознанных и целенаправленных действий, ориентированных на улучшение потенциальных способностей, личностных качеств, умений и навыков взрослеющего человека.*

Саморазвитие не бывает спонтанным. Оно становится возможным только при условии, когда возникает интерес и

желание изменить себя. Иначе говоря, это процесс всегда осознанный.

Для начала надо определиться по трем позициям:

- Поверить в то, что каждый, в том числе и «Я», способен реализовать потенциал, заложенный в человеке, достигнуть максимальных результатов.

- Найти алгоритм улучшения себя, своего «Я».

- Определить шаги, направленные на реализацию намеченного.

К примеру, лауреат Нобелевской премии по физике Ричард Фейнман не переставал учиться на протяжении всей жизни. Круг его интересов был чрезвычайно широк. Его биограф писал: *«Он не отдавал предпочтение каким-то определенным навыкам... и был уверен, что научиться можно всему».*

V этап - самоутверждение. Утверждение себя, своей значимости. Самоутверждение указывает на то, что «Я», как личность становлюсь более уверенным в себе, осознаю свою ценность. Полем для самоутверждения могут стать преодоление лени и невежества, эмоционального бескультурья и эгоизма, творение материальных и духовных ценностей и др.

VI этап – самореализация. Результативность самосовершенствования определяется по наличию таких показателей, как *достижения, постоянство и творчество.* Иначе говоря, без определенных достижений нет совершенства. *Постоянство* указывает на то, что достигнутые успехи не есть чем-то случайным, а *творчество* – свидетельство креативности, получения ощутимо нового результата, способного укрепить и развить другие позитивные качества и ценности человека и вдохновить его к дальнейшей работе по своему самосовершенствованию.

Лишь два примера.

➤ Директор школы – известный педагог В.А. Сухомлинский, благодаря *постоянному саморазвитию и творческому подходу* к решению вопросов обучения и воспитания подрастающих поколений, по словам А.С. Пушкина,

в образовании был «с веком наравне». Он, филолог по образованию, мог и давал уроки по всем предметам. Педагог был в курсе всего нового, что появлялось в науках, основы которых преподаются в школе.

Коллеги отмечали, что он читал первоисточники на девяти языках народов мира, хорошо рисовал, играл на скрипке и сопилке, мог часами наизусть декламировать многие страницы прозы Толстого и Достоевского, Тургенева и Коцюбинского, «Евгения Онегина» и «Кому на Руси жить хорошо», добрую половину стихов Шевченко и Леси Украинки, Тютчева и Никитина, Маяковского и Есенина, Ахматовой и Твардовского. Умел водить трактор, комбайн и автомобиль. Его рукам подчинялись дерево- и металлообрабатывающие станки. Он мог возводить кирпичную кладку... За свои неполные 52 года педагог издал более 50-ти книг, опубликовал сотни журнальных и газетных статей. В его творческом арсенале около 1200 художественных миниатюр - рассказов и сказок для детей [см.: 6].

➤ Изучая дневники Л.Н. Толстого, которые он вел многие годы, находим там немало материала, касающегося самосовершенствования будущего гения. В дневниках он фиксировал свои недостатки, намечал планы самосовершенствования на различные сроки, отчитывался о работе над собой, определял перспективы дальнейшей работы в обозначенном направлении. Постепенно сознательное стремление «к всестороннему развитию всего существующего» обретало у Толстого устойчивое понимание того, зачем нужно самосовершенствование.

И как тут не вспомнить Бориса Акунина: *«Человек тем и ценен, тем и интересен, если угодно, тем и велик, что он может меняться к лучшему. Всегда. В любом возрасте, после любой ошибки, любого нравственного падения»* [1, с. 51]

И ещё. **Важно понимать, что самосовершенствование - это дорога без конца.** Об этом и нижеприведенная притча:

Конкурс художников в Китае. Необходимо было определить лучшее творение. В финал вышли картины двух

художников. Но нужно назвать одного победителя. Возникло замешательство. Спор разрешил мудрец Хинг Ши, проходивший мимо. Он предложил самим художникам оценить полотна.

Мастера кисти ещё и ещё раз всматриваются в свои полотна. Наконец, один из них сказал, что не может найти изъянов в своей картине.

Второй продолжал молчать. На вопрос мудреца: *«Ты тоже не находишь недостатков в своей работе?»*

Тот, смущаясь, ответил, что видит, только не определился, в какой последовательности об этом поведать.

Хинг Ши улыбнулся и сказал: *«Ты победил в этом конкурсе. Прими мои поздравления!»*.

«Но как же так? Почему?» – воскликнул тогда первый. *«В моей работе нет ни одной ошибки, ни Вы, ни судьи их не увидели! Я и сам их не нашел! Как мог победить меня тот, кто обнаружил их в своей картине и причем так много?»*

Великий мудрец сказал ему: *«Тот мастер, который не обнаруживает изъяна в своих работах, достиг пределов своего таланта. А тот, кто замечает недостатки, может еще расти и совершенствовать свое искусство. Как я мог назвать победителем того из вас, кто уже завершил свой путь, но имеет такой же уровень мастерства, что и тот, кто свой путь еще продолжает?»* [См.: 3].

Формирование гармоничной, всесторонне развитой личности является не только индивидуальной, но и социально значимой задачей. И это не вызывает возражений. Как очевидно и то, что реализация данной задачи возможна при условии создания методологически верной концепции. Что в свою очередь возможно только на основе философско-антропологического подхода к проблеме совершенствования и самосовершенствования человека [2].

Вектор самосовершенствования всегда субъективен, ибо его содержание выстраивается конкретной личностью и связано оно непосредственно с её потенциальными возможностями.

Приведем конкретный пример, как «делала» себя личностью Ирина Муцуевна Хакамада. Ирина в детстве не

получала должного внимания, большую часть времени была предоставлена самой себе. Комплекс неполноценности и ощущение ненужности довлели над девочкой. Перелом наступил в 14 лет. Она принимает решение изменить себя. Результаты оказались впечатляющими. Сегодня И.М. Хакамада не только известный политический и общественный деятель, но и старается помочь тем, кто находится в поисках себя, своего «Я».

Предлагаемый ею алгоритм перемен содержит 8 шагов.

1. Начинать самосовершенствование Ирина Муцуевна рекомендует с осознания того, что существующее положение Вас не устраивает.

2. Затем необходимо определить цель самосовершенствования.

3. После этого надо взять некоторую паузу, уйти в себя и понять, что и как надо менять.

4. Следующий шаг у Ирины Муцуевны имеет название **«Преодолейте свои страхи»**. Предлагается «прокрутить» в голове какую-то страшную картину (исключили из школы, заблудился в лесу и пр.). В этом состоянии надо прожить некоторое время. Затем попытаться эту пленку (эпизод) забыть, выбросить из головы, и страх уйдет. Ибо всё плохое уже произошло.

5. Этап осознания того, что **надо опираться на себя**. Самая главная опора у Вас – это Вы сами. Как только это осознание придет, Вы начнёте действовать самостоятельно.

6. Чтобы удержаться в седле круговерти нашего времени, необходимо познавать его особенности, быть **«созвучными времени»**, не бояться рисковать, но при этом не забывать об определенных ограничителях, чтобы не оказаться в пропасти.

7. Чтобы осуществить задуманное, **надо полюбить себя**. Человек не умеющий любить себя, не способен любить других. Любовь к себе, это, прежде всего, уважение к себе. А уважать себя, значит постоянно самосовершенствоваться, не жаловаться на жизнь, а делать всё, чтобы она становилась лучше.

И ещё. «Если вы ждете, что все навсегда, наконец, станет хорошо, - подчеркивает Ирина Муцуевна, - не обманывайте

себя». Сложности будут. Главное не надо бояться трудностей и учиться их преодолевать.

8. *Счастье* – это не что-то кем-то создаваемое, его, «как скульптуру, мы лепим» сами. И то, каким оно будет, «зависит от нашего мастерства» [См.: 9].

Особо подчеркнем: К вершине своего самосовершенствования человек должен пройти самостоятельно, преодолевая всевозможные препятствия на этом пути, включая борьбу с самим собой, своими сомнениями и отсутствием понимания, а иногда и знаний, как преодолеть возникающие трудности.

С этой целью предлагается такой алгоритм действий:

➤ Выяснить, что будет мотивировать реализацию намеченных перемен; какие ресурсы есть, а какие надо привлечь.

➤ Определить жизненные приоритеты.

➤ Начать избавляться от негативных эмоций и выстраивать жизнь по новым правилам. Следует каждый день выполнять хотя бы одно задание, приближающее к желаемому результату.

➤ Фиксация в дневнике динамики личностного роста.

➤ Поощрение самого себя за победы и достижения [См.: 4, 7].

Бытует расхожее мнение о том, что нас кто-то учит/воспитывает: «Учитель учит/воспитывает», «Школа учит/воспитывает». И вообще мы склонны любые достижения связывать с тем, что нас кто-то учит/воспитывает.

По большому счету, мы учимся (или не учимся) сами. Задача учителя, используя самые продуктивные методики и технологии, эффективные средства и методы, раскрыть основы того или иного знания, а ученик эти знания усваивает самостоятельно ибо за него это не сделает никто. И как тут не вспомнить Г.-И. Песталоцци, однажды заметившего: *"Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи"*.

Сказанное позволяет констатировать, что человеку *ничего нельзя передать без его желания, воли, постоянно развивающихся самостоятельных начал. Научить человека нельзя - это подвластно только ему самому, как и нельзя воспитать без его желания стать другим и личного активного участия в самом процессе преобразования* [См.: 5, с. 4].

Следуя этой мысли, можно заключить, что и восхождение нельзя совершить, не участвуя в этом процессе самому. Каждый восходящий к чему-то, это должен совершить самостоятельно. Иначе говоря, то, каким может стать человек, зависит только от него самого.

Литература

1. Акунин Борис. Пелагея и Черный Монах. - М.: АСТ, 2015. 416 с.

2. Гулов А.А. Самосовершенствование человека как философско-антропологическая проблема: автореф. дис. ... канд. философ. наук. - Душанбе, 2012.

3. Китайская притча. Тот, кто продолжает движение // URL: kak-bog.ru/tot-kto-prodolzhayet-dvizhenie-kitayskaya-pritcha

4. Кудишина А.А. Что такое самосовершенствование, 2006 // URL: www.humanism.ru/education/cours/pedagogika/154-pedagogika2.html

5. Мухин М.И. Перевод воспитания в процесс непрерывного самовоспитания // Воспитание школьников. 2012. № 3. С. 3-14.

6. Мухин М.И. Педагогическая система В.А. Сухомлинского: Традиции и новаторство. Соликамск: СГПИ, 1999. 378 с.

7. С чего начать саморазвитие. Полезные советы // URL: <http://gopsy.ru/lichnost/s-chego-nachat-samosovershenstvovanie.html>

8. Толстой Л.Н. Путь жизни. М.: Республика, 1993. 431 с.

9. Хакамада И. // URL: <http://www.uznayvse.ru/znamenitosti/biografiya-irina-hakamada.html>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В. В. Хитрюк

Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного
педагогического университета имени Максима Танка
Минск, Республика Беларусь

В статье предпринята попытка представить структуру инклюзивного образования, отвечающего требованиям времени при подготовке специалиста; определены компоненты, принципы, признаки и перспективы развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования, субъекты инклюзивного образовательного пространства, признаки инклюзивного образования, модель инклюзивного социального сообщества.

Инклюзивное образование является элементом современной социальной реальности и отражает всю полноту социальных свойств и признаков. Структура инклюзивного образования как социального явления представлена следующими компонентами:

1. Ценности инклюзивного образования, которые в соответствии с критериями, предложенными М. Рокичем [5, 6], можно разделить на терминальные («ценности-цели») и инструментальные («ценности-средства»). К терминальным ценностям инклюзивного образования можно отнести следующие: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ребёнок имеет уникальные особенности,

интересы, способности и учебные потребности. Инструментальными ценностями инклюзивного образования можно назвать такие: для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех; совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного обучающегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

2. Принципы инклюзивного образования: эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом; принцип признания равной ценности для общества всех учеников и педагогов; принцип признания права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства; принцип принадлежности к сообществу (все дети - единое сообщество, и все они могут учиться); принцип социального сотрудничества и партнёрства всех участников инклюзивного образовательного пространства; принцип «презумпции компетентности» каждого ребёнка - опора на знания и умения ребёнка, его сильные стороны, а не фиксация его нарушений и недостатков; принцип универсального дизайна - обеспечение доступности всех ресурсов для всех обучающихся; принцип взаимодействия и поддержки всех участников - объединение усилий социального и образовательного сообщества в обеспечении качества инклюзивного образования, организация поддержки каждого его участника; принцип семейно-ориентированного подхода с ориентацией на личность ребенка - широкое подключение семьи в определении результатов образования, образовательного маршрута ребёнка при фокусировании усилий на развитие и социализацию его личности; принцип исключения медицинской модели понимания инвалидности; принцип разнообразия и учёта индивидуальных особенностей - разнообразие проявления индивидуальности определяет необходимость учёта индивидуальных особенностей

в обучении; «ничего о нас и для нас без нашего участия» - активное участие самого «особого» ребёнка в определении среды и условий образования.

3. Субъекты инклюзивного образовательного пространства (обучающиеся с нормативным развитием, дети с особыми образовательными потребностями (в том числе обучающиеся с особенностями психофизического развития), родители или законные представители обучающихся, педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, руководители учреждений образования), общественные организации и объединения лиц с инвалидностью и их родителей, являющиеся заинтересованными сторонами.

4. Социальные ресурсы инклюзивного образования (социальные, познавательные, деятельностные запасы творческой и профессиональной энергии («человеческий потенциал», «человеческий капитал», продукт совместной деятельности социального сообщества, показатель социального интеллекта) педагогов, общественных организаций и объединений, родительской общественности, бизнеса, которые имеют огромный потенциал и требуют «распаковки».

Анализ имеющихся практик осуществления инклюзивного образования позволяет обозначить характерные признаки инклюзивного образования как социального феномена [7]:

наличие совокупности учреждений и социальных групп, целью которых является удовлетворение образовательных потребностей общества: педагогов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, администрации учреждений образования разных уровней; сами учреждения образования всех уровней (от дошкольного до последиplomного, а также дополнительного образования взрослых и дополнительного образования детей и молодежи), осуществляющие практики совместного обучения детей с ООП (в том числе и детей с ОВЗ/ОПФР) и их сверстников с типичным развитием; общественные организации и объединения, направлениями деятельности которых является обеспечение качественного образования для лиц с инвалидностью;

наиматели, заинтересованные в качестве профессиональной подготовки сотрудников, в том числе и лиц с инвалидностью и т.д.;

формирующаяся система культурных образцов, норм, ценностей, символов: расширение границ межкультурного взаимодействия (взаимопроникновение и взаимообогащение субкультур обычных и «особых» обучающихся); принятие «инаковости» как формы проявления индивидуальных особенностей личности; априорная ценность каждого ребенка; понимание инвалидности с позиций социальной модели и, соответственно, исключение медицинской модели понимания инвалидности; толерантность как уважение, принятие, как норма общения и взаимодействия в образовательном пространстве и др.;

становление системы поведения в соответствии с этими нормами и образцами: учет особых образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей каждого ребенка; расширение круга участников образовательного пространства; подготовленность педагогической общественности к эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; организация сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и т.д.;

наличие материальных и человеческих ресурсов, необходимых для решения задач: здания учреждений образования, осуществляющих инклюзивный образовательный процесс; учебные помещения, отвечающие требованиям физической безбарьерности или универсального дизайна; различные учебные средства, в том числе созданные на основе техник альтернативной коммуникации и др.;

позиционирование общественно признанной миссии - сплочение социального сообщества посредством удовлетворения потребности общества в создании условий равного доступа к образованию для всех его членов.

Очевидно, что инклюзивное образование призвано создать условия для достижения основной цели - обеспечение стабильности (социальной, психологической, экономической и

т.д.) в ходе развития общества на основе сформированных толерантных взаимоотношений, лояльности членов социального сообщества к «инаковости». В соответствии с целью основная функциональная нагрузка инклюзивного образования может быть определена [8]:

как удовлетворение потребностей и интересов социального сообщества в обеспечении равного доступа к получению качественного образования всеми его членами (в том числе создание условий удовлетворения потребности личности в достижении – стремлении личности к выражению, проявлению себя в конкретных социальных условиях) - социальная функция;

регуляция социальных процессов («направленность поведения социальных общностей и отдельных индивидов на их оптимальное функционирование и социальное развитие»), закрепление и воспроизводство общественных отношений, что предполагает координацию, «настройку» общения и взаимодействия членов социального сообщества на основе принятия «инаковости», толерантности, сотрудничества посредством формирования необходимых правил и норм поведения, регламентации действий) - регулятивная функция;

приобщение к разнообразию культурных ценностей (априорная ценность каждого человека) - общекультурная функция;

раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося на основе учета его индивидуальных образовательных потребностей, способностей и возможностей - гуманистическая функция;

формирование взаимответственности участников полисубъектного инклюзивного образовательного пространства, объединение их усилий в достижении социально значимого результата - интегративная функция;

передача социального опыта в доступном для каждого формате, обеспечение условий интеграции лиц с особыми образовательными потребностями, в том числе и лиц с особенностями психофизического развития, в социуме - социализирующая функция;

расширение и углубление содержания профессионально-педагогической деятельности, овладение новыми профессиональными и социально-личностными компетенциями - профессиональная функция.

В настоящее время инклюзивное образование проходит процесс институционализации, предполагающий превращение отдельных разрозненных эмпирических попыток осуществления практик совместного обучения всех детей в упорядоченную систему образовательных отношений, определяющую ценности и методологию инклюзивности как принципа взаимодействия, позицию, роль и функции субъектов образовательного пространства, механизмы реализации идей инклюзии в образовании [3, 4].

Очевидным становится, что инклюзивное образование представляет собой модель инклюзивного социального сообщества и как социальный феномен способно создать ряд преимуществ для различных социальных групп. Так, для социальной группы «дети» такими преимуществами являются:

возможность для каждого ребёнка обучаться в школе по месту жительства, общаться со своими сверстниками, стать частью социального и образовательного сообщества;

создание условий социализации и социальной адаптации как «детей с особенностями», так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных) условиях;

формирование жизненно важных компетенций как результата инклюзивного образования: способности и готовности человека ориентироваться в социуме и пространстве культуры, умения видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение; способности и готовности взаимодействовать с социальными институтами, выполнять социальные функции; способности и готовности к коммуникации с привлечением различных техник, способов и приёмов и др.;

расширение возможностей всесторонней коммуникации и взаимодействия, приобретения навыков адекватного социального поведения, более полной реализации потенциальных

возможностей развития и обучения, овладения различными коммуникативными техниками и их использования в ситуациях общения;

противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации, формирование дружеских и приятельских отношений в коллективе детей, которые переносятся во взрослую жизнь;

возможность развития нравственного потенциала каждого обучающегося: проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, совершенствует коммуникативные навыки и является эффективным средством нравственного воспитания;

снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условиях подчеркивания их исключительности;

исчезновение страха у здоровых детей с нормативными образовательными потребностями перед возможной инвалидностью.

В инклюзивном образовании родители приобретают такие преимущества: возможность обучения ребенка в непосредственной близости от дома и его проживание в семье; развитие партнёрства и сотрудничества всех участников инклюзивного образовательного пространства на основе взаимного принятия; сплочение социального сообщества как на уровне детского коллектива, так и родительской общественности; минимизация страхов и тревоги, связанных с периодом жизни ребенка после ухода родителей; эмоциональный комфорт, обусловленный с принятием ребенка в сообщество.

Педагог в инклюзивном образовании получает новый вектор профессионального совершенствования и роста [1], а также расширение профессиональной компетентности, детерминированной новыми условиями профессиональной деятельности (расширение субъектов педагогического внимания, социальных и профессиональных контактов).

Инклюзивное образование как социальный феномен сегодня имеет ряд ограничений, препятствующих его распространению в образовательной практике Российской Федерации и Республики Беларусь. Эти ограничения обуславливаются факторами нормативно-правового, финансово-экономического, социокультурного и профессионально-педагогического свойства. Такими факторами являются:

недостаточная разработанность и четкость нормативно-правовой базы, определяющей порядок и обеспечение условий включения детей с ОПФР/ОВЗ (каждой нозологической группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей) в общий образовательный процесс. Это касается определения оптимальной наполняемости групп/классов инклюзивного образования, обеспечения тьюторской/ассистентской поддержкой и сопровождением ребенка, обозначения функциональных обязанностей и содержания деятельности ассистента (тьютора); организации и порядка деятельности группы психолого-педагогического сопровождения «особого» обучающегося, регламента её деятельности; порядка разработки индивидуальных образовательных планов / программ для обучающихся с ООП и механизмов их реализации, а также механизмов создания специальных образовательных условий обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях учреждения общего образования и др. Нерешенным остается вопрос об итоговом документе об образовании или обучении, полученном ребенком при освоении содержания образования по индивидуальным учебным планам и программам, его легитимность и др.;

ограниченные возможности финансирования образовательных учреждений и устаревшая модель общего финансирования образования ребенка без учета реальных затрат, обусловленных удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей, не позволяют учреждениям образования совершенствовать образовательную среду, приобретать необходимые учебные средства и материалы,

использовать профессиональный ресурс, привлекая необходимых специалистов;

неготовность педагогического сообщества к эффективной реализации инклюзивного образования: незнание особенностей и возможностей «особых» обучающихся; недостаточность учета индивидуальных образовательных потребностей детей с ООП в организации образовательного процесса в условиях стандартизации и регламентации образования; невладение методикой разработки индивидуальных вариативных учебных планов и программ на основе государственных стандартов, их организационного и методического обеспечения и невладение необходимыми умениями и компетенциями для осуществления этой деятельности; несформированность умения определения баланса между жизненными и академическими компетенциями, формируемыми у обучающихся различных категорий; недостаточное владение специальными методами, приёмами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки и психологической готовности; несформированность компетенций работы в команде группы психолого-педагогического сопровождения образовательного маршрута ребенка и т.д.;

неадаптированность средовых ресурсов (архитектурных, материально-технических, дидактических и т.д.) учреждения образования;

несформированная готовность как родителей обычных детей, так и родителей детей с ОПФР/ОВЗ стать полноправными участниками инклюзивного образовательного процесса, определять жизненные перспективы своих детей; непонимание ими социальной роли и значения совместного обучения всех детей;

традиционно инертное восприятие детей с ОПФР/ОВЗ в контексте специального (коррекционного) образования: развитие детей с нарушениями может происходить только в условиях сегрегации, отделения от общества.

Такая сложность и противоречивость феномена инклюзивного образования и практик его внедрения, особенно

при включении детей с ОПФР/ОВЗ, обуславливает как риски реализации инклюзивного образования («волевая» инклюзия: формальное декларирование без предварительной подготовки участников инклюзивного образовательного пространства и создания необходимой адаптивной образовательной среды; «гипертрофированная» инклюзия: чрезмерная, инфантилизирующая забота о детях с ОПФР/ОВЗ, при которой создаётся сильная инфраструктура специального образования, усложняющая процесс общего образования, социализацию обучающихся), так и риски нереализации, бездействия («стихийная» инклюзия: обучение детей с ОПФР в образовательных учреждениях по выбору родителей, по месту жительства без создания специальных условий, т.е. без учета их индивидуальных особенностей и возможностей; все большая образовательная сегрегация детей с ОПФР/ОВЗ, приводящая к проблемам их социализации и трудоустройства; назревающий социальный конфликт между родителями детей с ОПФР/ОВЗ и системой образования, не способной удовлетворить их запрос).

Не следует забывать, что осуществление и продвижение идей инклюзивного образования возможны при его легитимности, т.е. признании целесообразности социальным сообществом. Таким образом, инклюзивное образование как модель образовательного пространства должно стать культурным образцом, отражающим устойчивую конфигурацию связей его субъектов, детерминируемых инклюзивной образовательной ситуацией как «ситуацией индивидуального освоения и взаимодействия субъекта с образовательной средой», моделями поведения в ней каждого субъекта, критериями и показателями его оценки. Основу такого культурного образца составляет манифестирующая толерантность к разнообразию проявления индивидуальности, априорная ценность жизни каждого человека и его права быть принятым в образовательном и социальном сообществе. Процесс формирования такого культурного образца носит пролонгированный характер и предполагает формирование позитивного имиджа инклюзивного образования на основе положительных результатов практики его внедрения. Ценности,

идеи, принципы инклюзивного образования на уровне обыденной практики должны стать «стереотипной схемой поведения, взаимодействия, оценивания людей» [2]. Одним из механизмов создания и культивирования культурных образцов поведения и взаимодействия в инклюзивном образовательном пространстве является подготовка педагога, обладающего сформированной инклюзивной готовностью, субъектной позицией, способной влиять на образовательную ситуацию.

Литература

1. Ломакина Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: Монография. – М.: Academia, 2011. – 272 с.
2. Залкина Н.П., Сергеева М.Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентного подхода: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2013. – 246 с.
3. Ломакина Т.Ю., Таппасханова М.А., Сергеева М.Г. Социально-педагогические основы развития образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования: Коллективная монография. – Москва, 2013. – 260 с.
4. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
5. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. - Мозырь: Белый ветер, 2014. - 136 с.
6. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: учеб. программа для студентов педагогических специальностей й / В.В. Хитрюк. - Барановичи: РИО БарГУ, 2013. - 25 с.
7. Хитрюк, В.В. Основы дефектологии: учеб. пособие / В. В. Хитрюк. - Минск: Изд-во Гревцова, 2009. - 280 с.
8. Хитрюк, В.В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития: практикум / В.В. Хитрюк. - Барановичи: РИО БарГУ, 2011. - 176 с.

СООТНОШЕНИЕ УРОВНЯ КОНФОРМНОСТИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

А. В. Долгополова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальная педагогика ИИЯ РУДН
А.А. Воробьева

В данной работе рассмотрены проблемы соотношения уровня конформности и использования средств массовой коммуникации у молодых людей на примере социальных сетей. Используются такие методы, как теоретический анализ литературы, синтез материала, библиографический метод, анкетирование, опросник Т. Лири “Диагностика межличностных отношений” (ДМО) адаптация Л.Л. Собчик, статистические методы: t -критерий Стьюдента. Проанализированы характерные физиологические и психологические особенности людей в подростковом, юношеском и молодом возрасте. Показано, что наиболее подверженным конформности является молодое поколение, жизнедеятельность которого превращается в процесс постоянного взаимодействия с социальными сетями, которые по причине невозможности старшего поколения предоставить молодому актуальные образы поведения, способствуют формированию «информационного конформизма» у молодых людей за счет их необходимости в постоянном взаимодействии с внешним миром и знать все, что даже хотя бы косвенно воздействует на их судьбу. А их постоянное использование способствует увеличению проявления конформности, что и является результатом нашего исследования.

Работа рекомендована для социальных психологов, педагогов и социальных педагогов в области социальной педагогики, психологии, возрастной психологии.

Ключевые слова: *подростковый, юношеский, молодой возраст, конформизм, конформность, средства массовой коммуникации, социальные сети.*

Необходимость исследования причинно-следственной связи и механизмов, лежащих в основе изменения поведения индивида и группы, обуславливается особенностями их взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности общества. Наименее изученной формой социального поведения выступает конформизм.

Поскольку молодежь в качестве социальной группы является своеобразным индикатором перемен, именно она находится под пристальным изучением психологов и социологов. От содержания ценностного фундамента, складывающегося в процессе социализации молодого поколения, будет зависеть будущее целого общества.

Мы же можем наблюдать то, что среди каналов социализации молодежи наибольшее значение в условиях политически и социально нестабильной ситуации, кризиса института семьи и образования приобретают средства массовой коммуникации (далее - СМК), а именно социальные сети.

Социальные сети, превратившись, вероятнее всего, в самый значимый информационный источник, выступают в роли мощного инструмента формирования общественных стереотипов, образцов массового поведения и подражания массовой культуры, способствующие ориентации индивида в обществе.

В истории российской социологии интерес к проблемам молодёжи возник к концу XIX - началу XX века.

В широком смысле молодёжь определяется как совокупность групповых общностей, образующихся на основе возрастных признаков и связанных с ними основных видов деятельности. В узком смысле существуют два наиболее

распространенных определения, используемых в настоящее время [7].

Первое из них было высказано В.Т. Литовским, где «молодёжь – поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции; в зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет» [7, с. 32]. Позднее И.С. Коном было дано второе определение, согласно которому «молодёжь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств» [7, с. 63].

Переход от детства к взрослой жизни является длительным процессом постепенного и возрастающего включения молодых людей во взрослую жизнь. По этой причине для дальнейшего более детального изучения и понимания темы целесообразным будет прибегнуть к возрастной периодизации Эрика Эриксона. Согласно утверждениям Э. Эриксона, весь жизненный путь насчитывает восемь периодов, два из которых описывают молодое поколение: пятый период, включающий в себя две психосоциологических стадии, а именно подростковый возраст (отрочество) и юность; шестой период, период ранней зрелости, то есть молодость [8].

По причине многочисленных сильных и заметных изменений в физиологии ребенка в возрасте от 12 до 16 лет далеко не последнюю роль играет физиологическое развитие и становление людей в первой психосоциологической стадии данного периода – отрочество. Происходящие изменения послужили тому, что в телах мальчиков и девочек, до этого момента остававшихся сходными за исключением репродуктивных органов, появляются существенные различия, способствующие подготовке их тел к репродуктивной функции [7, с. 282].

Характеризуя людей в подростковом возрасте, мы должны понимать всю важность таких присущих особенностей, как повышенная потребность в общении, интровертированность, повышенное внимание к внутреннему миру человека, размышления о себе и о смысле жизни, жажда деятельности и стремление к риску, сменяющиеся апатией, с одной стороны, стремление к полной свободе, но с другой, – к объединению со сверстниками и проявлению конформизма, желание преодолеть зависимость от третьих лиц, скорее отделиться от родителей, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям, высокий уровень подверженности влиянию, сильная эмоциональная восприимчивость и стремление к созданному собой идеалу, зачастую надиктованного различными СМК, своеобразный нигилизм по отношению к окружающей действительности, высокий уровень мобильности, стрессы и переживания, внутриличностные и личностно-групповые конфликты, зачастую объяснимые незрелыми попытками анализа своих возможностей, где последние выражаются то взлетом самоуверенности, то сомнениями в себе и внутриличностными колебаниями [8; 9].

Юношеский возраст (от 16 до 18-20 лет) является наиболее важным периодом развития. Физиологически в юношеском возрасте половое созревание стремится к завершению: тело уже имеет более устоявшийся вид, процессы роста замедляются, мускульная сила почти достигает максимума. В данной возрастной категории уже формируется индивидуальный стиль умственной деятельности, происходит личностное самоопределение, выбор будущей сферы деятельности, основывающийся на уровне информированности о будущей профессии и себе, что во многом зависит от транслируемых приоритетов в СМК [7]. В этом возрасте зачастую увлеченность падает не на необходимость постоянного общения со сверстниками, а на приобретение новых идей, дел, знакомых. Наблюдается еще одна, отличная от подросткового возраста, черта – стремление к выравниванию и бесконфликтности отношений со взрослыми и родителями.

В физиологическом плане период ранней взрослости (от 20 до 25-30 лет) характеризуется достижением максимального развития сенсорных систем и совершенством функционирования организма. Ранняя зрелость по определению означает формальное начало ведения взрослой жизни, включающей в себя такие этапы, как получение профессии, устройство на работу, ухаживания, ранний брак, начало самостоятельной семейной жизни и образования собственной семьи. Данная стадия обусловлена появлением у молодого человека проблемы близости или интимности, которая предусматривает слияние собственной сформированной идентичности с идентичностью другого человека, не боясь потерять свое «Я» в этих отношениях.

Во второй половине XX века социологи и психологи занялись поиском ответа на вопросы о причинах и механизмах, лежащих в основе изменения поведения человека в группе и об оправданности такой динамики. В это время ученые начали говорить о новом социальном явлении – «конформизме», хотя предпосылки и попытки его изучения были сделаны еще древними философами Демокритом, Сократом, Платоном и др. [3].

Обращаясь к определению конформизма, можно охарактеризовать его как: 1) пассивное согласие и принятие индивидом взглядов и норм общественности, установленных в социальной группе, к которой принадлежит человек; 2) слепое следование узаконившимся шаблонам/образцам поведения, которые оказывает значительное воздействие на индивида, не апеллирующего собственным мнением в определенных ситуациях (традиции группы); 3) «подчинение суждению или действия человека групповому давлению (мнению большинства) в ситуации конфликта между его собственным мнением (опытом) и мнением большинства» [3, с. 320] «разновидность социального воздействия, результатом которого является стремление соответствовать мнению большинства» [3, с. 190].

Но необходимо понимать, что, если, говоря о социальной категории, мы имеем в виду понятие «конформизм», то работая с непосредственно вытекающей из него психологической

категорией, мы сталкиваемся с неразрывно связанным понятием «конформность». Под конформностью подразумевается присущая в разной степени каждому индивиду психологическая особенность в то время, как конформизм по своей сути будет выражаться в отражении данного психологического свойства в качестве поведения человека. Степень подверженности давлению социума определяется уровнем конформности, имеющемся у каждого индивида.

В определении Г.М. Андреевой конформность представлена в качестве тенденции к смене поведения под воздействием людей с целью соответствия мнению окружающих и их требованиям [3, с. 363].

Говоря о явлении конформности, нельзя не сказать про рассмотрение данной категории в роли акцентуации характера индивида. Исследования в этой области проводились постепенно, опираясь на экспериментальный фундамент, унаследованный С. Ашем.

Что же касается более ярких и узнаваемых представителей в истории психологии и социологии, то необходимо сказать о классификации акцентуаций характера, разработанной советским психиатром А.Е. Личко, где главными особенностями конформной акцентуации выступают уступчивость, исполнительность, приспособляемость [9; 10].

В связи со значительным, по сравнению с предыдущими годами, расширением затрагиваемых технологиями, цифровизацией и средствами массовой коммуникации сфер жизнедеятельности человека, появлением большей доступности к информации, что с развитием современной техногенной цивилизации следует также учитывать тот факт, что стали появляться и изучаться новые формы конформизации, в частности информационный конформизм. С масштабным распространением контролируемого фактора социализации появилась возможность поглощать сознание толпы в пучины любых навязываемых идеалов. Это процесс формирования уже нового поколения информационных конформистов, в особенности которых входят: «всеядность», присущая

конформному поведению пассивность и терпимость к содержанию [10, с. 252].

Согласно суждениям Т. Парсонса существуют шесть групп факторов, оказывающих влияние на степень направленности и проявления конформизма в жизнедеятельности людей. Рассмотрим эти группы факторов [3; 4; 9].

Первую группу факторов составляют индивидуально-личностные, которые включают в себя психологические особенности, такие как уверенность в себе, самооценка личности, ее самоуважение, внушаемость и уровень интеллектуального развития, страхи, необходимость принадлежности к группе и ее одобрение; и демографические характеристики: пол, возраст, наличие образования, воспитание индивида [1].

Групповые факторы представлены характеристиками непосредственно социальной группы, ее структурой, сплоченностью, положением в группе людей, составом группы, его однородностью, закрытостью или открытостью группы (характером), особенностями внутригруппового взаимодействия и общения, системой внутреннего контроля, социальной дифференциацией и т.д. [3; 9; 10].

Под ситуативными факторами понимаются особенности конкретных обстоятельств и условий, при которых уровень проявления конформизма у индивида как члена группы увеличивается или уменьшается. Исходя из работ С. Аша такими особенностями могут быть конфликт, критика, наличие социальной ответственности у индивида, социальной поддержки или важность ситуации, ее последствия. Такие условия ситуации, как ограниченность средств и времени, также будут оказывать воздействие на уровень конформизма.

Следующей группой факторов являются социально-экономические факторы, подразумевающие специфику деятельности социальных институтов, социальных, экономических процессов, особенности социально-экономических угрозы и перспектив, социальный статус и принадлежность к определенному типу профессий.

Политическое устройство и господствующий режим общества, взаимодействие и взаимоотношения индивида и власти – составляющие группы политических факторов. Ученые на протяжении длительного периода времени отмечали, что давление со стороны вышестоящих органов государства, тоталитаризм, репрессии, пропаганда от средств массовой коммуникации являются решающими в определении конформистской ориентации социума [3].

Последняя группа факторов представлена национально-культурными, под которыми мы понимаем этнические и религиозные особенности общества, специфику его культурной жизни, менталитета, отличительные черты бытовой и культурной жизни этнической группы, традиции, ценности и т.д.

Проявлению конформного поведения в большей степени подвержены люди в возрасте от 13-14 до 25 лет, молодежь, по причине не сформированного и неокрепшего «Я» индивида, необходимости наличия сильного и убежденного «Мы», желания слиться со всеми и быть «как все», возможности индивида в подростковом возрасте удовлетворить свои потребности, выраженные в том, чтобы разделить с друзьями увлечения и общие интересы, а в юношеском – обеспечить эмоциональную поддержку в преодолении различного рода проблем, возникших в результате возрастного развития, авторитетности и референтности группы сверстников и отчуждению от старших.

Говоря о конформности молодых людей в возрасте от 20 до 25 лет (период ранней зрелости), можно сказать, что их конформизм выражается с чуть меньшей силой, нежели в подростковом и юношеском возрасте, но его суть остается прежней. Молодой человек по-прежнему поддается мнению большинства значимой для него группы, только референтные сферы жизнедеятельности сменились со школьных классов и университетских аудиторий на офисы и организации; одноклассники и сокурсники на коллег и трудовой коллектив; веселые и беззаботные подружки и ребята на женатых и замужних «взрослых» людей, образующих собственные маленькие ячейки общества [3; 4].

Однако, несмотря на некоторые различия, одинаковым на сегодняшний день во всех трех возрастных категориях остается одержимость индивида урбанизмом и внедрением в «информационное общество», социальную и информационную мобильность, которые имеют конформистский характер. В связи с гарантией анонимности, дистанционности молодого «социального агента» и обезличиванию коммуникации, мегаполис является наилучшей средой, располагающей к конформному мышлению. Производной доминирования цифровой мобильной «информации» над другими формами познания становится информационная составляющая конформистского массового сознания.

В связи с иммобильностью реальности одновременность информационной виртуальности, образованная «во вневременном ландшафте компьютерных сетей и электронных средств массовой коммуникации» (М. Кастельс) и предполагающая более интенсивную адаптацию к среде, способствует формированию из своих пользователей «информационных конформистов»: управляемых, легко внушаемых и нетребовательных, отличительными особенностями которых будет «информационная всеядность», хаотичность поглощения и терпимость к содержанию. По причине того, что этими пользователями преимущественно в настоящее время являются молодые люди, а именно исследуемые нами категории подросткового, юношеского и молодого возраста, мы можем говорить о становлении «информационного конформизма» одной из особенностей проявления конформности у молодых людей» [4].

Придя к выводу о наличии такого явления в жизни современной молодежи, как «информационный конформизм», необходимым, на наш взгляд, будет изучение и рассмотрение еще одного явления, которое во многом оказывает влияние на распространение указанного течения - понятия «средства массовой коммуникации». Понятие «средства массовой коммуникации» охватывает широкий спектр технических средств, включающих печать, радио, телевидение, компьютерные

сети, Интернет-ресурс и другие, посредством которых происходит распространение информации, представленной в виде знаний, духовно-ценностных ориентаций, моральных, норм, наставлений, идеологии и тому подобное, на большие по количеству людей, социальные группы [3; 12].

Стремительный скачок роста ценности информации и повышенного внимания развитию технологий, созданных для распределения и движения информации в глобальных потоках, обусловлен переходом общества от индустриального к постиндустриальному. И на существующем этапе «Олимпом» развития подобного ряда технологий выступает именно сеть Интернет, благодаря которой мы можем говорить об «эффекте своеобразного сжатия», т.е. сближение людей как в виртуальном смысле, так и в режиме реального мира.

Похвастаться высокими достижениями в «сжатии мира», превращения всех в «одну большую деревню» могут знакомые нам социальные сети, широкое внедрение которых способствовало социализации Интернета, как «коммуникационного медиума, который впервые сделал возможным общение многих людей со многими другими в любой момент времени и в глобально масштабе», то в режиме реального времени, «здесь и сейчас» [1, с. 51].

Социальной сетью считается: 1) некая платформа или веб-сайт, в целях и задачах которого можно найти построение и организацию социальных типов взаимоотношений; 2) «социальная структура интернет-среды, узлы которой - организации или отдельные люди, а связи между ними - установленные взаимодействия (политические, корпоративные, служебные, семейные, дружеские, по интересам и т. д.)» [5]. Эти социальные сети или виртуальные сообщества, виртуальные фан-клубы, представленные совокупностью индивидов, объединяющихся благодаря схожим интересам и целям, выступают в роли новой социальной группы. Специфика этих групп отображается в интерактивности взаимодействия их членов, отсутствии психологических барьеров и географической привязанности, шансе презентовать себя наилучшим способом,

добровольности вступления в эти группы, неформальной структуре общения с выбранным самим индивидом кругом единомышленников [6].

Социальные сети обладают либо конструктивным, либо деструктивным эффектом формирования сознания, духовно-ценностных ориентаций и общегражданских установок молодёжи. Проявления интенсивного развития социальных сетей представляют собой переход от массового к индивидуализированному характеру воздействия на подростков, юношей и молодых людей; трансформацию индивидуума как объекта пассивного восприятия в субъекта, способного самостоятельно выбирать контент, где социальные сети выступают в роли средства удовлетворения информационной жажды; увеличение степени информационной свободы за счет размножения электронных мобильных носителей; как следствие, снижение значимости государственных институтов в качестве средств, формирующих сознание масс, что создает между ними ситуацию конкуренции [1; 2].

Большую часть времени своего досуга молодые люди проводят в тесном общении с социальными сетями и со сверстниками, подвластными воздействию медиа, которые формируют их духовный мир и диктуют социальные установки. Следствиями этого являются выстраивание картины мира у молодых ребят, напрямую зависящее от демонстрируемого экранами различных мобильных устройств, мониторов компьютеров и усиление «мягкого давления» на психику, культурный и образовательный потенциал и поведение [6; 13].

С одной стороны, огромный пласт доступной информации способствует расширению кругозора, увеличению числа общественных стандартов, возможности выбора, а с другой стороны, этот багаж сообщений приводит к смещению социокультурных духовно-ценностных ориентаций в виде расплывчатого понимания добра и зла, чести и бесчестия, отсутствию сформированного идеологического стержня. В силу социально-возрастных особенностей молодого поколения из-за большого количества в этих возрастных категориях бунтарей,

волков-одиночек, любителей острых ощущений, наивных и доверчивых, наибольшее воздействие СМК, в особенности социальных сетей, оказывается именно на его представителей [12; 13].

В ходе проделанной работы мы провели анализ полученных результатов о соотношении уровня конформности и использования средств массовой коммуникации у молодых людей на примере социальных сетей. Согласно вышеописанным данным, мы сделали следующие выводы:

1. Чем больше молодые люди используют социальные сети, тем выше уровень их конформности.

2. На сегодняшний день социальные сети плотно укоренились в повседневную жизнь молодого поколения: каждый из опрошенных молодых людей является пользователем той или иной социальной сети, а 40% из них пользуются более пятью социальными сетями.

3. Среди молодого поколения наибольшей популярностью и востребованностью в условиях опрошенной нами российской выборки пользуются такие социальные сети, как Вконтакте, Instagram и YouTube.

4. В большинстве случаев основными целями для пользования социальными сетями у молодого поколения являются: потребность в общении, быть в курсе событий, а также, чтобы отдохнуть и развлечься.

5. Большинство молодого поколения, а именно 56,7%, уже не представляют молодежь без социальных сетей в то время, как только 8,3% признают и подчеркивают деструктивную функцию виртуальных сообществ.

Подытоживая, можно сказать, что на сегодняшний день социальные сети плотно укоренились в повседневной жизни молодого поколения, и во многом по причине невозможности старшего поколения предоставить молодому актуальные образы поведения, способствуют формированию «информационного конформизма» у молодых людей за счет их необходимости в постоянном взаимодействии с внешним миром и знать все, что даже хотя бы косвенно воздействует на их судьбу.

Литература

1. Авдеев, А.Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект / А.Ю. Авдеев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2012. - № 3. - С. 67-72
2. Асмолов, А.Г., Асмолов Г. А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. - 2010. - № 1. - С. 3-21
3. Аш, С. Влияние группового давления на модификацию и искажение суждений // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. - СПб., 2000. - С. 210-225.
4. Васильев, С.С. Влияние современных электронных СМИ на подсознание / С.С. Васильев // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2012. - № 3. (13). - С. 176-183.
5. Задонская, И.А. Информационная культура личности как основа формирования информационного общества / И.А. Задонская // Социально-экономические явления и процессы. - 2015. - № 2. - С. 98-104.
6. Задоркина, С.В. Роль средств массовой информации и коммуникации в формировании профессиональной социализации учащейся молодежи / С.В. Задоркина // Власть. - 2014. - № 10. - С. 39-45
7. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 256 с.
8. Курышева, О.В. Психологическая характеристика молодежи как возрастной группы / О.В. Курышева // Logos et Praxis., Вести. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. - 2014. - № 1 (21). - С. 67-75.
9. Лисовский, В.Т. Социология молодежи / В.Т. Лисовский. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. - 1996. - 361 с.
10. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

11. Савченков, Ю.И. Возрастная физиология. Физиологические особенности детей и подростков / Ю.И. Савченков. - М.: ВЛАДОС, 2014. - 735 с.

12. Gerbner, G., Gross, L., Morgan, V. Growing up with television: the cultivation perspective // Media effects: Advances in theory and research / eds. J. Bryant, D. Zillmann. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, inc-, 1994. - P. 17-41.

13. How Much Time Do People Spend On Social Media: Official web page [Электронный ресурс] / Mediakix. - Режим доступа: <http://mediakix.com/2016/12/how-much-time-is-spent-on-social-media-lifetime/> (дата обращения: 05.05.2018).

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z НА УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ И РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ

М. В. Ерофеева, А. А. Соболева

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

Развитие Soft skills тесно переплетается с развитием академических и технических навыков. Хотя гибкие навыки все чаще рассматриваются как полезные для молодежи во всех сферах жизни, эти навыки плохо понимаются, плохо оцениваются и слишком часто упускаются из виду в политическом и институциональном контекстах, включая образование, профессиональную подготовку и рабочее место. В данной статье показывается зависимость уровня сформированности и развития гибких навыков у современных подростков от их социально-психологических особенностей и определен уровень владения подростками гибкими навыками

следующих категорий: коммуникация и коллаборация, эмоциональный интеллект, управление временем, креативность и решение проблем, построение суждений и принятие решений и критическое мышление. В ходе работы используются общетеоретические методы (анализ, синтез, сравнение), социологические (анкетирование) и эмпирические (опрос, наблюдение, педагогический эксперимент).

Ключевые слова: *soft skills, подростки, поколение Z, информационное общество, интернет.*

Сегодня глобальные изменения в использовании технологий и характере труда оказывают большое влияние на то, как мы обучаем молодых людей и готовим их к работе на рынке труда. Работодатели все чаще ищут молодых людей, которые обладают гибкостью, способностью к адаптации, инициативностью, творчеством и сотрудничеством. В связи с этим возникает необходимость владения Soft skills: широким набором компетенций, подходов, моделей поведения и личностных качеств, которые позволяют молодым людям эффективно ориентироваться в своей среде, взаимодействовать с коллективом, правильно планировать свою деятельность и достигать поставленных целей [2]. Более того, сегодняшние подростки, относящиеся к поколению Z, привыкли чувствовать себя амбициозными и успешными, постоянно пребывая в виртуальном мире, где они подключены к бесконечному потоку информации и находятся в постоянном диалоге посредством общения в социальных сетях со сверстниками, как бы далеко они ни находились [3]. Однако ориентироваться в реальной жизни современным подросткам становится все сложнее. Они могут быть очень умны в какой-либо сфере и действительно хорошо в ней разбираться, они весьма любознательны и активны, но недостаточное владение гибкими навыками делает их неконкурентоспособными на рынке труда. Так, в настоящее время наличие у человека Soft skills считается важной ступенью развития как в социальной, так и в профессиональной сферах жизни [1]. По словам Б. Тулгана, «гибкие» навыки в основном

связаны с приспособлением, а именно попыткой привести свои взгляды и поведение в соответствие с установленными стандартами поведения – для того, чтобы эффективно взаимодействовать и работать вместе с другими людьми. Он называет подростков поколения Z абсолютными нонконформистами в эпоху нонконформизма [4]. Нонконформизм – это вера в то, что индивидам важно быть уникальными и подчеркивать свои индивидуальные отличия от группы; конформизм – это вера в то, что человек должен подчинить свои индивидуальные различия и принять нормативные установки и поведение, принятые группой, чтобы вписаться в нее.

Поколение Z (Generation Z, Net Generation, Internet Generation) – это своего рода переходное поколение от двадцатого века к двадцать первому, которое все еще находится под влиянием поколения Миллениум, но в то же время уже формирует свои собственные характеристики [3]. Это дети мультимедийных технологий. Это поколение, рожденное в информационном обществе. Члены поколения Z взаимодействуют друг с другом посредством интернета, смартфонов и других цифровых гаджетов. Они в большей степени зависят от цифровых технологий, чем их родители, которые использовали телевидение в качестве альтернативы книгам и газетам. Представители этого поколения нетерпеливы и менее амбициозны, чем представители предыдущих поколений, они в большей степени сосредоточены на достижение краткосрочных целей. Это люди, которые более ориентированы на потребление, а также более индивидуалистичны.

Большинство из представителей поколения Z не владеют в достаточной мере гибкими навыками. По мнению Б. Тулгана, они не осознают, насколько овладение soft skills может повысить их ценность как сотрудников – не только прямо сейчас, но и на протяжении всей своей карьеры. Даже если они действительно понимают эту ценность, большинство зетов не имеют представления, с чего следует начинать. И, как и любой другой навык, если человек не практикуется, утрачивается, так и базовые

мягкие компетенции не являются исключением [4]. В связи с влиянием всемирной сети на жизнь подростка наблюдается высокий уровень манипулятивности его сознанием из-за недостаточно сформированных навыков критического мышления. Поколение Z не привыкло проверять информацию на степень ее достоверности и легитимности. Сеем предположить, что чем дальше развивается современное общество, тем заметнее будет социально-психологическая поляризация, интеллектуальное и культурное расслоение молодежи. Когда происходит такая поляризация, лишь небольшой процент подростков проявляет интерес к учебе, которые усердно учатся и для которых знания действительно имеют высокую ценность. С другой стороны, большинство подростков – это те, для кого, наоборот, культура, образование и знания обесцениваются и теряют свою значимость. По их мнению, можно получить хорошую работу в жизни, не имея специальных знаний. Они обычно получают работу по протекции. В то же время существуют инфантильные ожидания, что все вопросы будут решаться родителями или другими взрослыми авторитетами, а также на их плечах лежит обеспечение стабильности и комфортных условий для сегодняшних подростков и молодежи во взрослой жизни.

Изучив теоретический материал о ключевых компетенциях XXI века, мы выделили шесть основных категорий гибких навыков: управление временем, коммуникация и коллаборация, креативность и решение проблем, построение суждений и принятие решений, эмоциональный интеллект и критическое мышление, уровень сформированности и развития которых определили у выбранной группы подростков. Мы составили анкету самооценки владения гибкими навыками и предложили пройти ее каждому испытуемому. Нами были получены следующие результаты: такие гибкие навыки, как решение проблем, критическое мышление, навыки коммуникации и коллаборации у подавляющего большинства подростков развиты на высоком уровне. Это опровергает утверждения ученых о том, что поколение Z не владеет гибкими

навыками. Как мы выяснили, подросткам поколения Z тяжело грамотно спланировать свою деятельность: они испытывают большие трудности в расстановке приоритетов выполнения задач, склонны к прокрастинации и имеют проблемы с управлением времени. Также большинство подростков не умеют отслеживать свое эмоциональное состояние и понимать его исходные причины. Несмотря на то, что они хорошо отличают эмоции, они не могут определить их реальное значение. Что касается суждений и принятия решений, зеты способны формировать собственное мнение и обладают достаточной смелостью в принятии решений, однако не все их решения являются тщательно обдуманными.

Тем не менее, наше будущее принадлежит не нам, а представителям поколения Z. Люди, родившиеся после 2000 года, непременно построят его так, как им будет удобно. В связи с этим для увеличения эффективности и мобильности в реальном мире современным подросткам необходимо формировать и развивать гибкие навыки, которые обеспечат им дальнейший успех по жизни. Так, наша задача как педагогов способствовать развитию гибких навыков у школьников.

Литература

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>.
2. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? – [Электронный ресурс] URL: <http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html>.
3. Сапа В. А. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / Инновационные проекты и программы в образовании // Инновации в образовательных учреждениях. 2014. № 2. С. 24–31.
4. Tulgan B. Bridging the Soft Skills Gap. How to Teach the Missing Basics to Today's Young Talent : John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2015.

ТРАНСФОРМАЦИЯ МОДЕЛИ ТРАДИЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ

А. И. Костырева

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - старший преподаватель
кафедры социальной педагогики ИИЯ РУДН И.В. Коваленко

В статье анализируются мотивы и намерения вступления в брак; рассмотрены факторы, влияющие на изменения модели традиционной семьи, а также приведены статистические данные браков и разводов в России за последнее десятилетие.

Ключевые слова: брак, семья, развод, любовь, ценности.

Древнеримский философ Цицерон говорил, что: «Брачный союз – первая ступень человеческого общества». Можно констатировать, что еще до нашей эры люди понимали важность создания семьи. Данное высказывание показывает, что интерес к браку и семье устойчив на протяжении нескольких тысячелетий. Согласно определению Н.Я. Соловьева, «семья - малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство». Принято считать супружескую пару «ядром» семьи. Для традиционной семьи характерны: патриархальная иерархия (власть закрепляется за домохозяйном); вовлеченность женщин исключительно в домашнюю деятельность.

Л.Б. Шнейдер считает, что представление о традиционной русской семье опирается на два основных фактора: отец - глава семьи, материально обеспечивает ее, а мать ведет домашнее хозяйство [3]. Традиционная семья, в отличие от демократической, характеризуется приверженностью к вековым

устоям, выделением мужчины как главы семьи, который защищает ее и принимает решения. Также признаком традиционной русской семьи является многодетность. В наше время многие социологи и психологи пришли к выводам, что российская семья находится в состоянии кризиса. С. В. Ковалев отмечает важность формирования адекватных брачно-семейных представлений у подрастающего поколения [2].

В настоящее время представления о браке у студенческой молодежи (по данным анкетного опроса «Твой идеал») существенно изменились, и значимость любви при выборе спутника жизни оказалась на четвертом месте после выделения таких качеств, как уважение, доверие, взаимопонимание. Происходит явное «оттеснение» любви в браке на фоне ее предшествующего «всевластия». То есть юноши и девушки могут воспринимать формирование семьи как помеху своим чувствам, личностной свободе и лишь впоследствии, мучительным путем проб и ошибок, прийти к постижению нравственно-психологических ценностей брака, основанных на любви, взаимопонимании и взаимоподдержке. Сейчас, как никогда, актуально изучение факторов, влияющих на создание семьи.

Если сравнивать количество разводов в 2018 и 2010 году, то можно увидеть печальную статистику. В 2010 году насчитывалось около 53% разводов, а в 2018 - уже 68%. В приведенной ниже гистограмме 1 (рис. 1) можно увидеть сравнительную статистику браков и разводов по России за последние 8 лет.

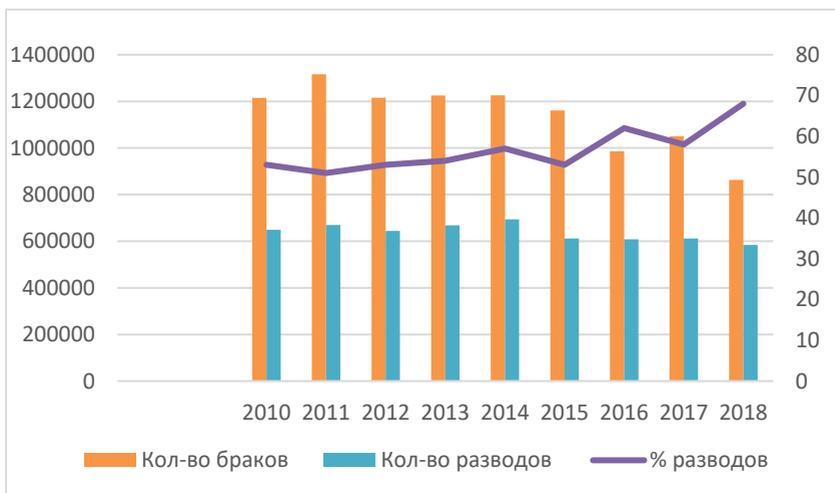


Рис. 1. Статистика браков и разводов по России (2008 - 2018 гг.)

Такие печальные данные говорят о том, что в России с каждым годом появляется все больше и больше неполных семей. Разводы также ведут и к другим негативным последствиям, таким как: обесценивание брака, демографический кризис, изменения традиционных ценностей брака и так далее. За последние восемь лет в России изменились не только показатели количества браков и разводов, но и поменялась модель традиционной семьи, ее основные ценности. Ниже приведены факторы, которые на это повлияли:

1. Развитие социальных сетей и появление сайтов знакомств. У молодежи такие сайты пользуются большой популярностью и значительно облегчают поиск партнера. Но, к сожалению, они снижают качество отношений молодых людей, формируют иные ценности. Как правило, такие отношения быстротечны, краткосрочны и не достигают конечной цели - заключения брака, создания семьи, рождение и воспитание детей.

2. Появились альтернативные брачно-семейные отношения, отличающиеся от традиционных тем, что мужчина и женщина могут состоять в «открытом браке». Эти отношения часто называют «без обязательств». Также становится больше

пар, выбирающих незарегистрированное сожитительство. Люди не видят смысла в официальном заключении брака.

3. Немаловажным фактором является то, что образованных людей стало гораздо больше, рождаемость детей понизилась, а возраст молодых родителей значительно вырос. Это можно объяснить тем, что в приоритете у людей - получение образования становится гораздо выше, чем вступление в брак. Рождение ребенка планируется только после того, как «встанем на ноги», что означает приобретение жилищной собственности, материальной независимости, построение карьеры и так далее.

4. Как правило, младшее поколение старалось перенять опыт старших. Сейчас же все происходит наоборот. Старшее поколение видит, что в мире произошли огромные изменения и уже состоявшиеся люди хотят многое попробовать, наверстать упущенное и пожить для себя. Таким образом, у свободных от семейных обязательств людей появляется возможность уделять своим интересам больше времени.

5. Молодое поколение в возрасте 18-30 лет не боятся одиночества. Многие люди определились, каким должен быть их партнер и хотят видеть именно его в роли своей будущей жены или мужа. Из-за завышенных требований не всем удается найти идеального партнера и многие предпочитают оставаться одинокими. В. И. Зацепин считает, что существует прямая связь между характером самооценки и уровнем оценки желаемого супруга (супруги) [1].

Также есть еще один ежегодно снижающийся показатель. Среди людей, которые заключают первый брак, изменился возраст «молодого» мужа и «молодой» жены. Согласно последней статистике, большая часть россиян вступают в брак в возрасте от 25 до 34 лет. Возраст регистрации первого брака в 2013 году по сравнению с 1990-м годом у обоих полов увеличился на три года (у мужчин с 23,9 до 27,6 лет, у женщин – с 21,9 до 25,2).

Среди студентов Института иностранных языков Российского университета дружбы народов в возрасте 18-25 лет был проведен экспресс-опрос. В опросе приняли участие 18

девушек и 4 юноши, результаты которого представлены ниже, на рисунке 2:

1. Минимальный возраст вступления в брак среди ответов девушек составил 21 год, а среди юношей - 28 лет.

2. Идеальный возраст вступления в брак среди девушек составил 25-26 лет, а среди юношей - 30 лет.

3. Максимальный возраст создания семьи среди мужчин составил 35 лет, тогда как у женщин - 30 лет.

Для наглядного подтверждения отмеченных выше показателей трансформации модели традиционной российской семьи представлена гистограмма 2 (рис. 2).

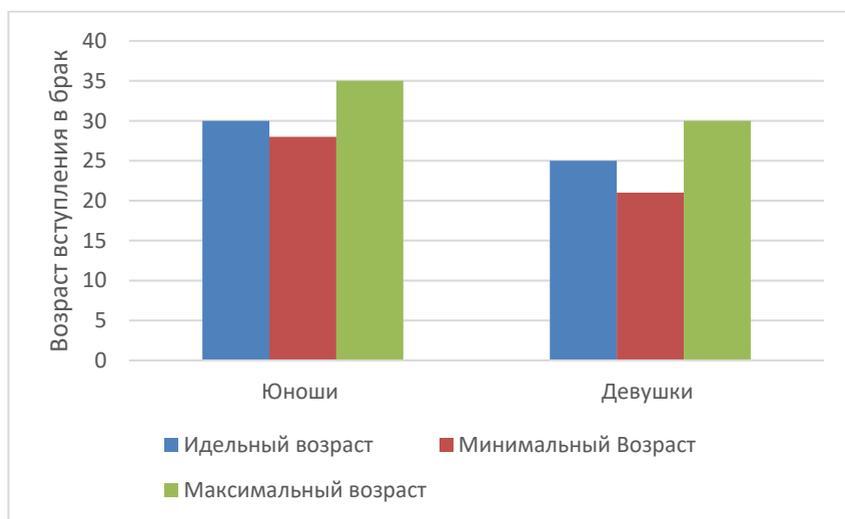


Рис. 2. Результат экспресс-опроса «идеальный возраст вступления в брак» среди студентов.

Также студентам был задан вопрос: «Вступая в брак, какой фактор создания семьи является для вас самым важным?» Ниже представлены три самых популярных варианта ответа.

1. «Любовь, влюбленность, привязанность, уверенность в партнере».

2. «С помощью брака можно решить материальные проблемы».

3. «Вынужденное решение (давление со стороны родственников, партнера, потому что так «надо»).

На вопрос: «Что для вас семья?» самыми популярными были следующие ответы: социальный институт; ячейка общества; вся моя жизнь; опора и поддержка; самое главное в жизни.

Таким образом, для многих студентов семья - это самое важное в их жизни. Они серьезно подходят к выбору партнера, не торопятся вступать в брак до полной уверенности в выборе спутника жизни и стабильности брачно-семейных отношений, несмотря на отмеченные выше негативные тенденции трансформации российской семьи.

Данные исследования показывают, что за 10 лет модель традиционной российской семьи изменилась, изменился не только возраст вступления в брак и процент разводов, но и семейные ценности и ориентиры. Следует констатировать, что вышеприведенные факторы пагубно влияют на традиционную семейную модель и у молодого поколения формируются совсем другие представления о семье как социальном институте, что, безусловно, требует продолжения изучения данного вопроса в дальнейшем.

Литература

1. Андреева Т.В Семейная психология. Учеб. пособие. - СПб.: Речь, 2004. - 244 с.
2. Ковалев С. В. Психология современной семьи : Учеб. пособие. СПб. Речь, 2004. 244 с.
3. Шнейдер Л. Б. Психология семенных отношении : Курс лекции. - М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000, - 512 с. (Серия «Кафедра психологии»).
4. <https://pravovoexpert.ru/brak/statistika-brakov-i-razvodov/>

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАИБОЛЕЕ ПОПУЛЯРНЫХ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ОЦЕНКА ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ С ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВИСТИКИ

Д.А. Лукина¹, А.М. Артемова²

¹Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

²Факультет международных отношений МГИМО
Москва, Россия

Научный руководитель: кандидат исторических наук,
доцент кафедры теории и практики иностранных языков
И.И. Васильева

В данной исследовательской работе рассматриваются основные способы изучения иностранного языка студентов лингвистических вузов, производится их оценка с точки зрения когнитивных наук и удовлетворенности студентов при их использовании.

Ключевые слова: *методы изучения языка, визуализация, когнитивистика, произвольное запоминание.*

В настоящее время повышается заинтересованность населения России в изучении иностранных языков. 30 сентября 2019 года Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представил результаты социологического опроса, показавшего, что 63% опрошенных считают необходимым изучение иностранного языка. Следует отметить, что лишь 6% граждан могут разговаривать на иностранном языке и 74% даже не планируют в ближайший год совершенствовать свои знания. Основными причинами такого решения являются отсутствие необходимости и неуверенность в собственных способностях к обучению.

Хочется отметить, что большинство граждан мало осведомлено о способах изучения языка и когнитивных преимуществах владения двумя и более языками.

В первую очередь следует выделить основные положения когнитивистики.

На данный момент доминантной теорией когнитивистики принято считать теорию Spreading activation, основной идеей которой является ассоциативная природа мышления. Книга Tony Buzan “The Mind Map Book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life” повествует о способах локализации словесных единиц и способах их координации. В процессе онтогенеза индивид формирует свой лексический кругозор в тесной связи с предметами окружающей действительности, осваиваемыми не линейно, а ассоциативно. Н.А. Алмаев подтверждает идею включения актов сознания в семантику слов, акцентируя внимание на тесной связи логогена и чувственного восприятия. Все единицы освоенного языка становятся элементами вербальной сети – психофизиологического образования. На ранних этапах развития индивида данный процесс является неосознанным, что обеспечивает легкость освоения языка.

Во взрослом возрасте процесс создания нового тезауруса представляет собой процесс, отчасти поддающийся контролю. Для успешного изучения иностранного языка используются различные методики. В ходе исследовательской работы был проведён опрос студентов лингвистических вузов с целью выделения наиболее популярных методов формирования новой языковой системы.

62% опрошенных уделяют одинаковое количество времени изучению грамматики, лексики и фонетики иностранного языка. Данный подход считается приемлемым, однако многие исследователи склоняются считать его ошибочным. Основной единицей языка является слово, именно поэтому П. Меара выдвигает теорию о верховенстве изучения лексики.

В ходе опроса были выявлены основные способы изучения лексики студентами, среди которых фонетические ассоциации, рифмовки, стикеры, попугай, тематические карточки, погружение в среду, грамматико-переводной метод, встраивание слов, составление рядов «синонимы-антонимы», метод визуализации, карта памяти (майнд мэп). Наиболее популярный метод – изучения лексики в процессе разговора с носителем – 60% опрошенных выбрали его в качестве наиболее эффективного. Но 73% респондентов утверждают, что обладают языковым барьером и не могут использовать этот метод. Это подтверждается различными показателями в выполнении разных типов проверки знаний: большинство студентов хорошо справилось с заданием на перевод с изучаемого языка на родной, показатели уровня коммуникативной способности значительно ниже. Это объясняется ведущей методикой изучения лексического запаса – заучивание. Большинство респондентов (91%) использовали практику «зазубривания» слов для подготовки к экзаменационным заданиям.

Занятия в университете студенты определяют как малоэффективные, отдавая предпочтение самообразованию. Данное положение они обосновывают тем, что предъявляемая информация не представляет для них интереса. Учебные тексты они находят скучными, более продуктивным методом 63,3% опрошенных считают просмотр сериалов, фильмов, разговорных роликов. П.И. Зинченко «непроизвольное запоминание» обосновывает это положение тем, что непроизвольное запоминание прочнее попыток целенаправленно выучить определенный материал.

Следует отметить, что при просмотре самостоятельно выбранного медиа-контента обучаемый подключает чувственное восприятие информации. Cynthia S. Symons и Blair T. Johnson в своём исследовании «The Self-Reference Effect in Memory: A Meta-Analysis» утверждают, что информация, запоминаемая в контексте с самим собой, усваивается лучше. Учеными был проведён эксперимент с двумя группами людей по запоминанию прилагательных. Одна группа должна была оценивать

представленные слова по отношению к своей жизни, другая же группа оценивала слова по их величине, что выявило эффективность способа запоминания первой группы испытуемых по прошествии нескольких дней. Исследователи предлагают методику запоминания лексических единиц через встраивание изучаемых слов в свой личный жизненный опыт: при изучении слова dog предлагается составить предложение, в котором будет отражена личностная связь с субъектом реального мира, обозначаемого изучаемым словом – «мне купили dog, когда я учился в 3 классе».

15% опрошенных заявили, что используют метод визуализации для освоения новых лексических единиц. Lionel Standing в своём исследовании «Learning 10000 pictures» доказывает приоритетность визуальной памяти. В ходе эксперимента испытуемым в течение пяти дней были предъявлены 10000 картинок, в последующие дни участники эксперимента демонстрировали узнавание предъявленных ранее изображений с точностью 83%. Исследователь предлагает использовать визуальные словари и приложения для создания индексных карточек с возможностью добавления изображения приоритетно над переводом изучаемого слова.

Следует отметить, что 85% респондентов продемонстрировали заинтересованность в изучении новых способов освоения лексики. 79% утверждают, что использовали нестандартные методы обучения – мнемотехники, рифмовки, метод Шехтера, метод Каллана и метод пассивного восприятия. 66% опрошенных считают свой способ изучения языка эффективным.

Литература

1. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 83 с.

2. Залевская А.А. Психолингвистика и психолингводидактика // Слово и текст: психолингвистический

подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7 – С. 35–52.

3. Lionel Standing (1973): Learning 10000 pictures, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 25:2, 207-222.

4. Symons, Cynthia S. and Johnson, Blair T., "The Self-Reference Effect in Memory: A Meta-Analysis" (1997). CHIP Documents. Paper 9. http://digitalcommons.uconn.edu/chip_docs/9

5. Тункун Яна Анатольевна, Павловская Ирина Юрьевна // Межполушарная асимметрии и сенсорные предпочтения как определяющие факторы успешности обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpolusharnaya-asimmetrii-i-sensornye-predpochteniya-kak-opredelyayuschie-factory-uspeshnosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku> - Дата размещения: 2009.

6. Исследование ВЦИОМ // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9924> Дата размещения: 30. 09. 2019

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Нгуен Тхи Зинь

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной работе рассмотрены проблемы адаптации отечественных и вьетнамских студентов в российском вузе. Чтобы иностранный студент адаптировался к высшей школе в России, человек должен иметь психологический баланс, который является показателем личностных, эмоциональных, познавательных, адаптивных способностей. В этом посте были

рассмотрены проблемы адаптации вьетнамских студентов в российском вузе. В дальнейшем это позволит разработать программу адаптации данная студентов.

Ключевые слова: *адаптация, проблемы адаптации, вьетнамские студенты, форма адаптация.*

В настоящее время адаптация является одной из актуальных проблем психологии. Растущий интерес к социальной адаптации и исследованиям становится все более позитивным по этой теме в соответствии с психосоциальными причинами, что, как отмечалось, связано с радикальными изменениями, происходящими в современном социуме. Нестабильность и общность, непредсказуемость социальных процессов, которые предъявляют повышенные требования к отдельным лицам, с одной стороны, должны отвечать социальным требованиям, с другой стороны, поддерживать стабильность и внутренний баланс.

В процессе изучения новой культуры человек проходит несколько этапов: наблюдение, взаимодействие и общение. На первом этапе пребывания иностранного студента в иностранной или менее известной стране этот студент играет роль аудитории, наблюдающей за происходящим извне [9]. Период наблюдения начинается с начала прибытия иностранного студента в другую страну. На втором этапе студент начинает устанавливать определенные отношения с представителями другой культуры и не только смотрит со стороны, но и становится вовлеченным в происходящее, на третьем этапе он активно взаимодействует и общается с другими.

Учитывая это, основными формами адаптации студентов первого курса к обучению в вузе будет:

1. Формальная адаптация. Трудности в адаптации связаны с психологическими проблемами, вызванными трудностями в общении и неуверенностью в себе. Студенты получают новый социальный статус, что предполагает необходимость освоения новых поведенческих стратегий, определяющих возникновение перенапряжений.

2. Социальная адаптация. Главной задачей является ознакомление абитуриентов с социальными формами жизни студентов, осуществляя коллективное взаимодействие.

3. Педагогическая адаптация. Трудности педагогической адаптации обусловлены разнородным характером усилий преподавателей и студентов, а также несогласованностью педагогического взаимодействия.

4. Адаптация иностранных студентов, по мнению И.В. Ширяева, означает формирование устойчивой реляционной системы для всех компонентов педагогической системы, обеспечение адекватного поведения, способствующего достижению целей педагогической системы.

5. Психосоциальная адаптация понимается как вступление иностранного студента в межличностную систему, например, адаптация индивида к группе.

6. Педагогический аспект адаптации связан с ассимиляцией иностранных студентов с точки зрения стандартов и концепций карьерной среды, адаптации к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, воспитанию, формированию у студентов навыков самостоятельного обучения [4].

На развитие и адаптацию иностранных студентов к российской действительности влияют многие объективные и субъективные факторы микро- и макросреды. Они включают объективные факторы, такие как наличие национального отношения; поведенческий паттерн; межкультурное взаимодействие; степень сходства между культурами; толерантность.

Следующие факторы являются субъективными:

- демографические и личностно-психологические особенности иностранных студентов (пол, возраст, социальный статус и происхождение, национальные психологические особенности);

- характеристики мотивации и обоснованности, предполагающие готовность получить образование в новой

стране, готовность изменить жизнь, ознакомиться с условиями жизни за рубежом, изучить историю и культуру новой страны;

- факторы внутреннего взаимодействия (психосоциальный климат в группе студентов, социологический статус иностранного студента);

- социально-педагогические факторы: новая качественная система педагогики, адаптирующаяся к новой группе студентов и преподавателей с иностранным языком, с системой контроля и оценки знаний, языковыми барьерами [6].

Чтобы иностранный студент адаптировался к высшей школе в России, человек должен иметь психологический баланс, который является показателем личностных, эмоциональных, познавательных, адаптивных способностей. В качестве описательной модели для адаптации иностранных студентов, по словам М.А. Ивановой, служит модель «весеннего эффекта», т.е. каждому витку соответствует определенная стадия процесса адаптации:

- этап внутренней психологии: готовность к обучению за границей, в который учащийся выбирает страну обучения, язык обучения или будущую специальность;

- собственный этап оценки потенциала в контрольной группе;

- период индивидуального опыта изменения климата с учетом физиологического состояния студента;

- период ожидания встречи с новой страной, университетом или кафедрой с учетом психолого-эмоциональных и национальных психологических особенностей;

- этап вхождения в новую социальную и культурную среду с учетом собственной способности жить в иностранном обществе, установления контактов с иностранными представителями другой этнической группы, обладания информацией о правилах и кодексах поведения в новом культурном пространстве, наличие когнитивных и эмоциональных предпосылок;

- активный период обучения иностранного студента в учебной и внешкольной деятельности с учетом языковых и социальных трудностей.

- период депрессии, определяемый успехом иностранного студента за предыдущий период, который представлен следующими факторами: эмоциями, восприятием, поведением и психосоциальным;

- устойчивый период - присутствует только в случае преодоления чувства разлуки с родственниками, чувства неудовлетворенности в разных аспектах жизни, приобретения нового социального статуса [3].

Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен отметил, что адаптивный процесс обучения вьетнамских первокурсников сложность привыкания к различиям в погодным условиям, преодолению языковых барьеров и переживанию значительных «культурных потрясений». Тем не менее, он склонен к социальной поддержке и готов принять поддержку со стороны представителей вьетнамских и местных общин, а также наличие личных качеств, таких как трудолюбие и смирение, создание условия для социальной адаптации и психологических процессов с новой культурной средой и новыми образовательными пространствами [7].

Нгуен Тхи Чам Ань провел сравнительный анализ специфических особенностей личности. Автор выполнил тест на динамику готовности изменить себя, принимая во внимание понимание проблем других людей и развитие эмпатии (эмоциональный отклик, эмоциональный отклик, принятие окружающих), а также изменение ориентации жизни и отношения к карьере в будущем образовании. В результате работы установлено наличие социальных и культурных различий между русскими и вьетнамскими студентами-психологами по параметрам исследования. Кроме того, было установлено, что успех и позитивность личной адаптации к высшему образованию зависят от целей, задач, ключевых структурных компонентов образовательного процесса, психологических условий. Специфическими условиями для личной адаптации российских

студентов являются повышение баланса, усиление межличностного взаимодействия и сопереживания с другими людьми, а вьетнамцам - развитие коммуникативных и эмоциональных способностей установить систему межличностного общения [8].

Н.Н. Лепехин, То Тхи Зиеу Тхуи рассматривают взаимосвязь опытной психологии и показатель уровня адаптации к социокультурной среде. В исследовании сравнивались группы вьетнамских студентов, родившихся и выросших в России, приехавших учиться в Россию из других государств и приехавших из США. Вьетнамцы, выросшие в России, более уверенно взаимодействуют в другой культуре, испытывают более эмоциональную близость со своими семьями, т. е. по сравнению с другими группами респондентов они более адаптируемы, и чувствуют себя более комфортно. Однако, в отличие от вьетнамцев, которые родились в чужих культурах, люди стали более уверенными в своей будущей карьере, с тех пор зная о своей работе после школы [5].

Т.Ф. Волкова, Чан Тхи Хыонг выявили степень влияния различных факторов на адаптацию иностранных студентов (Китай и Вьетнам). Был сделан вывод о том, что такие факторы, как помощь учителей, наличие межличностных отношений с русскими студентами, развились динамика обучения и знание работы на русском языке. Существенное влияние на процесс адаптации оказывают, в то время как плохое настроение и особенности национальной кухни менее значимы. Наивысший уровень адаптации демонстрируют иностранные студенты, проживающие в России более пяти лет [1].

Исследование Т.Т.З. Динь предназначено для сравнения характеристик социокультурной адаптации конкретных групп, а именно вьетнамских студентов (по указанию государства) и детей вьетнамских мигрантов (мигранты второго поколения). Было установлено, что процесс аккреции студентов способствует личностным качествам, таким как открытость, усердие и готовность учиться. Обладают этими характеристиками, несмотря на все трудности адаптации (недостаточное знание

русского языка и его полное обучение, отсутствие понимания традиций, норм и обычаев культуры домовладельцы и т. д.), с первых лет обучения в России могут активно устанавливать межличностные отношения и общение. Дети вьетнамских мигрантов (родившиеся и получившие образование и образование в России) не сталкиваются со стандартными проблемами культурной и социальной адаптации обычного мигранта, с тех пор как они прошли обучение русскому языку, участвуя в конкурсах и конкурсах, дружа с российскими коллегами [2].

Таким образом, были рассмотрены проблемы адаптации вьетнамских студентов в российском вузе. В дальнейшем это позволит разработать программу адаптации студентов.

Литература

1. Волкова, Т.Ф., Чан, Тхи Хыонг. Изучение адаптированности иностранных студентов к условиям образовательной среды вуза (на примере ТПУ) // Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения: сборник трудов международной научно-практической конференции, г. Томск, 26–27 октября 2016 г. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 165-167.

2. Динь, Т.Т.З. Социокультурная адаптация другого уровня: вьетнамские учебные мигранты и дети мигрантов (на примере г. Иркутска) // V Международная научно-практическая конференция «Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX-XXI веках: опыт и перспективы», сборник материалов [Электронный ресурс]. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2015. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/ethnic-migration2015/participant/13987>, свободный.

3. Дорожкин, Ю.Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов / Ю.Н. Дорожкин // СОЦИС. – 2007. – № 3. – С. 73–77.

4. Киящук, Т.В. Психологическое сопровождение обучения иностранных студентов в российском вузе / Т.В. Киящук // Психология в вузе. – 2014. – № 3. – С. 72–94.

5. Лепехин, Н. Н., То, Тхи Зиеу Тхуи. Адаптация к социальной среде и культуре как фактор психологического благополучия // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. Санкт-Петербург. № 4. 2016. – С. 211–218.

6. Набивачева, Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе / Е. Набивачева // Высшее образование в России. – 2016. – № 12. – С. 89–92.

7. Нгуен, Тхи Хонг Бак Лиен. Особенности адаптации вьетнамских студентов в Томском политехническом университете // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы: Материалы VI Международного молодежного научно-культурного форума (21–23 марта 2016 г.) / Под науч. ред. Л.В. Ахметовой. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2016. – С. 243–246.

8. Нгуен, Тхи Чам Ань. Личностная адаптация студентов-психологов к вузовскому образованию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Тамбов, 2009.

9. Мертон Роберт. Социальная теория и социальная структура. – 1957.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Д. И. Сайдахмедов

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье раскрывается понятие «адаптация», а также представлены результаты изучения адаптации отечественных и зарубежных студентов в высшем учебном заведении на примере адаптации отечественных и зарубежных студентов в Институте иностранных языков РУДН.

Ключевые слова: *адаптация, социально-психологическая адаптация, студенты, отечественные студенты, зарубежные студенты.*

Важнейшим социальным требованием для высших учебных заведений является ориентация образования не только на студентов, обучающихся определенным профессиональным знаниям, но и на развитие их личности, когнитивных и творческих способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Противоречие между практической необходимостью изучения социально-психологической адаптации отечественных и зарубежных студентов в условиях конкретного вуза, с одной стороны, и социально-психологической практикой исследований адаптации отечественных и зарубежных авторов, с другой стороны, определило проблему нашего исследования.

В психологии под понятием «адаптация» имеется в виду именно субъективная сторона процесса взаимодействия личности с социальной средой. Это усвоение личностью основных норм и ценностей общества. Некоторые авторы рассматривают

адаптацию в качестве условия выполнения личностью ее основных функций, решения сложных творческих проблем [3, с. 114–124; 7].

Г.А. Горошидзе рекомендовал проводить профессиональный отбор творческих работников по показателям их адаптированности к профессиональным и социально-психологическим параметрам социальной среды [2, с. 270].

Адаптация (от лат. *adapto* - *adapt*) - способность человека адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, без внутреннего дискомфорта и без конфликта с окружающей средой [4, с. 336].

Кроме того, адаптация происходит за счет приобретения опыта определенной социальной группы, а социализация – за счет усвоения социального опыта общества в целом. В литературе встречается следующее определение понятия «социальная адаптация» - результат процесса изменения психологических, социальных, моральных, демографических и экономических отношений между людьми, адаптация к социальной среде. Например, Ф. Б. Березин считает, что общество действует как адаптивно-адаптирующая система, поскольку деятельность человека носит преобразовательный характер [1, с. 42].

В социологическом подходе адаптация интерпретируется как процесс приобретения человеком новых социальных ролей. Субъективная сторона этого процесса - усвоение индивидом норм, ценностей и правил общества. Представители этого подхода часто идентифицируют понятия «адаптация» и «социализация» [1, с. 42].

Давая характеристику процессу адаптации, оценивая этот процесс как процесс взаимный на всех уровнях и системах, Н. А. Свиридов отмечал, что социальная адаптация «представляет, в отличие от биологической адаптации, единство приспособительной и преобразовательной деятельности. Причем решающее значение имеет последняя» [5, с. 142–164].

Нами было проведено исследование. Цель исследования: изучить особенности социально-психологической адаптации

отечественных и зарубежных студентов, а также разработать рекомендации, способствующие более успешной их адаптации к образовательной среде в высшем учебном заведении.

Нами было сделано предположение, что социально-психологическая адаптация отечественных и зарубежных студентов психолого-педагогического образования взаимосвязана с мотивацией студентов, их направленностью на приобретение знаний, с ростом удовлетворенности профессиональной деятельностью, со сформированностью комфортных условий обучения.

В анкетировании приняли участие студенты из России и зарубежных стран. Студенты из России составили 50%, зарубежные студенты, соответственно, также 50 %, в возрасте от 17 до 27 лет, в количестве 50 человека 1 и 4 курсов обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование» в ИИЯ РУДН.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что большинство зарубежных студентов (86 %) изучали русский язык в своей стране до поступления в российский вуз.

Причем 14 % из них считают, что необходимо продолжить изучение русского языка, поскольку они испытывают сложности в обучении (не успевают записывать лекции, не всегда понятен смысл некоторых выражений, существует страх публичных выступлений).

На рисунке 1 отображена информация о том, какими доводами и соображениями руководствовались студенты при выборе российского высшего учебного заведения, в частности ИИЯ РУДН.

Зарубежные студенты ответили на данный вопрос следующим образом: 40 % считают, что в ИИЯ РУДН дают хорошее образование; 26 % поступили, считая вуз престижным; 8 % студентов убедили сюда поступать родители; 19 % выбрали вуз из-за его удобного расположения; 7 % учатся в ИИЯ РУДН потому, что в нем учатся их друзья.

Отечественные студенты ответили на вопрос: почему они выбрали ИИЯ РУДН следующим образом: 40 % считают, что в

ИИЯ РУДН дают хорошее образование; 26 % поступили, считая вуз престижным; 8 % студентов убедили сюда поступать родители; 20 % выбрали вуз из-за его удобного расположения; 6 % учатся в ИИЯ РУДН потому, что в нем учатся их друзья.



Рис. 1. Выбор университета

При ответе на вопрос: испытывают ли студенты трудности в обучении, получены следующие результаты: 88 % опрошиваемых отечественных студентов указали, что не испытывают проблем в процессе обучения; 12 % ответили, что сталкиваются с трудностями в обучении. 65 % зарубежных студентов указали, что не испытывают проблем в процессе обучения и 35 % испытывают трудности в обучении (рис. 2).

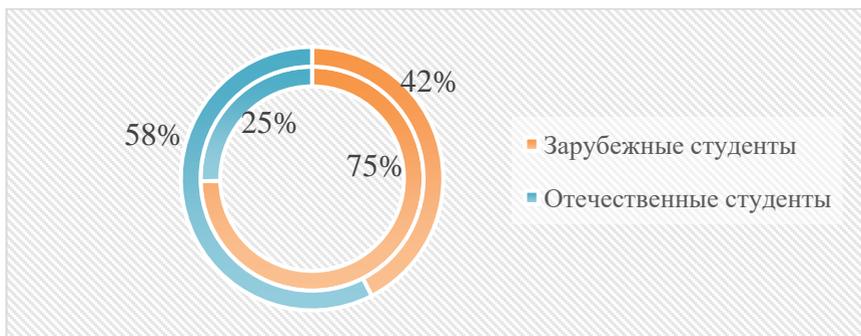


Рис. 2. Испытываете ли Вы трудности в обучении

Также в анкете был вопрос, направленный на определение трудностей, возникающих у студентов при общении с группой (рис. 3). 52 % отечественных студентов ответили, что не испытывают трудностей в общении с группой; 30 % чувствуют отсутствие сплоченности в коллективе; 12 % признались, что они испытывают страх публичных выступлений перед одногруппниками; 6 % отечественных студентов некомфортно находится среди одногруппников (рис. 2.7).

Ответы зарубежных студентов на данный вопрос составили: 32 % испытывают страх публичных выступлений перед одногруппниками; 28 % студентов ответили, что не испытывают трудностей в общении с группой; 22 % зарубежных студентов чувствуют себя некомфортно среди одногруппников; 18 % страдают из-за отсутствия сплоченного коллектива в группе.



Рис. 3. Какие трудности вы испытываете

Также, в анкете был вопрос, направленный на определение трудностей, возникающих у студентов при общении с группой (рис. 3). 52 % отечественных студентов ответили, что не испытывают трудностей в общении с группой; 30 % чувствуют отсутствие сплоченности в коллективе; 12 % признались, что они испытывают страх публичных выступлений перед

одногоруппниками; 6 % отечественных студентов некомфортно находится среди одногоруппников.

По результатам описательной статистики данных, полученных с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, у отечественных студентов 1 – 4 курса были получены следующие результаты [6, с. 43 – 56]:

1) наибольшее значение получил показатель «Самопрятие» – 99,35 (его стандартное отклонение составило 13,02), – 109,91 (его стандартное отклонение составило 14,41);

2) показатель «Прятие других» составил – 90,35 (стандартное отклонение – 16,98), – 92,86 (стандартное отклонение – 11,55);

3) показатель «Интернальность» составил – 88,03 (стандартное отклонение – 13,13), – 96,54 (стандартное отклонение – 9,54);

4) показатель «Адаптация» составил – 86,22 (стандартное отклонение – 11,42), – 89,59 (стандартное отклонение – 11,39);

5) показатель «Эмоциональная комфортность» составил – 84,29 (стандартное отклонение – 17,29), – 72,68 (стандартное отклонение – 14,77);

6) наименьшее значение получил показатель «Стремление к доминированию» – 70,09 (стандартное отклонение – 12,07), – 83,23 (стандартное отклонение – 20,76).

По результатам данных, полученных с помощью методики, у зарубежных студентов 1 – 4 курса показатели составили следующие значения:

1) наибольшее значение получил показатель «Самопрятие» – 195,74 (его стандартное отклонение составило 13,73), – 96,77 (его стандартное отклонение составило 13,39);

2) показатель «Прятие других» составил – 183,67 (стандартное отклонение – 17,97), – 83,06 (стандартное отклонение – 13,93);

3) показатель «Интернальность» составил – 173,15 (стандартное отклонение – 13,76), – 86,00 (стандартное отклонение – 10,41);

4) показатель «Адаптация» составил – 171,66 (стандартное отклонение – 12,22), – 82,32 (стандартное отклонение – 9,48);

5) показатель «Эмоциональная комфортность» составил – 169,74 (стандартное отклонение – 18,40), – 77,66 (стандартное отклонение – 17,68);

6) показатель «Стремление к доминированию» – 145,66 (стандартное отклонение – 11,80), – 73,15 (стандартное отклонение – 14,59).

Важнейшим и необходимым условием адаптации зарубежных студентов в высшем учебном заведении является продолжение изучения русского языка и российской культуры. Изучение иностранного языка всегда связано с преодолением психологического барьера.

На основании проведенного исследования можно предположить, что социально-психологическая адаптация студентов психолого-педагогического образования взаимосвязана с мотивацией студентов, их направленностью на приобретение знаний, с ростом удовлетворенности профессиональной деятельностью, со сформированностью комфортных условий обучения.

В ходе исследования уровня социально-психологической адаптации отечественных и зарубежных студентов было установлено, что преобладают высокие уровни показателей: студенты не испытывают дисбаланс положительных и отрицательных аффективных переживаний, у них отсутствует выраженная тревожность и депрессивные симптомы; для отечественных и зарубежных студентов характерна удовлетворенность своим социальным статусом и актуальным состоянием общества, к которому они принадлежат, это также удовлетворенность межличностными связями и статусом в микросоциальном окружении, чувство общности; хорошее физическое самочувствие, телесный комфорт, ощущение здоровья; студенты позитивно относятся к своим учебным занятиям.

Литература

1. Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – СПб, 2017. – С. 42.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на западе (теоретические направления) – М.: МГУ, 2018. – С.270.
3. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 114 – 124.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. - М.: Академический проект, 2014. – С. 336.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности: Возрастная и педагогическая психология / И. С. Кон. – М., 2017 – С. 142 – 164.
6. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. - 2014. – № 1. – С. 43 – 56.
7. Хартманн, Х. Эго-психология и проблема адаптации. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Ю. В. Симакова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье рассматривается проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в систему образования. Предполагается, что внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс будет способствовать улучшению состояния здоровья студентов.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, образовательный процесс, система образования, здоровье.

В настоящее время сохранение здоровья подрастающего поколения является приоритетной государственной задачей и подчеркивается нормативными документами Министерства образования РФ. Для обеспечения непрерывности обучения в системе «школа-вуз» и для помощи студентам необходимо искать и внедрять в учебный процесс здоровьесберегающие образовательные технологии, формировать у современного студента активную позицию на сохранение и укрепление здоровья. Здоровьесберегающие технологии - это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся, а наоборот, улучшить его.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что внедрение здоровьесберегающих технологий и систематическое их применение в образовательный процесс будут способствовать улучшению состояния здоровья студентов. В связи с вышесказанным, целью данного исследования явилось изучение особенностей здоровьесберегающих технологий в развитии студентов.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать литературу и другие источники по проблеме исследования.

2. Изучить состояние здоровья студентов.

3. Рассмотреть условия формирования здорового образа жизни студентов.

4. Внедрить в процесс обучения программу здоровьесбережения в вузе.

Согласно задачам, поставленным в работе, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 20 испытуемых, а именно студенты второго курса Российского университета дружбы народов. Эмпирическое исследование было направлено на выявление оценки уровня

развития группы на основе анализа ее социально-психологических состояний и для прогнозирования успешности ее деятельности.

Проблемы социально-психологического здоровья были наиболее часто обсуждаемыми в процессе консультативной работы. Они были затронуты в той или иной степени, с той или иной стороны в каждом консультативном случае. Были рассмотрены основные формы работы по психолого-педагогическому сопровождению студентов. Каждая из форм работы предлагала студентам свой путь к оптимальному социально-психологическому здоровью, при этом использовались различные механизмы воздействия на личность:

- психологический кружок «Познай себя» - активизация самопознания, рефлексии;
- студенческая научно-творческая лаборатория – включение в научную деятельность и обсуждение ее результатов;
- групповые занятия «Мастер общения» - групповая работа, обучение коммуникативным и лидерским умениям;
- индивидуальное психологическое консультирование – эмпатическое слушание, активизация самосознания.

Разработанный комплекс мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению социально-психологической адаптации студентов второго курса к условиям вуза включил в себя организацию разноплановых форм работы, в которые удалось вовлечь большую часть студентов «группы риска».

На первом этапе исследования было проведено исследование психологического здоровья студентов в условиях вуза. Затем была разработана и апробирована программа здоровьесберегающих технологий и тренингов, которая была направлена на преодоление отклонений в психическом здоровье студентов в условиях вуза.

При повторной диагностике после тренинга было выявлено, что у студентов появился уровень стрессоустойчивости. Это говорит о том, что студенты научились преодолевать стрессовые состояния, соответственно улучшился уровень их совместной деятельности в условиях вуза.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс способствует улучшению состояния здоровья студентов.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

2. Бойко, Е.С., Грачев, Ю.С. Основы здоровьесберегающей жизнедеятельности: Учебное пособие. – Брянск: Издательство БГУ, 2004. – 308 с.

3. Маслов, В.И. Роль образования в современном мире / В.И. Маслов // Век глобализации. – 2013. – № 2. – С. 82-93.

4. Морозов, М. А. Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний / М.А. Морозов. – М.: СпецЛит, 2016. – 176 с.

5. Харисов, Ф.Ф. Проблемы и перспективы охраны и укрепления здоровья, обучающихся в условиях гуманизации образования / Ф.Ф. Харисов // Народное образование. – 2007. – № 5. – С.45-48.

6. Paul Kimmel, Demystified / Paul Kimmel. - N.Y.: McGraw-Hill Education, 2005. - P. 235.

СИСТЕМНО-ВЕКТОРНЫЙ ПСИХОАНАЛИЗ В РАННЕМ РАЗВИТИИ

А. А. Соболева, М. В. Ерофеева

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье показана значимость индивидуального подхода на основе системно-векторного психоанализа в дошкольном развитии, проведена оценка эффективности его

применения. Цель работы изучить психолого-педагогические основы развития детей дошкольного возраста на примере системно-векторного психоанализа.

В ходе работы применены следующие методы исследования: теоретический анализ психологической и педагогической литературы по изучаемой проблеме, анализ, синтез, систематизация.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в данной работе обобщены знания о системно-векторном психоанализе. Раскрыта проблема необходимости бережного раннего развития детей. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения материалов данной выпускной квалификационной работы педагогами, психологами и родителями.

Ключевые слова: *раннее развитие, системно-векторный психоанализ, индивидуальный подход.*

Хотим мы того или нет, но наш мир постоянно меняется, и мало кто из нас может быть уверен, какой будет жизнь, когда вырастут наши дети. Но нет сомнений в том, что всегда будет востребован человек, который умеет делать осознанный выбор, самостоятельно ставить себе цели, эффективно учиться, рефлексировать полученный опыт и планировать свою индивидуальную траекторию развития. Описанные выше качества характерны для гармонично развитой личности.

Формирование личности начинается с дошкольного возраста, это происходит и дома, и в учреждениях дошкольного развития. Родители и специалисты, которые работают с детьми, напрямую влияют на то, каким вырастит ребенок.

Существование индивидуальных различий между людьми - факт очевидный. Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный процесс развития и воспитания [2, с. 34].

Каждый человек с момента рождения обладает совокупностью особенностей, которые вначале ярко проявляются на физиологическом уровне, а затем подкрепляются чертами характера. У каждого есть право проявлять свою индивидуальность, но есть и опасность потерять ее. С момента рождения этим правом на индивидуальность владеют родители ребенка, затем подключатся другие люди, которые взаимодействуют с ребенком, в том числе педагоги. Системно-векторная психология подсказывает родителям и педагогам, как лучше и эффективнее взаимодействовать с конкретным ребенком.

Индивидуальный подход является органической частью педагогического процесса, он помогает вовлечь всех детей в активную деятельность по овладению программным материалом.

В педагогике принцип индивидуального подхода должен пронизывать все звенья воспитательной и учебной работы с детьми разных возрастов. Сущность его выражается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, работающим с коллективом детей, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни [3, с. 71].

Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранение недостатков. При умении и своевременном вмешательстве можно избежать нежелательного, мучительного процесса перевоспитания.

Индивидуальный подход требует от педагога большого терпения, умения разобраться в сложных проявлениях поведения.

Одним из инструментов для понимания ребенка является системно-векторный психоанализ.

Системно-векторный психоанализ позиционируется не как отрасль классической психологии или определенное течение, а как отдельная наука изучения типологии личности.

Вектор – это симбиоз физиологических и психологических качеств, таких как, например, характер, темперамент, здоровье, привычки индивида и другие подобные свойства [1, с. 18].

В каждой личности возможно наличие нескольких векторов (от 1 до 8, на практике самым большим количеством наличествующих векторов является число 5).

Наличием вектора определяется количество и степень человеческих стремлений и потребностей в самореализации, направленной на получение наслаждений. Неспособность реализовать существующий вектор, по мнению разработчиков теории, приводит к депрессии и чувству неудовлетворенности, что делает для человека невозможным достижение внутренней гармонии со своим «Я» [1, с. 10].

Вектор – это ключ к пониманию человека, возможность понять и принять его, найти способ эффективного сотрудничества. В отношении детей данная теория еще более эффективна, так как с раннего детства можно направлять ребенка в сферы в соответствии с его способностями и интересами, что позволит развить таланты ребенка, а возможно, даже поможет найти в дальнейшем его предназначение.

Системно-векторный психоанализ рассказывает нам о восьми типах характера, которые зависят именно от врожденных физиологических особенностей. Эти знания помогут понять, как себя вести с каждым ребенком в отдельности и спокойно относиться к тому, что все мы разные.

Все вектора можно разделить на нижние и верхние. Нижние – это земные, материальные, телесные вектора; а верхние – более утонченные, интеллектуальные. В каждом человеке есть все восемь векторов, три-четыре из которых являются ведущими, поэтому каждый из нас являет из себя уникальную систему со своими яркими проявлениями. Ниже наглядно представлены вектора и их частичная характеристика (рис. 1).



Рис. 1. Графическое изображение векторов

Всего выделяют 8 векторов: анальный вектор, уретральный вектор, кожный вектор, мышечный вектор, слуховой вектор, зрительный вектор, оральный вектор, обонятельный вектор.

Системно-векторный психоанализ раскрывает восемь типов характера, объясняя, почему все люди такие разные, подсказывает, как себя вести с каждым ребенком в отдельности, чтобы результаты занятий были наиболее эффективными.

Понимание физиологической конституции дает возможность осознать потребности и в конечном итоге поднимает на новый уровень внутренней свободы. Ведь во многом свобода - это осознанность. Высвобождая зажатую энергию своего физического тела, человек начинает проявлять мощные творческие способности, ему в буквальном смысле легче дышится и живется [1, с. 8].

С помощью знаний системно-векторного психоанализа становится легче найти подход к детям. А индивидуальный подход является органической частью педагогического процесса, о котором говорил Л.Н. Толстой еще в XIX веке. Индивидуальный подход помогает вовлечь всех детей в активную деятельность по овладению программным материалом.

Дети дошкольного возраста – это самый благоприятный фундамент для развития. Именно в этот период ребенок уже начинает идентифицировать себя как личность. А умственная активность позволяет впитать в себя много знаний для развития потенциала в дальнейшем [2, с. 56].

Психологическая теория В. Толкачева позволяет выделить восемь типов детей (людей). В основе каждого психотипа лежат физиологические особенности, с которыми ребенок рождается. Мы помним, что в каждом человеке обычно уживаются два-три психотипа. Их черты выделяются наиболее ярко и выражены в поступках, привычках, поведении.

Чтобы определить психотип ребенка, родителю необходимо пройти тест на определение психологических векторов В. Толкачева. После чего педагог и родитель знакомятся с характерными чертами такого психотипа и с рекомендациями по взаимодействию с таким ребенком.

Рассмотрим пример характерных черт для ребенка с ярко выраженным анальным вектором.

Ребенок с данным вектором обычно:

- охотно выслушивает советы и нуждается в них,
- однообразная работа его не утомляет,
- прежде чем что-то начать, ждет, что его «подтолкнут»,
- любое начатое дело доводит до конца,
- нетороплив и аккуратен,
- всегда долго выбирает что-либо,
- любит порядок и всегда убирает игрушки на место,
- медлителен,
- может концентрировать внимание длительное время,
- не любит, когда его игрушки переставляют.

Далее приведены лучшие способы взаимодействия с детьми с выраженным анальным вектором.

Такие дети прилежны с детства: их не надо учить вешать вещи на место, наводить порядок – они это делают с удовольствием. Три главные черты характера: бережливость, аккуратность, упрямство.

Итак, с таким ребенком важно:

- соблюдать в доме порядок,
- не торопить ни при каких обстоятельствах,
- не брать его вещи, а если взяли - класть на место,
- не обманывать его,
- не давать пустых обещаний,
- не смеяться над медлительностью,
- помнить о его склонности к опозданиям.

В работе описаны все восемь векторов, и наилучшие способы взаимодействия с детьми определенного вектора.

Если соблюдать данные рекомендации и принять ребенка со всеми его особенностями, то педагоги смогут найти индивидуальный подход к каждому ребенку, а родители смогут понять себя и своих детей!

Данный подход актуален не только в работе с детьми дошкольниками, но и с людьми любого возраста.

Системно-векторный психоанализ объясняет проявление черт характера с точки зрения физиологии, поэтому данный метод помогает человеку понять, принять и раскрыть индивидуальность.

Литература

1. Белонощенко Е. Рожденные с характером. – М.: Альпина нон-фикшн, 2014.

2. Ибука М. После трех уже поздно. – М.: Альпина нон-фикшн, 2014.

3. Перельштейн Л. Осторожно: дети! Или пособие для родителей способных удивляться. – М.: Психологический Фонд «ИМАГО», 2008.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ У МОЛОДЁЖИ

В. С. Тимофеева

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальная педагогика ИИЯ РУДН А.А. Воробьева

Статья посвящена рассмотрению понятия «стили поведения в конфликте», а также ценностным ориентациям и свойствам личности у молодёжи, которые выступают в качестве детерминант выбранного стиля поведения в конфликте. Статья представляет результаты исследования взаимосвязи стилей поведения в конфликте и ценностных ориентаций, свойств личности у молодёжи.

Ключевые слова: *стили поведения в конфликте, ценностные ориентации, свойства личности.*

В современном обществе происходит рост урбанизации и социальной мобильности. Формируются новые сообщества. В связи с этим становится актуальным вопрос снижения конфликтности как между представителями различных сообществ, так и внутри отдельных групп. Молодое поколение наиболее подвержено влиянию социальной среды. В возрасте поздней юности происходит основное становление характера, закрепляются убеждённости, формируется индивидуальное мировоззрение. В то же время это период проявления наибольшей решительности, прямолинейности, максимализма. На фоне данных возрастных особенностей молодым людям свойственно вступать в конфликты с людьми своего возраста, а также с представителями старших поколений.

Конфликт – это столкновение противоположных интересов или взглядов, что определяет содержание конфликтной ситуации. Характерной особенностью любого конфликта является то, что ни одна из участвующих сторон не знает заранее точно и полностью всех решений, принимаемых другими сторонами, их будущее поведение, и, следовательно, каждый вынужден действовать в условиях неопределённости.

Полученные на сегодняшний день эмпирические данные свидетельствуют о том, что на выбор стратегий поведения в конфликте влияет множество факторов, среди которых можно выделить такие личностные качества, как темперамент и акцентуации характера. Знание особенностей личности и терминальных ценностей, лежащих в основе формирования выбора нерациональных стратегий поведения в конфликте, помогло бы выявить наиболее эффективные способы предотвращения и разрешения конфликтного поведения и выработке продуктивных стратегий среди молодёжи.

Психологические исследования конфликтов занимают центральное место среди исследований многих наук, посвящённых данной проблеме. Отечественные психологи определяют конфликт как «противоречие», связанное с переживаниями, и представляет собой сложное и многоуровневое явление [4]. В исследованиях Л.А. Петровской, В.В. Бойко, А.Г. Ковалева, А.А. Ершова и др. [1; 2] конфликт определяется как единоборство, в котором сталкиваются личности, не совместимые по своим целям, взглядам, мотивам в процессе общения.

Ученый С.Л. Братченко интерпретирует конфликт как особую форму межличностного взаимодействия. Тем самым ученый постулирует тот факт, что феномену конфликта применимы методы и принципы межличностного общения [3]. С.Л. Братченко также говорит о том, что один из путей развития и самореализации личности является диалог в конфликте.

Центральным вопросом в исследовании конфликтов является вопрос о причинах и факторах, обуславливающих возникновение конфликтных ситуаций. Одним из детерминант конфликтного поведения молодёжи мы выделили ценностные

ориентации. Их проявление осуществляется в виде комплекса интегративных правил и мнений через общественные и личностные нормы. Тем самым ценностные ориентации осуществляют функцию регулирования поведения личности и группы в целом.

Нами было проведено исследование. Цель исследования: выявить взаимосвязь личностных качеств, ценностных ориентаций и стратегий поведения в конфликте у молодёжи.

Было сделано предположение, что конфликтность молодёжи является интегральным свойством индивидуальности. Стратегии поведения в конфликтной ситуации в юном возрасте взаимосвязаны с ценностными ориентациями и свойствами личности.

В исследовании приняли участие 73 человек, 45 женщин и 28 мужчин в возрасте от 18 до 30 лет. Испытуемые составили единую группу без разделения по гендерному и расовому признаку. 50 испытуемых являются студентами РУДН, 20 человек закончили обучение и заняты в трудовой сфере, 3 человека на момент прохождения опроса не работают и не проходят обучение в каких-либо образовательных организациях.

В данном исследовании мы сравнили ценностные ориентации и личностные свойства со стилями поведения в конфликте среди молодёжи [5]. В своём исследовании мы ориентировались на терминальные ценности, представленные в методике И.Г. Сенина, личностные свойства, выявленные большим пятифакторным опросом личности 5PFQ в сравнении с детерминантами поведения по методике К. Томаса.

Испытуемые с высоким показателем привязанности предпочитают избегать соперничества в конфликтах, в то время как обособленные люди, напротив, предпочитают именно модель соперничества, как основной стиль поведения для разрешения противоречий. При этом соперничество как стиль поведения в конфликте характерен для людей с высокой импульсивностью и практичностью. И его, напротив, избегают люди с эмоциональной неустойчивостью и выраженной интроверсией.

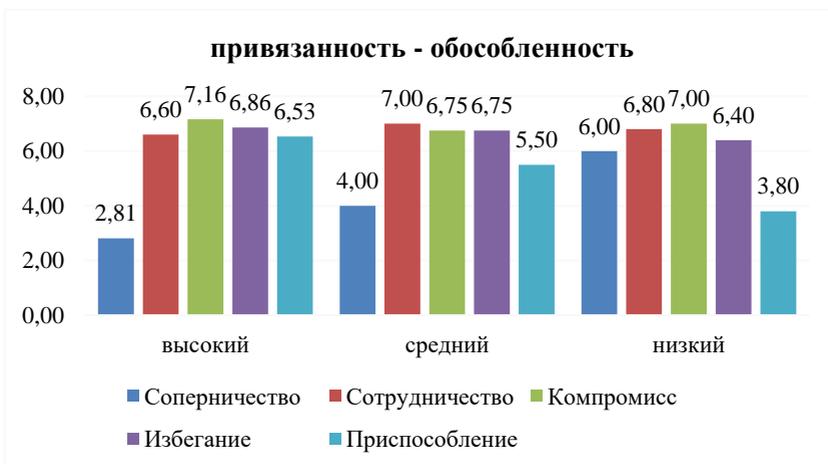


Рис. 1. Соотношение средних показателей стилей поведения в конфликте и личностных особенностей по шкале «привязанность - обособленность»

Соперничество как стиль поведения в конфликте характерен для людей с высокой импульсивностью и практичностью. И его, напротив, избегают люди с эмоциональной неустойчивостью и выраженной интроверсией.

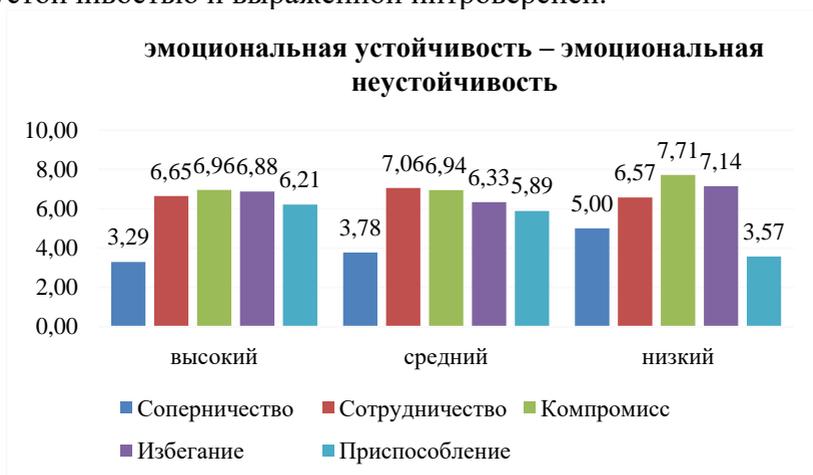


Рис. 2. Соотношение средних показателей стилей поведения в конфликте и личностных особенностей по шкале «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость»

Испытуемые с высокой экспрессивностью предпочитают компромиссное решение противоречий, и, напротив, люди с практичным складом характера выбирают избегание конфликтных ситуаций. Соперничество мало приемлемо для обеих групп, однако у людей с выраженной экспрессивностью имеет более высокие показатели.

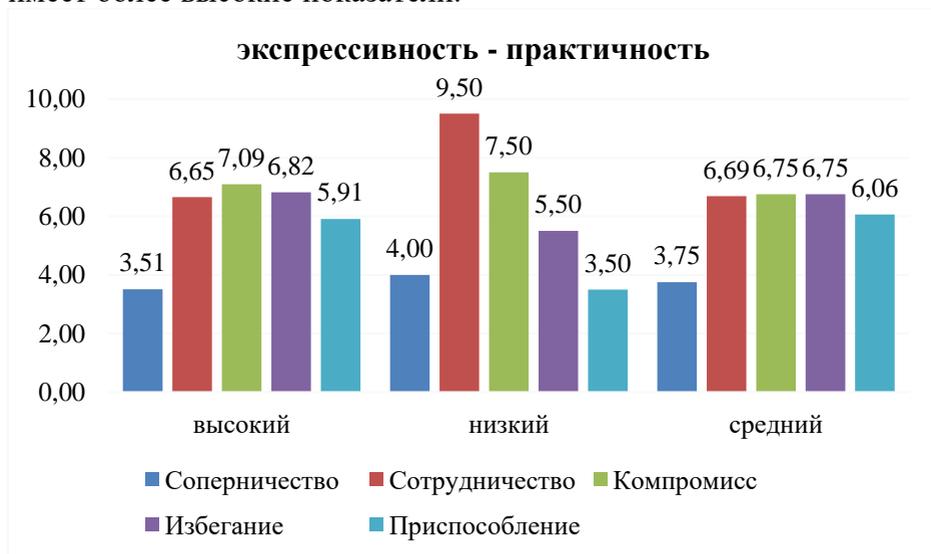


Рис. 3. Соотношение средних показателей стилей поведения в конфликте и личностных особенностей по шкале «экспрессивность - практичность»

Результаты исследования показали, что конфликт не отделим от нравственно этической и национальной особенности личности. Ценностные ориентации и личностные особенности оказывают непосредственное влияние на природу конфликта. Поэтому при рассмотрении не отделимы от него. Между изучаемыми понятиями существует корреляционная зависимость.

Таким образом, можно говорить о подтверждении выдвинутой гипотезы о том, что конфликт относится к той категории явлений, которые нельзя разрешить, основываясь только на жизненном опыте и суждениях здравого смысла. Ключевую роль играет понимание предпосылок и истинных

причин возникших противоречий. Немаловажным также является понимание индивидуальных характеристик личности, ее жизненных ценностей и ориентаций.

Литература

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н., Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983.

2. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт. 2-е изд. / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. - Новосибирск: Наука, 1989. – 154 с.

3. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 2008. – 119 с.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2017. - 384 с.

5. Ершов А.А., Личность и коллектив. - М.: Знание, 2000. – 40 с.

6. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления / Дж. Г. Скотт – М.: Внешторгиздат, 2001. – 104 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Е. Б. Береговая

Благотворительный фонд содействия развитию
социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни»
Москва, Россия

Автор статьи акцентирует внимание на актуальных направлениях профессионального развития педагогов, которые работают с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Показано, что система профессионального развития современного педагога в социальных учреждениях должна основываться на планомерной интеграции современных достижений разных научных направлений и дисциплин: педагогики, психологии, социологии, физиологии. Представлены этапы моделирования совместной деятельности педагогов, родителей, воспитанников в разновозрастных группах. Определено, что основная задача профессионального развития педагога социального учреждения - поддержка его мотивации к самоактуализации в избранной специальности. Статья выполнена в рамках реализации проекта «Комплексная модель профилактики профессионального выгорания сотрудников социальной сферы г. Москвы (заявка № 2019-0156, при поддержке Гранта Мэра Москвы).

Ключевые слова: профессиональное развитие, ребенок в трудной жизненной ситуации, педагог социального учреждения, мотивация, супервизия, интеграция.

Современная ситуация общественного развития требует эффективно и одновременно динамично реагировать на

сложнейшие проблемы (подтверждение тому – мировая пандемия коронавируса), что выдвигает на первый план необходимость совершенствования различных инструментов профессионального развития педагога, который работает в том или ином учреждении социальной сферы – это и закрытые типы учреждений (ДДИ, ПНИ) и открытые (ЦССВ, СРЦ).

Важнейшими направлениями в этом многокомпонентном и многослойном процессе являются:

- во-первых, оптимизация профессионального роста, стимулирующего педагогическое мастерство, опору на открытия современной науки, использование потенциала информационных технологий в практике работы с детьми, которые находятся в трудной жизненной ситуации – включая детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей с инвалидностью;

- во-вторых, превращение профессионального развития в «образование – через всю жизнь», т.е., с нашей точки зрения, оно для любого специалиста – даже выполняющего не особенно квалифицированную работу - должно стать обязательной потребностью.

В современной науке представлены различные подходы к изучению вопросов профессионального развития педагогов социальной сферы.

В то же время в ходе многолетнего исследования автора (2010-2020 гг.) были выявлены противоречия между недостаточным уровнем подготовки этих специалистов в организациях среднего профессионального и высшего образования и наличием значительных теоретических и практических разработок в современной педагогике [4, с. 22-27], инновационными технологиями, и значительно облегчающими работу педагога, и достаточно позитивно влияющими на социальный эффект его деятельности, который, в первую очередь, выражается в повышении качества жизни воспитанников.

Очевидно, что система профессионального роста современного педагога в социальных учреждениях должна основываться на планомерной интеграции современных

достижений разных научных направлений и дисциплин: педагогики, психологии, социологии, физиологии и т.д. В таком виде система будет способна не только содействовать развитию педагога, но и активизировать социально-адаптивные компоненты его профессионального совершенствования, что выражается в профилактике эмоционального выгорания и решении проблем утраты включенности в работу команды учреждения [3, с. 25-29]. В статье обобщенно представлены пути взаимодействия семинаров, направленных на освоение педагогических и психологических знаний в профессиональном развитии педагогов социальных учреждений (модульные программы таких семинаров с тренинговым компонентом были апробированы в ДДИ, ЦССВ и ПНИ Москвы, Московской, Калужской и Владимирской областей).

Особенностью таких курсов стала и организация поэтапной супервизии, т.е. рефлексивного анализа педагогической деятельности, индивидуальных и групповых консультаций и последующего представления рекомендаций приглашенных экспертов [1, с. 49-51];

Значимой частью курсов стало и двунаправленное развитие образовательной среды учреждения: экспертиза (первое направление) и обеспечение необходимым оборудованием (в том числе реабилитационным, игровым) и материалами, важными для внедрения освоенных в ходе обучения технологий работы с детьми, находящимися в учреждении.

Апробация курсов, направленных на профессиональное развитие педагогов социальных учреждений, доказала, что первый «вход» в группу (в курсах принимала участие модельная группа педагогов, которая затем становилась опережающей и транслировала знания и навыки своим коллегам) должен осуществляться через «экзистенциальный поворот сознания», что предполагает погружение сотрудников в проблематику, ранее оказывающуюся вне их внимания – это касается более глубокого овладения психологическими знаниями в работе с «особым ребенком». Такие знания затрагивают проблематику нарушения привязанности, переживания утраты, восприятия мира,

свойственного «особому ребенку» (например, ребенку с тяжелыми множественными нарушениями) и др. [5]

Что дает педагогам участие в семинарах, посвященных этим проблемам? Прежде всего – такие занятия содействуют профилактике выгорания, создают ситуации для профессиональной самореализации в сопровождении ребенка в трудной жизненной ситуации. Как показывает анализ социального эффекта проведенных курсов, педагоги после обучения находят подход и устанавливают контакт даже с самыми сложными подростками, легко адаптируются к новым требованиям и изменениям в образовательном процессе, умеют создавать доброжелательную, психологически комфортную обстановку и др.

Среди новых компетенций, обретенных педагогами после освоения психологических знаний на семинарах, в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, проявляются (данные приводятся после опроса руководителей семи социальных учреждений разного типа, расположенных в Московской и Калужской областях):

- интериоризация субъект-субъектной позиции в отношении ребенка (взгляд на педагогическую ситуацию «со стороны ребенка»), что предполагает включение ребенка как активного субъекта образовательного и воспитательного процесса;
- профессиональная организация работы с семьей через реализацию программ поддержки кровной и приемной типов семьи.

Отдельное направление профессионального развития педагогов – повышение их компетенций в области дополнительного художественного образования и организации досуга детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [7]. На это направлены семинары, акцентирующие освоение педагогических знаний и навыков. Что особенно важно для обучающихся на курсах в этом случае?

Согласно опросам, педагоги особенно ценят повышение готовности к организации содержательного досуга детей через

включение их в индивидуальную или групповую художественно-творческую деятельность в различных форматах (пленэр, интегративные программы и др.), а также освоение разнообразных техник и методик декоративно-прикладного искусства и ремесел в практике инклюзивного образования или, точнее, творческого коррекционно-развивающего обучения детей, испытывающих трудности с адаптацией, социализацией и с освоением учебных программ в силу особенностей развития. Подчеркнем, что востребованность такой проблематики определяется тем, что с каждым годом увеличивается количество реабилитационных центров, в которых дети с инвалидностью, с умственной отсталостью, с расстройством аутистического спектра и другими особенностями развития могут участвовать в занятиях искусством, имманентно осваивают различные важные навыки – в том числе коммуникативные, навыки самообслуживания, дисциплины, а также раскрывать свой творческий потенциал [6, с. 46-52].

Как видим, все это усиливает необходимость более глубокого освоения не только педагогических, но и психологических знаний в процессе обучения на семинарах. Ведь так называемые особые дети нуждаются в четко структурированном индивидуально-ориентированном подходе, включающем поддержку их развития, формирование мотивационных предпосылок учебной деятельности.

В настоящее время мы работаем над программой семинаров, направленных на освоение компетенций поддержки и оптимизации родительско-детских отношений – как в кровных, так и в приемных семьях.

Насущной остается и проблема воспитания толерантности общества к людям с инвалидностью. Приходится констатировать, что до сих пор на низком уровне находится создание образовательных организаций, в которых бы здоровые дети могли постоянно и активно взаимодействовать с детьми с особыми возможностями здоровья. Здесь также может быть использован потенциал занятий искусством.

Значимость освоения психологических и педагогических знаний, постоянного их расширения связана и с тем, что педагог, работающий в социальном учреждении, на занятиях почти всегда оказывается перед необходимостью работы с разновозрастной группой, а иногда включать в этот процесс и других членов семей (в практике социально-реабилитационных центров, а также центров содействия семейному воспитанию).

В программе предлагается рассмотреть возможности моделирования совместной деятельности в разновозрастных (семейных) группах, в том числе художественно-творческой деятельности. В этом процессе мы выделяем следующие этапы:

- Этап знакомства участников с материалами, которые будут применяться на занятиях, а также друг с другом (в случае включения новых членов), с педагогом (если это первое занятие), с продуктами творчества предыдущих групп (для понимания посильности задач, ощущения командной работы).

- Этап по выработке цели совместной деятельности. На данном этапе группа обсуждает задачи, принимает общее решение о распределении должностей и описании обязанностей каждого члена.

- Этап совместной и индивидуальной работы (в т.ч. художественно-творческой деятельности).

В отношении разновозрастной группы эта работа распределяется так: младшие представители группы работают большую часть времени с педагогом, подростки работают и с педагогом, и самостоятельно, взрослые же, работая с педагогом, оказывают помощь всем остальным участникам группы, оставаясь при этом и самостоятельными участниками процесса. При таком стиле взаимодействия идет активное узнавание участников группы, их совместная продуктивная работа.

- Этап обсуждения результатов занятия. На этом этапе идет активное обсуждение, устранение противоречий и недоделок, решение о дальнейшем использовании полученных результатов. Этот этап важен для мотивирования других, не участвовавших в данном проекте участников и членов семей.

Безусловно, это весьма ответственный момент для участников группы, т.к. продукт выходит на всеобщее обсуждение.

В завершение обзора современных направлений профессионального развития педагогов социальных учреждений подчеркнем, что для специалистов этого профиля особенно актуальна проблема профессионального выгорания [2]. Профессиональная усталость педагога связана с массой душевных нагрузок, неизбежных в процессе работы. Через поведение воспитанников часто у педагогов активизируются собственные импульсы влечений, а вместе с ними и бессознательно усиленный страх, который может сделать подчинение воспитанников необходимостью и ложной основой профессионального роста.

В сложных педагогических ситуациях действенной оказывается супервизия - исследование насущных вопросов профессиональной деятельности, которое эмпатически провоцирует более глубокое понимание и принятие решений в работе педагога. В супервизионных группах есть место анализу и дискуссиям, чтобы максимально расширить свое осознание процесса взаимодействия с ребенком, увидеть и прожить его с различных углов зрения [8]. Основные задачи супервизии: обучать группу супервизируемых техникам интервенции; представлять для обсуждения специфичную для каждого случая информацию, давать рекомендации или обратную связь; фокусироваться на эмоциональных реакциях кого-то из супервизируемых как чувствах, напрямую связанных с воспитуемыми; способствовать групповому процессу взаимодействия, который может быть использован для помощи супервизируемым в их обсуждении создаваемых ими концептов.

Таким образом, основная задача профессионального развития педагога социального учреждения - поддержка его мотивации к самоактуализации в избранной специальности, гармонизации всех сфер индивидуальности, которые в развитом виде характеризуют целостность, свободу и разносторонность; от них во многом зависит и социальная активность человека. В этой связи, педагогу в ходе обучения на семинарах необходимо

освоить гуманистическую позицию, новое видение как каждого воспитанника, так и миссии социального учреждения, где этот специалист работает. Этому способствует осмысленная планомерная интеграция педагогических и психологических знаний, которые создают фундамент для профессионального развития педагога.

Литература

1. Береговая, Е.Б. Культурные центры: воспитательный потенциал и перспективы развития в мультинациональном обществе / Е.Б. Береговая // Инициативы XXI века. 2013. № 1. – С. 49-51.

2. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. Практическое пособие/ Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - М.: Юрайт, 2018.

3. Дудченко, З.Ф. Синдром профессионального выгорания и формы его проявления у преподавателей / З.Ф. Дудченко // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. Том 24, 2015, № 2. С. 25–29.

4. Клименко, Н.Ю. (2003) Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы / Н.Ю. Клименко // Педагогика. - 2003. - № 2. – С. 22-27.

5. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 8. - М.: Теревинф, 2014.

6. Стукалова, О.В., Береговая, Е.Б. Стратегия «Десятилетие детства»: актуальные направления реализации // Управление ДООУ, 2018, № 3. – С. 46-52.

7. Kuo, Lin Pin. Art Education and Community: How do community-based art projects contribute to the social and artistic development of adolescents at risk? // The Mals Journal. - 2014. Fall. URL: https://www.dartmouth.edu/~themalsjournal/pdf/fall_2014/lin.pdf

8. Leuner H.: Basic Principles and Therapeutic Efficacy of Guided Affective Imagery, In: Singer, J., Pope, S.: The Power of Human Imagination. New York: Plenum Press, 1978.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Дзюбенко

Государственное учреждение образования
«Средняя школа им. Я. Купалы № 19 г. Минска»
Минск, Республика Беларусь

Рассматриваются вопросы совершенствования исследовательских компетенций школьного педагога; осуществлен анализ понятий «компетенция» и «исследовательская деятельность учителя», что позволило трактовать компетенции педагога-исследователя как развивающиеся профессионально-личностные свойства комплексной структурой, элементы которой ориентированы на осуществление функций исследовательской деятельности школьного учителя; являются целостными и интегративными; способствуют саморазвитию педагога в выбранной сфере деятельности и реализации заложенного в нем потенциала; формируют условия для поиска новой информации, необходимой при разрешении затруднительных ситуаций в конкретном учебном заведении согласно целям и задачам современного общего образования.

***Ключевые слова:** школьный учитель; исследовательская деятельность педагога; исследовательские компетенции учителя; технология совершенствования исследовательской деятельности; проблематизация; модуль.*

Трансформации, затрагивающие разные сферы российского общества (политическую, экономическую, социальную, духовную), детерминируют обновление требований, предъявляемых к задачам, базовым принципам и функциям национального образования в контексте обеспечения личностного роста обучающихся. Сегодня человек, имеющий аттестат об окончании школы, должен обладать рядом

взаимосвязанных навыков и умений информационно-исследовательского характера, а также отличаться высоким уровнем творческого и критического мышления. Похожие требования предъявляет Совет Европы, обозначая пять категорий основных компетенций: социальные, коммуникативные (общение письменное и устное), межкультурные, исследовательские и компетенции, связанные с непрерывным образованием.

В Российской Федерации существует ряд важных документов государственного уровня, ставящих перед школьным учителем новые, строго определенные задачи, направленные на оптимизацию учебно-воспитательного процесса в соответствии с постоянным ужесточением требований к образовательной системе со стороны личности и социума в целом. К данным документам относятся прежде всего Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования (2013-2020 годы)», Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года и некоторые другие. Идея о совершенствовании отечественного образования, лежащая в основе соответствующих документов нормативного характера, осуществляется педагогами в контексте реализации инновационной деятельности, оказывающей непосредственное и запланированное влияние на содержательную и методологическую составляющие учебно-воспитательного процесса, имея прямое отношение к научно-исследовательскому компоненту педагогической деятельности. В связи с этим данный компонент, воздействующий на повышение уровня как профессиональной компетентности школьного учителя, так и образования в целом, стимулирует работника к развитию своих исследовательских компетенций [1].

В рамках данной статьи под *исследовательскими компетенциями учителя* (далее - ИКУ) понимаются развивающиеся характеристики (личностные и профессиональные) с комплексной структурой, элементы которой ориентированы на осуществление функций исследовательской деятельности школьного учителя, являются

целостными и интегративными, способствуют саморазвитию педагога в выбранной сфере деятельности и реализации заложенного в нем потенциала, формируют условия для поиска новой информации, необходимой при разрешении затруднительных ситуаций в конкретном учебном заведении согласно целям и задачам современного общего образования.

Совершенствование ИКУ является важнейшим фактором успешной модернизации образовательной практики, позволяющим улучшить результаты, демонстрируемые школьниками (личностные, предметные и генерализованные); создает благоприятные возможности для исследований, посвященных повышению продуктивности учебно-воспитательного процесса; помогает учителю в области построения профессиональной карьеры и личностного роста. Приведенные доводы свидетельствуют о наличии потребности в осмысленном развитии ИКУ и, таким образом, делают соответствующую тему весьма актуальной.

Вопрос о совершенствовании ИКУ в условиях начальной, основной и старшей школы следует признать одним из наименее изученных в современной педагогике. Необходимость его дальнейшей разработки и практического воплощения связана с определенными противоречиями, которые отмечаются между потребностью современных школ в педагоге с развитыми ИКУ при достаточно низком уровне их развития у большинства российских учителей и наличием необходимости в совершенствовании ИКУ на фоне не вполне адекватного обеспечения процесса их формирования в содержательном и технологическом аспектах.

Направленность обучения и воспитания на рост учащегося как личности, носителя определенных индивидуальных особенностей и деятельного субъекта может принести пользу только при условии разработки эффективной стратегии педагогической работы. Научным фундаментом подобной стратегии должны стать базовые принципы современных подходов, реализуемых в области педагогики и психологии:

личностно-ориентированного, гуманистического, деятельностного и компетентностного.

В связи с этим задачами, стоящими перед школьным учителем, являются формулирование и осуществление такой образовательной стратегии, которая бы способствовала наиболее успешному самоопределению учащихся в самых различных ситуациях (не только учебных); эффективному применению методов умственного, физического и нравственного самосовершенствования, контроля над собственными эмоциями; качественному освоению знаний, навыков и умений, связанных с постановкой целей, продумыванием плана действий, рефлексивным анализом и оценкой процесса и результата, независимым поиском и изучением необходимых сведений, степенью информированности и вовлеченности в систему общечеловеческих ценностей; развитием навыков командной работы [7].

Современный школьный педагог, который может осуществлять гибкое, основанное на индивидуальном подходе обучение и воспитание, построение компетенций, нужных для развития государства в инновационном направлении, а также реализовывать творческий потенциал обучающихся и прививать им один из самых значимых навыков - навык самостоятельной работы, и сам обязан уметь оперировать такими средствами построения учебно-воспитательного процесса, которые значительно превосходят традиционные средства в разных отношениях.

Специфика профессиональной деятельности школьного педагога состоит в ее полифункциональном характере, присутствии в ее составе нескольких разновидностей локализованной деятельности, сочетающихся на разных стадиях учебно-воспитательного процесса. Данная идея находит отражение в трудах многих авторов. Например, Н. В. Кузьмина определяет следующие элементы, входящие в структуру профессиональной деятельности учителя: коммуникативный, гностический, организаторский, конструктивный [5]. С точки зрения А. И. Щербакова, организационная составляющая

объединяет в себе четыре функции: развивающую, информационную, мобилизационную и ориентационную [6]. Также автор уделяет особое внимание исследовательской функции. Рассматривая деятельность школьного педагога в рамках подхода, подчеркивающего роль творчества и индивидуальных проявлений, В. А. Кан-Калик полагает, что труд учителя состоит более чем из двухсот аспектов [4]. По мнению В. П. Тарантея, любую разновидность профессиональной деятельности педагога можно отнести к одной из шести категорий: воспитательной, коммуникативной, научно-исследовательской, организационно-методической, управленческой или специальной [2]. Опираясь на гуманитарную образовательную парадигму, способствующую формированию между учителем и школьником субъектно-объектных отношений, Л. М. Митина «разбивает» профессиональную деятельность педагога на три пары составляющих: цели и задачи педагогического процесса, средства и методы их решения, изучение и оценка действий работника [3]. С точки зрения А. И. Жука и Н.Н. Кошель, трансформация целевого и ценностного компонентов образовательной системы обуславливает принципиальное изменение не только сущности учебно-воспитательного процесса, но и того места, которое занимает в нем школьный педагог. Авторы указывают на детерминированность структуры педагогического труда различными функциями, реализуемыми педагогом в рамках сотрудничества «учитель - ученик», выделяют четыре элемента данной структуры: педагогический (включающий в себя организационную и управленческую составляющие), исследовательский, методический и технолого-проектировочный [2].

В целом педагоги и психологи придерживаются различных взглядов на компонентный состав профессиональной деятельности учителя, но все авторы согласны с тем, что научно-исследовательская работа представляет собой одну из ее основных граней. По нашему мнению, она есть главный, определяющий элемент профессиональной деятельности

школьного учителя, «мост» между теорией и практикой. Авторы статьи рассматривают *исследовательскую деятельность педагога* (далее - ИДП) как тип деятельности, ориентированной на совершенствование теоретической и практической сторон образования, предполагающей проведение педагогом исследований с целью обнаружения и устранения тех или иных трудностей получение новой информации о средствах, позволяющих достичь желаемых результатов.

Технология совершенствования ИКУ состоит из нескольких этапов, выделенных нами согласно логике эволюции школьного учителя, от выполнения прикладных педагогических задач к выполнению задач исследовательского характера. Речь идет о пяти этапах: мотивационно-целевом, теоретическом, проектировочном, практическом и контрольно-коррекционном, предварительное описание которых представлено в более ранней работе [3]. Каждый из этапов технологии совершенствования ИКУ осуществляется через сочетание модулей - структурных единиц, направленных на улучшение компетенций исследовательского характера.

В рамках данного исследования мы выделили задачи, реализуемые на каждом из этапов, определили набор осуществляемых модулей, проанализировали суть совершенствования ИКУ и наиболее вероятный результат.

Мотивационно-целевой этап охватывает два модуля: «анализ проблем современного образования», «определение факторов, затрудняющих педагогическую практику школьного учителя». Основная задача данного этапа - обогащение выполняемой деятельности достойным смыслом и создание системы мотивов. На этой стадии педагог осознает и принимает ориентацию на развитие собственных исследовательских возможностей и накопление инновационного опыта как объективно значимую цель.

Кроме того, учителю предстоит определить достижимость цели (уровень соответствия его способностям) и субъективную ценность (уровень соответствия его потребностям).

Чтобы у педагога сформировалась сравнительно устойчивая мотивация к исследовательской работе, ее нужно проблематизировать. Под проблематизацией автор данной статьи понимает процесс определения проблемы, которая является следствием противоречий, присущих профессиональной деятельности школьного педагога. Таким образом, проблемную ситуацию следует рассматривать как трудность познавательного характера, для устранения которой учителю необходимо добыть новое знание. Подобные ситуации «выкристаллизовываются» в ходе диагностики педагогом своих потребностей, сложностей и уровня готовности к осуществлению ИДП; оценки объективного состояния собственных знаний и умений, а также последствий их реализации. Объектом контроля при этом выступает не сам педагог, не его исследовательская деятельность, а возникшая на ее фоне проблемная ситуация. Кроме того, создаются условия для совершенствования позиции учителя в исследовательской сфере: ведь он занимается устранением проблемной ситуации на разных уровнях - выявляет ее, осмысливает, конструирует пути решения (совместно с коллегами и руководством). Самоосознание представляет собой фундамент мотивации, возрастающей в процессе эволюционирования личных потребностей, в первую очередь образовательных. Затем запускается развитие других взаимосвязанных процессов, лежащих в основе личности учителя: самовыражения, самоопределения, самоутверждения, самореализации и самоконтроля.

Литература

1. Бриткевич М. С. Распространение инновационного педагогического опыта в условиях повышения квалификации учителей / М. С. Бриткевич, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - 2017. - Выпуск 56. - Часть 1. - С. 31-37.
2. Дзюбенко С. В. Особенности консультационного обучения педагогов в процессе инновационной деятельности / С. В. Дзюбенко // Образование через всю жизнь : непрерывное

образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й международной конференции, Минск, 27—28 сентября 2013 г. / Минский институт управления ; сост. В. В. Гедранович ; под науч. ред. В. В. Гедранович и Н. В. Суша. - Минск, 2013. - Вып. 11. - Ч. III. - С. 84—87.

3. Дзюбенко С. В. Роль и функции исследовательской деятельности в педагогической инновационной практике учителя / С. В. Дзюбенко // Качество. Инновации. Образование. - 2014. - № 3. - С. 49-54.

4. Коржуев А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.

5. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.

6. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39-40.

7. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3 – 15.

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НА ПОРОГЕ ГУМАНИТАРНОЙ КАТАСТРОФЫ?

А. Ю. Зарецкая

ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологи РАО»
Москва, Россия

Рассматриваются современные реалии образования с доминированием технологизации и цифровизации образования в

ущерб его еще недавно приоритетной в реформировании отечественного образования гуманизации. Поднимается вопрос последствий преобладания дистанционных цифровых форм образования над очным образованием, забвения роли межличностного общения в образовании и попыток, используя любые удобные для этого поводы, представить очное образование ненужным пережитком на сегодняшний день.

Ключевые слова: *цифровое образование, дистанционное образование, личность, межличностное общение, конструктивная социализация, социальное взаимодействие, эмпатия.*

В последнее время педагогическая наука и практика, на наш взгляд, излишне сосредоточила свое внимание на проблемах технологизации образования, в том числе его цифровизации [1; 2; 3; 4; 5; 6], предав при этом забвению его ценностные основания, что не может не вызывать беспокойства думающих педагогов.

Увлечение совершенствованием средств в отрыве от цели самого образования, а не его оптимизации, в отсутствие рефлексии последствий их применения для личности обучающегося создает малоосознаваемую угрозу как для отдельной личности, так и для государства в целом.

В погоне за подготовкой конкурентноспособной личности, отвечающей прежде всего требованиям современной экономики и представляющей безликий трудовой человеческий ресурс, в ущерб формированию полноценной человеческой личности, современная образовательная политика все больше отдалается от истинной цели образования – формирования человеческого в человеке. Безусловно, очень удобным является хорошо управляемое безропотное большинство граждан, однако, его преобладание ставит под угрозу дальнейшее развитие государства и общества, поскольку такие люди становятся безынициативными, не способными к новым открытиям и прорывам, так как у них отсутствуют творческие способности.

Удобство самого цифрового формата обучения в определенных условиях, как показывают современные

обстоятельства вынужденной самоизоляции в связи с пандемией, трудно отрицать. Однако этот краткий период времени с определенными сложными условиями не является стандартной ситуацией, а потому цифровое образование не может и не должно становиться нормой в повседневной жизни.

И дело не только в том, что такой формат образования лишает ребенка пресловутой социализации, позволяющей выстраивать социальное взаимодействие и становиться полноценным членом социума. Отсутствие идентификации с обществом делает человека Робинзоном Крузо, но не на необитаемом острове, а среди людей. Происходит усугубление и без того процветающей сейчас индивидуализации до ее наиболее болезненного проявления «каждый сам за себя», «человек человеку волк».

Самым главным аргументом против такой организации образования является то, что цифровое образование, исключая возможность физического присутствия и превращая еще одну часть жизни в виртуальную, лишает человека самого человеческого способа общения – возможности эмоционального контакта, личностного общения его участников, составляющего ядро образовательного процесса, непредусмотренного дистанционной формой.

Это особенно опасно в условиях, когда далеко не все родители обладают позитивным социальным опытом, конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций. Цифровое образование отнимает возможность расширения сферы общения ребенка, в которой может быть продемонстрирован другими участниками образовательного процесса и освоен каждым ребенком альтернативный социальный опыт, возможно более конструктивный, чем в его семье. Но даже в случае, если в семье, напротив, присутствуют более конструктивные способы коммуникации и социальных контактов, при личностном общении в рамках не дистанционного, а очного образования ребенок также приобретает положительный опыт столкновения с иной, чем у него, позицией и способом действий. Это столкновение обеспечивает возможность знакомства с

многообразием, неоднозначностью и многоплановостью окружающего мира, что само по себе готовит его ко взрослой жизни, особенно при грамотном психолого-педагогическом сопровождении включенного учителя, поскольку задать родителям вопросы, возникающие у ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и ровесниками, не всегда представляется возможным в силу нескольких причин.

Первая из них – это относительно легкая переключаемость детей, вследствие которой они быстро забывают некоторые ситуации, так что к моменту встречи с родителями значимость ситуации может притушаться, а значит - оставаться неосознанной и приводить к повторению эмоциональной случайной реакции, что не позволяет овладевать более полезными способами социального взаимодействия, а значит, затрудняет социализацию.

Вторая причина – занятость родителей, следствием которой становится невозможность полноценного искреннего детско-родительского общения. Эта ситуация усугубляется погоней современных родителей за определенным уровнем достатка, так агрессивно разрекламированного современным обществом, выражающейся во всепоглощающем стремлении наибольшего заработка, возможного лишь в условиях огромных затрат ресурсов личного времени и сил. При этом затраты эти со временем лишь возрастают, а значит, сокращается время для полноценного личностного общения внутри семьи, поскольку в таком режиме работы происходит довольно сильное и быстрое нервно-психическое истощение, следствием чего является повышенная раздражительность, которая с трудом сдерживается, если он не осознана. При этом внересурсное состояние родителя затрудняет ему не только самоуправление собственными эмоциями. Осложняется понимание и самого ребенка, и его состояния, и его потребностей, поскольку эмоциональное истощение препятствует проявлению эмпатии, без которой невозможно как понимание других людей, так и живой отклик на их потребности.

Третья причина – опять же в силу большой занятости родителей – низкая осознанность действий самих родителей. При этом стоит отметить, что отсутствие у родителей привычки осознания и рефлексии своих действий и вызвавших их причин затрудняет формирование потребности в рефлексии и у детей, что также не способствует развитию у них социального интеллекта и как следствие успешной социализации. Отсутствие потребности в рефлексии у детей составляет четвертую причину затрудняющую формирование конструктивных межличностных отношений с социумом.

В связи с этим особую актуальность приобретает сохранение привычного очного образования, способствующего приобретению социального опыта, необходимого для развития компетенций, обеспечивающих выстраивание конструктивного социального взаимодействия. При этом важно отметить необходимость психологической компетентности педагогов, которая будет способствовать осознанности, а значит лучшей управляемости своими эмоциями, и как следствие, поведением. Тем более значимым становится очное образование не только в стенах привычной общеобразовательной школы, но и в профессиональных учебных заведениях. Особого внимания требуют, безусловно, профессии типа «человек-человек»: учителя, медики, работники социальной сферы. Но при этом не менее важным представляется и гуманистическая ориентация будущих представителей профессий типа «человек-машина», поскольку использование технически совершенных средств возможно не только на пользу, но и во вред окружающим. И только ответственность за свои действия на основе гуманистической ориентации личности может предотвратить опасность и катастрофу, вызванные использованием изобретений во зло.

Литература

1. Аствацатуров Г. Новые мысли о цифровом обучении. - Режим доступа: <https://pedsovet.org/beta/article/novye-mysli-o-cifrovom-obucenii> (дата обращения: 04.04.2020).

2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. "Цифровое образование" как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика – 2018. – №3 – С. 25-36 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu/viewer> (дата обращения: 04.04.2020).

3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал Homo cyberus Свидетельство о регистрации СМИ – Эл № ФС 77-71369 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 03.04.2020)

4. Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник статей по материалам Всероссийского научно-практического семинара 29 ноября 2018 г., Москва. / ред.-сост. О.Д. Никитин. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – 183 с. С. 160-166. ISBN 978-5-905451-71-3

5. Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции 10 октября 2019 г., Москва / ред.-сост. О.Д. Никитин. – М.: ООО «Сам Полиграфист», 2019. – 226 с. С. 67-72 ISBN 978-5-00166-011-8

6. Кондаков А. Цифровое образование: матрица возможностей. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://itforum.admhmao.ru/upload/iblock/2d1/ALEKSANDR-KONDAKOV.pdf> (дата обращения: 03.04.2020).

МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА В СОВРЕМЕННОЙ КОМПАНИИ

Х. Амбого

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальная педагогика ИИЯ РУДН А.А. Воробьева

Актуальность темы данной статьи обоснована тем фактом, что многие руководители компаний в настоящее время уделяют большое внимание техническому оснащению, цене и ассортименту и не уделяют достаточного внимания методам управления мотивацией своих сотрудников к работе. Организация - это прежде всего люди, и успех всей компании в целом зависит от заинтересованности в успехе ее деятельности. Особое внимание следует уделить развитию системы мотивации [10, с. 465]. Эффективное управление персоналом становится новой и одной из важнейших задач для руководства российских торговых, производственных, государственных и частных компаний в современной реальности.

Ключевые слова: *психология, мотивация, механизмы управления, стимулирование, psychology, motivation, management mechanisms.*

Мотивация - это личные потребности и ценности человека, которые могут или не могут вписываться в систему ценностей работодателя. Человеческие потребности могут быть удовлетворены разными способами [9, с. 123-124].

Проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии [18, с. 205]. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня

познания закономерностей поведения человека, и особенно в отношении побуждений и их реализации. С другой стороны, назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденции человека к действию с социальной детерминации его психики.

Успех каждого предприятия напрямую зависит от эффективности работы его сотрудников [3, с. 13]. И в этом аспекте процесс профессионального совершенствования персонала взаимосвязан с процессом формирования системы мотивации на предприятии. В современных условиях «человеческий фактор» становится ключевым элементом роста производительности труда, развития предприятия, повышения его конкурентоспособности и экономического роста.

Обзор теоретических представлений о проблеме мотивационной сферы личности в истории и ее современного состояния выявил неоднозначность понимания и интерпретации мотивационной сферы личности. Сравнение философских, психолого-педагогических, психологических направлений в исследовании мотивации, мотивационной сферы личности показало, что сближение идей различных научных школ основано на антропологическом принципе, для которого характерны ориентация на личность и комплексность, интегративность способов положительного влияния на ее развитие [7, с. 140]. Кроме сходных тенденций в исследовании мотивации, мотивационной сферы личности, определены различающиеся тенденции отечественной и зарубежной психологии. В отечественной психологии признана максимальная ориентация на фундаментальность исследований, в зарубежной - на конкретную практику.

Проблема структуры мотивации и классификации мотивов до сих пор неоднозначно рассматривается в психологии. Под структурой мотивации понимается определённая иерархическая система мотивов, представленная в личности. Мотивы формируются и существуют в ней не хаотично, а в определённом «порядке», взаимозависимой и опосредованной структуре, которая представляет собой сложную иерархию мотивов [17,

с. 34]. В этой иерархии выделяются актуальные и отсроченные, первичные и вторичные, а также многие другие мотивы, которые можно, в свою очередь, разделить на классы и виды. Поскольку любая деятельность полимотивирована, то её мотивационный состав иерархизирован. Проблема уровневого развития мотивации представлена в виде принципа стадийности развития. Переход от одной стадии к другой сопряжен с возникновением новой организации соответствующих уровней, качественными изменениями субъекта и определенной динамикой в рамках всей системы. Многоуровневость не исключает, а скорее предполагает одновременное признание целостной системной организации всех уровней. Наличие иерархии мотивов, различных классов и их видов подтверждается многими исследованиями, как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Мотивационная сфера личности представляет интерес в связи с проникновением в процессе исследования во внутренний план действий развивающегося человека, его приобщения к пониманию своего внутреннего мира и отработки умений в саморегуляции, самовоспитании и самоуправлении своим поведением [1, с. 189]. Формирование мотивационной сферы зависит от особенностей целенаправленной деятельности и различных социально-психологических контактов самопознания и самосовершенствования.

Мотивационная сфера личности имеет системную организацию и следующие характеристики: широта, гибкость, иерархизированность.

Широта - комплекс взаимодействующих мотивационных образований, упорядоченных сложной, многомерной иерархической структурой.

Гибкость мотивационной сферы представлена разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность человека, т.е. количеством возможных и реально существующих вариантов её удовлетворения. Гибкость описывает подвижность связей, существующих между разными уровнями организации

мотивационной сферы: между потребностями и мотивами, мотивами и целями, потребностями и целями.

Иерархизированность мотивационной сферы выражается отражением в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, других мотивационных диспозиций, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие - подчинённое; одни используются чаще, другие реже. Иерархизированность - это характеристика ранговой упорядоченности строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности [15].

На основе анализа научной литературы мы выделяем следующие особенности и закономерности мотивации. Во-первых, мотивация имеет определённую структуру, в которой выделяются доминирующие и сопутствующие мотивы, внутренние (направленность на процесс, результат) и внешние (направленность на награду, избегание) мотивы.

Во-вторых, несмотря на полимотивированность деятельности, в группу стабильно опосредующих эту деятельность мотивов входят профессиональные, познавательные, прагматические, социальные и мотивы личного престижа.

В-третьих, необходимо различать мотивы выбора работы и собственно мотивы профессиональной деятельности [19, с. 14]. Последние формируются на основе первых (закономерность развития мотивов), в свою очередь, являясь основой для формирования мотивов профессиональной деятельности уже в процессе её освоения молодым специалистом.

В-четвёртых, различия в мотивах профессиональной деятельности зависят от разных факторов (конкретных социально-психологических условий; специфики выбранной специальности; особенностей рабочего процесса и т.п.), которые необходимо учитывать при изучении мотивов, для осознанного и целенаправленного воздействия на мотивационную сферу личности.

Таким образом, изучение мотивации охватывает, в первую очередь, две основные проблемы. Первая - это понимание взаимосвязи между потребностями, мотивацией и конкретной деятельностью, направленной на достижение профессиональной цели или выполнение определённой рабочей задачи [16]. Вторая - это необходимость разработки типологии или составления перечня мотивов, составляющих структуру (иерархию) профессиональной мотивации, в частности, по определённым специальностям, для объяснения особенностей движущих сил, которые вызывают и формируют эту деятельность.

В ходе работы над публикацией для решения первой проблемы мы провели эксперимент, определяющий взаимосвязь между направленностью личности с удовлетворённостью трудом и мотивацией у сотрудников современной негосударственной организации [8]. Исследование проходило на базе частного предприятия «ИП Носков», находящегося в г. Усть-Каменогорске Восточно-Казахстанской области Республики Казахстан. В состав предприятия прошедшего исследования входят граждане Республики Казахстан женского пола в возрасте от 18 до 60 лет в количестве 34 человек. Респонденты составили три группы по возрастному критерию, при этом без деления по расовому признаку: 13 респондентов (18 - 25 лет), 12 респондентов (25 - 40 лет) и 9 испытуемых от 40+. В числе респондентов не было сотрудников, занимающих руководящие должности.

Процедура диагностики проводилась в два этапа. Первый этап – это методика «Ориентировочная анкета» Брендона Басса [2, с. 23]. В первом этапе респондентов просили выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и ещё один, который, наоборот, наиболее далёк от его мнения или же наименее соответствует реальности. Второй этап – методика «Мотивационное тестирование» Фредерик Герцберга [5, с. 327]. Данное тестирование опирается на двухфакторную теорию Ф. Герцберга согласно которой, чтобы достичь успешного управления, руководителю компании необходимо выявлять, что мотивирует сотрудников, и правильно их стимулировать.

При интерпретации результатов первой методики (рис. 1).

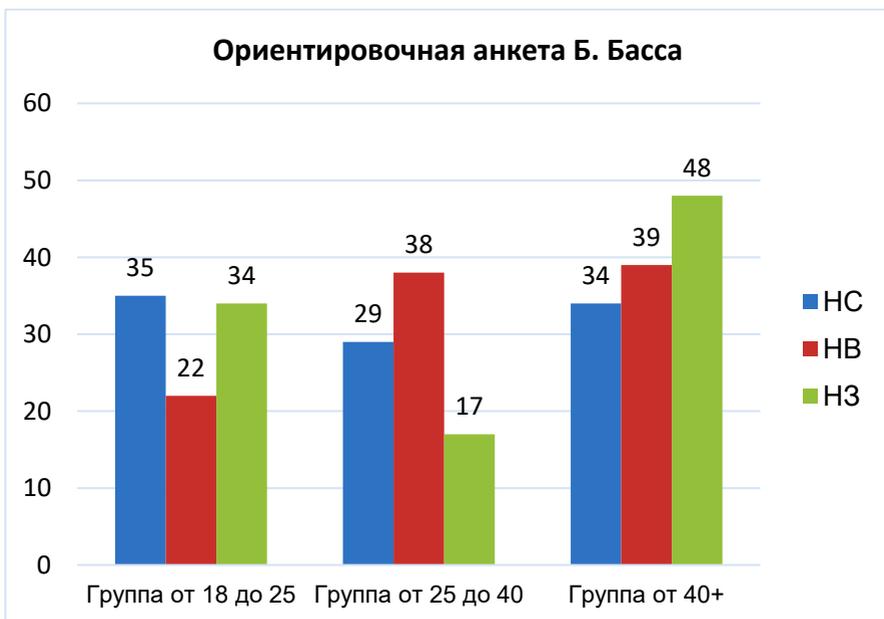


Рис. 1. Соотношение результатов первой методики

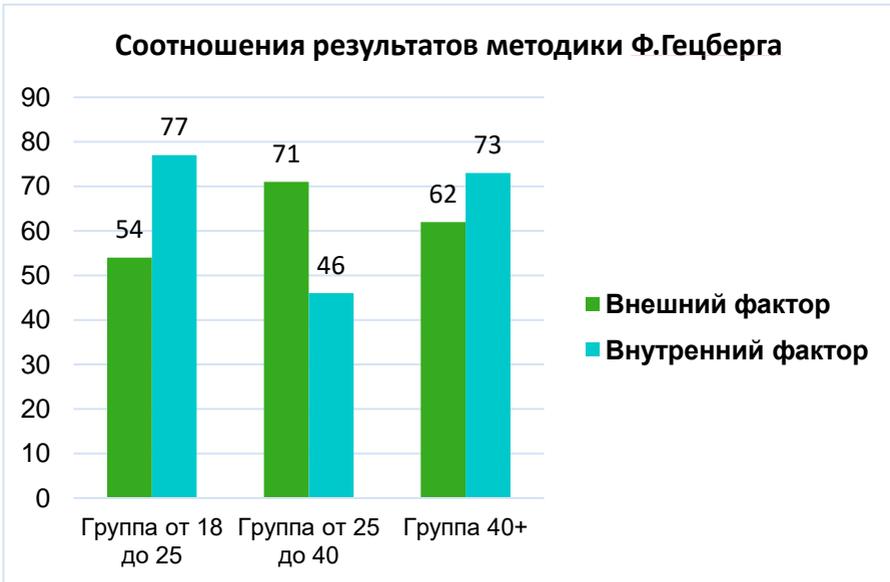
Мы пришли к выводу, что в работе респондентов первой группы фактор личной выгоды и удовлетворение своих потребностей в реализации деловой деятельности играет вполне определённую и далеко не последнюю роль. У респондентов второй возрастной группы по первому фактору можно проследить, что испытуемые вполне реалистично подходят к удовлетворению потребностей своего «Я», фактор личной выгоды в деловой деятельности не всегда является определяющим (так сказать, в «разумных пределах»). При интерпретации третьей возрастной группы респондентов (возраст 40+) испытуемых фактор личной выгоды в деловой деятельности играет определённую, хотя и не всегда решающую роль [12, с. 185].

В графе направленности на взаимодействие можно заметить, что первая группа избегает явного одиночества, особенно в профессиональной деятельности, и исходя из интерпретации можно сказать, что респонденты данной

возрастной категории гораздо активнее работают в коллективе и атмосфере коллективного одобрения или всеобщего увлечения делом [11]. У второй возрастной группе в данной направленности видно, в отличие от первой группы, они осознают уровень навыка общения и пытаются через него самореализоваться. У третьей группы результат выглядит иначе. Испытуемые по возможности избегают широкого круга общения, достаточно легко переносят одиночество и чаще предпочитают работать одни, чем в тесном взаимодействии с коллективом сотрудников.

В графе направленность на задачу можно увидеть, как они энергичны, исполнительны и стараются доводить начатое дело до конца как сотрудник. Достаточно гибко, но при этом упорно отстаивают свою деловую стратегию и стараются наиболее эффективно использовать действительные механизмы для достижения конкретных результатов. Вторая группа проявляет ориентацию прежде всего на деловое, а не межличностное сотрудничество, из-за этого респонденты иногда способны конфликтовать в интересах дела с подчинёнными. В случае возникновения карьерного роста, данная группа респондентов стала бы хорошими руководителями рабочей группы или направления, так как предпочитают видеть прямые результаты своего труда, а не выискивать причины неудач. Имеют склонность к «трудоголизму». Третья группа как индивидуальные работники идеальны, однако существует опасность «застраивания» и служения внутреннего мира личности исключительно на деловых интересах.

Согласно результатам второго этапа (рис. 2).



Наибольшую роль для респондентов первой группы предоставление свободы действий, суть самой работы и карьерный рост, а наименьшее влияние оказывают внешние факторы [6, с. 214]. Исходя из этого, можно сказать, что в большей степени сотрудников этого возраста (от 18 до 25 лет) мотивирует сама работа, нежели вознаграждение за неё. Это доказывают их показатели шкал внутренних и внешних факторов, а именно внутренние факторы находятся в диапазоне средней выраженности, а внешние в диапазоне слабой выраженности.

Продолжая рассматривать данную гистограмму, мы заметили, что у респондентов второй группы наибольшую мотивацию оказывает гигиенический (внешний) набор факторов, к которым относятся зарплаты, статусность работы, социальные возможности работы. А наименьшую мотивацию они испытывают от внутренних факторов [4, с. 37]. Можно сказать, что на данном промежутке времени сотрудников беспокоит не творческая самореализация, а больше материальная составляющая работы. Это доказывают их показатели шкал внешних факторов, которые находятся в диапазоне слабой

выраженности (30-56 баллов), и показатели внутренних факторов, которые находятся в диапазоне средней выраженности (57-83 балла).

Испытуемые третьей группы полностью удовлетворены в обоих факторах, об этом свидетельствуют оба показателя, так как они находятся в диапазоне «средней выраженности» (57-83 балла). Для них созданы все условия труда и по результатам тестирования можно сказать, что труд справедливо оплачивается.

Исходя из проделанной работы можно сделать вывод, что большинство сотрудников, работающих на данном предприятии, удовлетворены [13]. Однако нами были выявлены сотрудники, которые не полностью удовлетворены своей работой. Следовательно, было бы целесообразно разработать систему мотивации. С целью повышения производительности труда, сохранения сотрудников в организации и обеспечения их лояльности, а также привлечения работников к совместному решению поставленных задач.

Литература

1. Анисимов, О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. Новгород, 1999. – 228 с.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. -М.: Мысль, 1976. - 158 с.
3. Баранова, О.В. Мотивация социально-педагогической деятельности и её развитие у студентов педагогического колледжа. - Иркутск, 2002. - 154 с.
4. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 285 с.
5. Виханский, О.С. Наумов А.И. Менеджмент: Учебник для эконом. спец. вузов. – М.: Высшая школа, 2002. – 345 с.
6. Завлин, П.Н. Основы инновационного менеджмента: Теория и практика: Учебное пособие для вузов / Барютин Л.С., Валдайцев А.В. и др.; под редакцией Завлина П.Н. и др. - М.: Экономика, 2000. – 475 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002. - 508 с., с. 140.

8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. / Деятельность. Сознание. Личность / т. 2 М.: «Педагогика», 2000.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

10. Немов Р.С. Психология: Учебник: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - М.: Просвещение: Владос, 1995. - 512 с.

11. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 10 000 слов и фразеологических выражений Российской академии наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 2-е изд. доп. - М.: Азбуковник, 1999. - 237 с.

12. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.

13. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М.: Педагогика-Пресс 2001

14. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС, 2000.

15. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1998. - 800 с.

16. Управление - это наука и искусство. - М.: Республика, 2000. - С. 220.

17. Хекхаузен Х. Исследования мотивации достижения. Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами / пер. с нем. - М.: Педагогика, 1974. - 240 с.

18. Allport G.W. Personality. A psychological interpretation. - N.Y., Holt, 1938. - 588 p.

19. Lewin K.A Dynamic theory of personality. - N.Y. - London: McGraw-Hill book co, 1935.-231 p.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. К. Арутюнова, А. М. Ширкова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье раскрывается понятие «социально-психологический климат», рассматриваются особенности формирования благоприятного социально-психологического климата в производственной организации, а также представлены результаты исследования, направленного на то, что производительность организации будет более успешна, если в ней сформирован благоприятный социально-психологический климат.

Ключевые слова: *социально-психологический климат, производственная организация, трудовой коллектив.*

На современном этапе развития общества, среди прогрессивной технологической революции, непрерывно растет интерес к процессу формирования социально-психологического климата в трудовом коллективе. Социально-психологический климат - это совокупность различных аспектов профессиональной жизнедеятельности коллектива, на основании его эмоциональных, психологических, физиологических состояний, которые в конечном итоге влияют на степень удовлетворенности работников различными факторами выполняемой деятельности [5]. Психологический климат постепенно формируется в течение всей профессиональной деятельности в процессе постоянного взаимодействия сотрудников.

Первоначальным условием, влияющим на эффективность становления производительности труда в организации и

взаимодействие между ее работниками, является формирование положительного социально-психологического климата в трудовом коллективе. Для того чтобы климат был благоприятным, необходимо раскрыть, изучить особенности внутренних резервов каждого из участников трудовой ячейки, и исходя из выявленных данных создать наиболее благоприятные условия для комфортного профессионального образа жизни сотрудников. Позитивная среда в организации и доверительные отношения между ее работниками не только положительно повлияют на эффективность совместной трудовой деятельности, но и на каждого человека отдельно, раскрывая его новые возможности и открывая новые личностные качества.

Главным показателем сформированного благоприятного социально-психологического климата является преобладающий оптимизм в трудовом коллективе. Центральные характеристики, присущие такой группе - доверие, сплоченность, чувство защищенности, так как каждый сотрудник знает, что в случае возникновения различных проблем он не останется наедине с ними, также открытость, возможность карьерного роста, нравственного развития и дружелюбные взаимоотношения в коллективе. Как правило, в такой атмосфере коллеги ощущают свою значимость, роль, стремятся к совершенствованию и добиваются определенных высот. Если же в организации сформирован неблагоприятный социально-психологический климат, то сотрудники такого коллектива обычно славятся своей нервозностью, пессимистичностью, конфликтностью, антагонистичностью, неприятием друг друга, недовольством условиями труда, в связи с чем успешность производительности сводится к минимуму.

Безусловно, сформировать благоприятный климат в рабочей группе очень трудно, это длительный процесс, требующий приложения усилий всей группы без исключения, но после того как климат будет сформирован, его легче поддерживать на определенном уровне, в связи с тем, что все основные этапы формирования позади. Также нельзя забывать о том, что первую и главную роль в формировании социально-

психологического климата играет руководитель трудового коллектива. Каждый управленец любой организации нацелен на достижение высоких результатов, для этого необходимы высокие рабочие показатели подчиненных по всем критериям, следовательно, без помощи благоприятного психологического климата данная идея неосуществима. Так как в случае неблагоприятного социально-психологического климата в производственной организации, профессиональная деятельность сопровождается прогулами подчиненных, нескончаемым потоком различных жалоб, конфликтов, в связи с чем необходимо остро поднять вопрос о взаимоотношениях между членами коллектива. Как правило, уровень социально-психологического климата является «лицом» самой производственной организации и в большей степени самого руководителя, так как его влияние на личность рассматривается как один из существенных показателей эффективности деятельности трудовой группы, то, насколько методы работы управленца организации имеют силы положительного воздействия на своих подчиненных.

Кроме того, что социально-психологический климат надо сформировать, в последующем его необходимо совершенствовать и поддерживать на должном уровне. Для того чтобы это сделать, необходимо раскрыть, изучить особенности социального, психологического потенциала каждого из членов трудового коллектива и на основе полученных данных создать наиболее благоприятные условия труда. Помимо индивидуальных особенностей личности, нельзя не сделать акцент на том, что социально-психологический климат складывается как система интересубъективных отношений. В связи с этим взаимоотношения в таком коллективе должны складываться так, чтобы ежедневное общение содействовало положительному настрою каждого из членов группы, для того, чтобы это реализовать, необходимо избегать ролевой неясности.

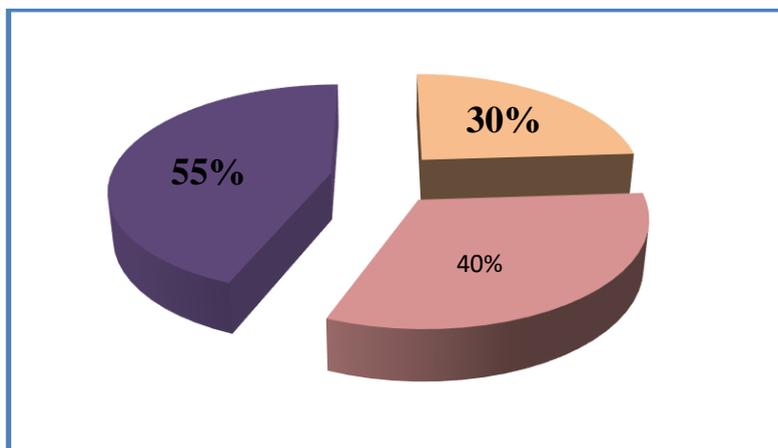
С каждым днем заинтересованность исследователей к проблеме формирования социально-психологического климата в трудовом коллективе только растет, особенно к вопросу о его

влияния на эффективность профессиональной деятельности работников производственных организаций. Поэтому считается, что одним из главных показателей, влияющих на успешность производственной организации, является формирование благоприятного социально-психологического климата.

На основе всего вышесказанного нами было проведено исследование, гипотезой которого выступало следующее: производительность организации будет более успешна, если в ней сформирован благоприятный социально-психологический климат. Цель данного исследования заключалась в том, чтобы определить уровень социально-психологического климата в производственной организации.

В исследовании приняли участие 40 сотрудников в возрасте от 27 до 55 лет, занимающиеся производственной деятельностью в организации ООО «RealDoors», г. Рязань. Исследование проводилось по двум методикам, разработанным авторами А. С. Михайлюк, Л. Ю. Шарыто, Р.С. Немов. На наш взгляд, данные методики являются наиболее подходящими для изучения социально-психологического климата, так как диагностика позволяет определить межличностные отношения сотрудников по трем компонентам: эмоциональный, поведенческий и когнитивный, а так же выявить оценки уровня развития в группе отношений, характерных для данного коллектива (ответственность, коллективизм, сплоченность, контактность, открытость, организованность, информированность).

В ходе проведения методики оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе (А. С. Михайлюк, Л. Ю. Шарыто) были получены следующие результаты:



**55 % - эмоциональный; 40 % - поведенческий;
30 % - когнитивный компоненты**

Рис. 1. Результаты соотношения диагностики трех компонентов составляющих социально-психологический климат

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что эмоциональный компонент является главенствующим среди трех компонентов и имеет полностью положительную оценку. Первоначальным фактором в формировании благоприятного социально-психологического климата выступает взаимная симпатия членов коллектива друг к другу. Когнитивный компонент групповой принадлежности заключается в осознании человеком тождественности к группе на основании схожести признаков и достигается путем сравнения своей группы с другими. Самые низкие, противоречивые, неопределенные показатели у когнитивного компонента. Это означает, что члены коллектива не достаточно хорошо знают особенности своих коллег, не могут дать в полной мере характеристику ни личных, ни деловых качеств остальных. Поведенческий компонент имеет полностью положительную оценку, следовательно, среди трех компонентов находится на одном уровне с эмоциональным компонентом. Члены группы продуктивно взаимодействуют друг с другом, то есть у испытуемых присутствует умение

поддерживать контакты, позитивно влиять на результативность процесса общения.

По результатам методики оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе (А. С. Михайлюк, Л. Ю. Шарыто), можно сделать вывод, что в производственной организации сформирован благоприятный социально-психологический климат. Влияние благоприятного психологического климата проявляется через состояние сотрудников удовлетворенности отношениями с коллегами по работе, что в свою очередь сказывается на самом профессиональном процессе и его результативности.

В ходе проведения методики выявления степени интеграции: «СПСК» - социально-психологическая самооценка коллектива (методика Р.С. Немова) были получены следующие результаты:

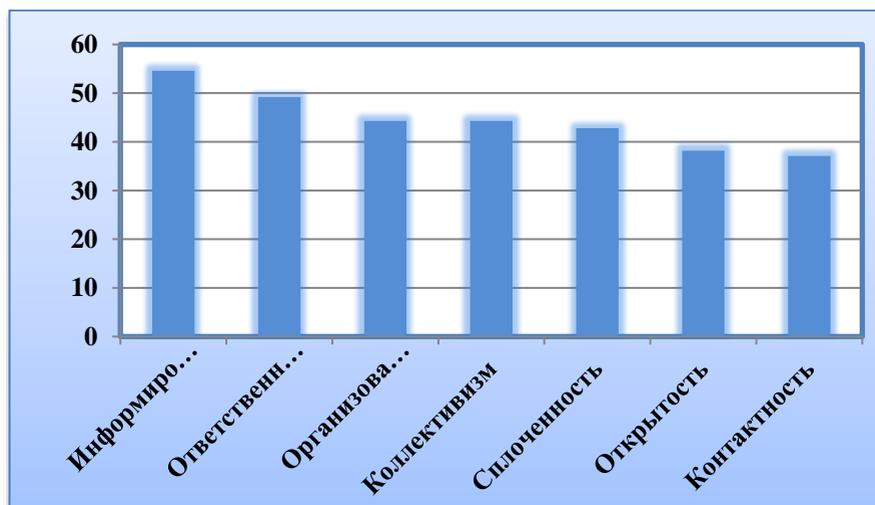


Рис. 2. Результаты диагностики по семи видам взаимоотношений в трудовом коллективе

Согласно исследованию, самый высокий уровень социально-психологического рельефа коллектива занимает критерий информативности (54,6) и ответственности (49,2). Это

говорит о высокой значимости отношения сотрудников к состоянию формальной внутриорганизационной деятельности в коллективе производственной организации. Сотрудники взаимодействуют согласованно, и грамотно регулируют деловые и межличностные взаимосвязи, а также стремятся к принятию на себя ответственности за успех или неудачу совместной деятельности.

Значение выше среднего имеют такие критерии, как: коллективизм (44,3), организованность (44,3), сплоченность (42,8). Среднее значение имеют такие критерии, как: открытость (38,2), контактность (37,1). Что в свою очередь, характеризует трудовой коллектив с высокой степенью совпадений, оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям. Психологическая близость сотрудников находится на достаточно высоком уровне, расхождений интересов членов коллектива с функциями и деятельностью организации практически не имеет.

Таким образом, на основе полученных результатов диагностики и согласно ключу по методике Р.С. Немова, которая позволяет исследовать основные показатели социально-психологического климата в коллективе, мы можем интерпретировать данные и сделать такой вывод, что коллектив производственной организации имеет высокий и выше среднего уровня социально-психологической сплоченности как коллектив в целом.

Анализ социально-психологического климата производственной организации показал, что в целом сотрудникам комфортно работать в данном коллективе. Это означает, что члены трудового коллектива достаточно оптимистичны и открыты друг с другом, группа является сплоченной, следовательно, при работе в таком коллективе каждый сотрудник чувствует себя безопасно и комфортно, проявляя творческую активность, повышая эффективность и результативность организации.

Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что для продуктивности выполняемого функционирования в

компания необходимо обеспечивать сотрудников не только благоустроенными материально-техническими средствами, но и создать соответствующие, положительные социопсихологические референции конструктивного сотрудничества между членами коллектива.

Литература

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология. Теоретические ориентации. М., 1978.

2. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983. 207 с.

3. Веснин В.Р. Управление персоналом: учебное пособие / В.Р. Веснин. - М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2006. 240 с.

4. Дикая, Л. Г. Психология адаптации и социальная среда. Современные подходы, проблемы, перспективы: учебное пособие / Л. Г. Дикая. — Москва: Пер Сэ, 2012. — 624 с.

5. Ермолаева Е. В., Павлова Л. А. Благоприятный социально-психологический климат в коллективе как условие эффективной работы // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2015. № 3. С. 50–52.

6. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности / В.Г. Каменская. - М.: Академия, 2002. С. 52-54.

7. Самыгин С.И., Зайналович М.С., Макиев З.Г., Обухов Д.В. Основы управления персоналом. - Ростов н/Д: Феникс, 2001. 244 с.

8. Русалинова А. А. Проблемы промышленной социальной психологии: избранные труды (1964-2008 гг.). СПб., 2009. 515 с.

9. Фатеев Н. М. Влияние особенностей управления на социально-психологический климат коллектива // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 102-108.

10. Шакуров Р.С. Социально-психологические основы управления: руководитель и коллектив. - М.: Просвещение, 1990. с. 93.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДЕКСА ДИСТАНЦИИ ВЛАСТИ ГЕРТА ХОФСТЕДЕ С ПОЛОЖЕНИЕМ ПЕДАГОГА В РАЗНЫХ СТРАНАХ

Д. Р. Ахметова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - старший преподаватель кафедры теории
и практики иностранных языков ИИЯ РУДН Ю.А. Муравьев

В статье анализируется понятие индекса дистанции власти и то, насколько оно применимо в контексте взаимоотношений «учитель – ученик». Актуальность темы обусловлена все возрастающим вниманием исследователей на проблемы межкультурной коммуникации и их причины. Рассмотрены особенности взаимодействия учителя и ученика в странах с разными показателями дистанции власти, а также конфликты, которые могут возникнуть из-за недопонимания.

Ключевые слова: *Г. Хофстеде, межкультурная коммуникация, дистанция власти, ученик и учитель.*

Одним из первых вопросом классификации культурных признаков занялся в конце 1970-х годов нидерландский социолог Герт Хофстеде. Он разработал схему, основанную на четырех параметрах: маскулинность и феминность, избегание неопределенности, коллективизм и индивидуализм, дистанция власти. Несмотря на критику, эта теория стала популярной, ввиду того, что она одной из первых позволяла измерить культурную разницу в числовом значении.

Особое внимание в данной статье будет уделено дистанции власти. По Хофстеде, она напрямую связана со степенью, с которой общество ожидает и принимает неравномерное распределение власти между его членами. Высокая степень дистанции власти определяет: страх перед тем,

кто занимает более высокую должность, ограничения, налагаемые на подчиненных, а также предпочитаемый самими подчиненными стиль руководства [1, с. 146]. В странах с низкой дистанцией власти роль иерархии не так высока, работодатели общаются наравне со своими сотрудниками, а решения принимаются с помощью поиска компромисса, дискуссий и консультаций.

Е.Н. Роготнева приводит пример конфликта, связанного с разницей в показателях дистанции власти: когда в 1809 году король Густав IV был свергнут, на его место был приглашен французский маршал Жан Батист Бернадот. Тот согласился и стал королем Карлом XIV Юханом. После коронации он выступил с обращением к шведскому парламенту: на шведском он разговаривал плохо, и это так развеселило парламентариев, что они не смогли удержаться от смеха. С тех пор Бернадот больше не пытался изъясняться на этом языке, а на его управленческие способности этот случай никак не повлиял. [2, с. 57]

Дело в том, что показатель дистанции власти в Швеции равняется 31, в то время как во Франции он в два раза больше – 68, поэтому в культурном окружении Бернадота подобная ситуация попросту не могла произойти.

Если вспомнить историю СССР, Иосиф Виссарионович Сталин разговаривал с выраженным грузинским акцентом. Тем не менее, в условиях советско-российской культуры (показатель дистанции власти – 93), ситуация, схожая с историей Жана Батиста Бернадота, также не представляется возможной, ведь «великого вождя» почитали, относились к нему со всем уважением, следовательно, ни о какой критике, не говоря уже о насмешке, не могло идти и речи.

Но рассматривать дистанцию власти можно не только во взаимоотношении «работодатель – подчиненный» или с точки зрения взаимодействия власти и народа, но и в контексте «учитель - ученик», так как ввиду разницы культур в образовательном аспекте также могут возникнуть конфликты, вызванные недопониманием.

Учитель – старшее лицо, стоящее по иерархии выше, чем ученик, поэтому в культуре с высокой дистанцией власти, где от ребенка ожидается почитание старших, педагог – это престижная и уважаемая профессия. Среди учеников не принято подвергать сомнению его авторитет – они всегда будут относиться к людям старше с уважением. Даже если их собственное отношение к педагогу негативное, каким-то образом проявлять это не принято. И, согласно исследованию фонда Varkey Foundation об индексе статуса учителя, в топ-10 стран, где учителя имеют высокий статус, вошли следующие государства (прим.: в скобках – индекс дистанции власти): Китай (80), Малайзия (100), Тайвань (58), Россия (93), Индонезия (78), Южная Корея (60), Турция (66), Индия (77), Новая Зеландия (22), Сингапур (74) [4]. Можно заметить, что подавляющее большинство имеют высокий показатель, или показатель выше среднего.

Неудивительно первое место Китая в данном рейтинге, так как Конфуция до сих пор называют «учителем десяти тысяч поколений» и больше 50% родителей крайне положительно относятся к тому, что их ребенок хочет работать в сфере образования.

Как правило, в классах, где отношения с обучаемыми выстраиваются таким образом, можно выделить следующие характеристики [3, с. 313]:

1) ученик не может и не будет высказываться, пока ему не дадут слово;

2) эффективность обучения связана прежде всего с квалификацией учителя. Если ученик не преуспевает, это вина учителя, так как тот не смог хорошо объяснить материал (соответственно, заработная плата зависит от успеваемости учеников);

3) ученик, как правило, не перечит учителю;

4) учитель нечасто спрашивает мнение учеников;

5) учитель взаимодействует со всем классом;

6) дисциплина – важная часть обучения.

Говоря о дисциплине, стоит упомянуть допущение телесных наказаний и словесных оскорблений детей в школах.

Следует отметить, что они чаще допустимы в странах с высоким показателем дистанции власти. Сложно назвать это пережитком прошлого и признаком развивающейся страны, учитывая, что даже в высокоразвитой Франции запрет на физическое наказание детей был принят только в 2019 году. А первой страной, отменившей подобную практику, стала Швеция.

В странах с низкой дистанцией власти, например, в Финляндии (33) или Израиле (13) профессия учителя достаточно уважаема, но далеко не престижна и зачастую не высокооплачиваема (относительно других профессий в этих странах). В таких культурах от ребенка ожидается независимость, выстраивание личных границ и готовность их защищать перед родителями и учителями. Ребенок – полноценная личность, их инициативы имеют вес у взрослых. В рамках данной системы учитель – не человек, который ведет за собой, а тот, кто только помогает ученику выбрать его собственный путь. Для культур с низкой дистанцией власти характерно следующее:

- 1) ученик может задать вопрос в любой момент;
- 2) эффективность обучения связана с постоянным обсуждением темы и рассмотрением её с разных точек зрения, а также самостоятельной подготовки ученика (соответственно, заработная плата не зависит от результатов ученика);
- 3) ученик может критиковать образовательный подход учителя;
- 4) от ученика ждут, что он будет высказывать свое мнение;
- 5) во время учебного процесса класс постоянно работает в группах, часто просто сообщая учителю результат совместного исследования;
- 6) инициатива ученика – важная часть обучения.

Можно заметить, что по большей части, страны с высоким индексом дистанции власти находятся в Азии, а с низким – в Европе. Джейк Ричардс и Чарльз Локхарт проводили исследование, где изучали отношение к преподаванию среди азиатских и европейских преподавателей. Они также приводят в пример некоего преподавателя американского университета,

который был крайне удивлен тому, что иностранные студенты стеснялись выразить свое мнение и не могли самостоятельно обозначить цель своего обучения [5].

Более того, преподавателю может быть тяжело приспособиться к учебной среде той или иной страны, где культурные показатели значительно отличаются от тех, к которым он привык. Западные преподаватели, по разным причинам оказавшиеся в Китае, часто сталкиваются с тем, что местные студенты в точности воспроизводят услышанное на лекциях в письменных работах, а во время лекции в зале стоит полная тишина, когда они привыкли к бурному обсуждению, или хотя бы осуждающему перешептыванию.

В странах с высоким показателем дистанции власти не принято смотреть в глаза вышестоящему лицу, а долгий взгляд учителя будет восприниматься как неудовлетворенность ответом. Но учитель из культуры с низким показателем будет воспринимать избегание зрительного контакта учеником так, будто он что-то скрывает, чем-то встревожен или невнимательно слушает.

То есть в основе отношений «учитель – ученик» лежит не только устоявшаяся традиция отношения к иерархии, которая проявляется и в системе образования, но и различные образцы вербального и невербального поведения, которые могут быть последствием в том числе принятой дистанции власти и которые не всегда понятны носителям других культур.

Таким образом, в разных странах взаимоотношения между учеником и учителем могут сильно отличаться, поэтому для удачного построения межкультурной среды и возможности для иностранных студентов беспрепятственно вникнуть в учебный процесс, следует в том числе учесть и типологию культур Герта Хофстеде. Это особенно актуально для Российского университета дружбы народов, так как студентам из других стран предстоит не только обучаться в непривычных условиях, но и взаимодействовать с носителями совершенно разных культур. Важно не допустить возможных конфликтов из-за недопонимания национальных особенностей. Тем не менее, в

условиях глобализации, когда происходит взаимопроникновение культур, нуклеаризация семей, а возраст играет все меньшую роль, индекс дистанции власти во многих культурах начинает медленно сдвигаться к центру, а значит, подобрать нужные методы регулирования культурных конфликтов становится все легче.

Литература

1. Науменко Т.В., Морозова Д.А. Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов // Международный журнал исследований культуры. 2018. № 1 (30). С. 144-154.

2. Роготнева Е.Н., Влияние дистанции власти на взаимоотношения людей в обществе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 5. С. 57-62.

3. Hofstede Geert, Cultural Differences in Teaching and Learning // International Journal of Intercultural Relations, Vol. 10, Issue 3. Amsterdam: Elsevier Science Ltd., 1986. P. 301-320.

4. Peter Dolton, Oscar Marcenaro, Robert de Vries, Po-Wen She, Global Teacher Status Index 2018

5. Richards, J. C. and Lockhart, C. 1994. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Е. А. Лисенко, Е. В. Поспелова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В процессе длительного профессионального стажа многие люди приходят к такой проблеме, как «эмоциональное выгорание». Особенно ярко этот синдром проявляется в профессиях, где отношения между людьми имеют наиболее высокую степень эмоциональности: сентиментальность, экстремальность, сложности взаимопонимания когнитивного характера. Такая проблема зачастую свойственна многим сотрудникам различных организаций и разным профессиональным сферам, в частности медицинским.

Эмоциональное выгорание – это проявление эмоционального, как правило, профессионального поведения. "Выгорание" отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать и дисфункциональные следствия, когда "выгорание" отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Понятие «партнер» означает субъект профессиональной деятельности. К примеру, субъект педагогической деятельности – это ученики.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, медицинский работник, профессиональная деятельность.

Термин «эмоциональное выгорание» исследуется в профессиональной деятельности уже более 30 лет. Очень большой ряд авторов посвятили свои работы теме

эмоционального выгорания - Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Е.С. Старченкова и др.

Понятие "эмоциональное выгорание" было предложено американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году для выявления психологического состояния здоровых людей, которые находились в плотном контакте с клиентами, людьми в эмоционально насыщенной атмосфере во время оказания профессиональной помощи.

В 1982 г. Р. Шваб расширяет группу профессионального риска. Среди специалистов, подверженных эмоциональному выгоранию, входят работники таких профессий, как: учителя, государственные служащие, юристы, тюремный персонал, политики, все они относятся к профессиям типа "человек - человек".

Один из немногочисленных авторов по изучению эмоционального выгорания К. Маслач пишет: «Деятельность этих профессионалов весьма различна, но всех их объединяет близкий контакт с людьми, который с эмоциональной точки зрения часто трудно поддерживать продолжительное время».

В. В. Бойко эмоциональное выгорание описывает как сформированный человеком комплекс средств психологической защиты в виде абсолютного или частичного отключения эмоций, то есть реакцию психики на те или иные психотравмирующие ее воздействия.

Существует пять ключевых групп симптомов, характерных для СЭВ:

физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон);

эмоциональные симптомы (исключение эмоций; пессимизм, безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессия, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства);

поведенческие симптомы (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде; малая физическая нагрузка и т. д.);

интеллектуальное состояние (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни и т. д.);

социальные симптомы (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе и дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег и т. д.).

У столкнувшихся с выгоранием работников зачастую формируется ряд психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и симптомов социальной дисфункции.

На формирование СЭВ влияют многие факторы, в том числе и специфика работы медицинского персонала, их мы перечислили выше. Также, помимо характеристики профессиональной деятельности, на выгорание оказывают влияние и личностные характеристики человека.

В период сентябрь-апрель было проведено исследование на базе ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева 40 человек, среди которых 20 врачей и 20 медсестер в возрасте 35-55 лет, стаж работы 15-25 лет.

И у медицинских сестер, и у врачей в нашей выборке оказались очень выраженными симптомы переживания психотравмирующих действий (50 и 70 %), они имеют выраженную склонность к образованию фрустрационных состояний, что обуславливает частую невозможность повлиять на ту или иную ситуацию, а это вызывает редукцию своих компетенций. Необходимость испытываемых ежедневно взаимодействовать с людьми обуславливает их подверженность депрессивным и тревожным состояниям.

Было выявлено, что практически по всем шкалам Бойко фазы сформированы у врачей и у медицинских сестер. Это связано с тем, что их труд требует чрезмерного количества эмоциональной выносливости. Каждый день им необходимо искать в себе силы на сопереживание и помощь пациентам и их родственникам.

В процессе изучения понятия «эмоциональное выгорание» не было выявлено какого-то единого определения этому феномену и его определенной структуры. Самым популярным и частым определением данного феномена является особенность работников, которые непосредственно воздействуют с людьми ежедневно, то есть подвержены ему профессии конкретного типа «субъект-субъект».

Литература

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. С. 32.
2. Корытова, Г.С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // *Фундаментальные исследования*. 2015. С. 29-32.
3. Маслач К, Панне Э. Практикум по социальной психологии. - СПб., 2001. С. 61-92.
4. Опросник МВІ (Maslach Burnout Inventory - Опросник для выявления выгорания Маслач К.) адаптирован Водопьяновой.
5. Pines A. Burnout an existential perspective / A. Pines // *In-Professional burn out: recent developments in theory and research*/Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – London: Taylor and Francis, 1993. – P. 35–51. 2013.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПОНЯТИЕ, ЗНАЧЕНИЕ

М. Д. Пичахчи

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

Патриотическое воспитание играет очень важную роль в жизни современного общества. В процессе работы определены

теоретические основы исследования воспитания, раскрываются его психолого-педагогические особенности и взаимосвязь с гражданскими, трудовыми видами деятельности. В работе также были представлены данные о государственной молодежной политике, основанной на формировании качеств патриота, преданного Родине и готового ей служить.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, современная молодежь, патриотический долг, формирование личности.

Современное понимание патриотизма характеризуется неоднозначностью и разнообразием форм проявления. Кроме того, проблема патриотизма рассматривается исследователями в исторических, социально-экономических и политических условиях путем использования различных сфер знаний. Термин “патриотизм” употребляется как в научно-исследовательской литературе, так и в статьях, выступлениях, дискуссиях.

Особое значение в освещении вопросов патриотического воспитания мы находим в работах советского педагога, публициста и писателя В.А. Сухомлинского, который считал, что именно школа должна воспитывать у молодежи стремление беззаветному служению Родине, к активной трудовой и общественной деятельности. Он определял советский патриотизм, как “благородную любовь советского народа к своему социалистическому Отечеству” [7, с. 215]. Он также считал, что главной воспитательной задачей школы служит подготовка учащихся к будничному повседневному труду, как к патриотической деятельности. Он также указывал на то, что организуемая педагогом деятельность детей является движущей силой в формировании личности подрастающего поколения. В своих работах В.А. Сухомлинский указывал и на трудности воспитания молодежи.

Русский критик-демократ В.Г. Белинский говорил о том, что “Любить свою Родину, значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеалов человечества и по мере сил своих споспешествовать этому” [1, с. 489].

Приведем слова великого советского педагога А.С. Макаренко, который утверждал: “Воспитать советского патриота – это значит воспитать всесторонне развитую личность, активно и сознательно борющуюся за укрепление могущества Родины” [4, с. 395].

Необходимо отметить, что, выделяя патриотическое воспитание молодежи в самостоятельное направление воспитательной работы, следует указывать на взаимосвязь этой работы с гражданским, нравственным, трудовым и другими видами воспитания.

Патриотизм является источником социально значимой деятельности, проявляющейся в личности и социальной группе, достигшей высшего уровня культурного и духовно-нравственного развития. Основы патриотического воспитания базируются на принципах, которые отражают общие закономерности и методы воспитательного процесса молодого поколения.

Учитывая особенности патриотического воспитания в современном обществе, целью формирования качеств патриота, любящего свою Родину, преданного ей, является готовность к служению ей своим трудом и защита ее интересов.

Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у молодых граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Профессионально патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у молодых граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своей профессии [6].

Патриотическое отношение начало появляться еще давно. Но на современном этапе патриотическое воспитание особенно актуально. Современная молодежь все чаще начинает проявлять свои патриотические чувства к Родине и своему народу. Сегодня проявление патриотизма считается очень положительным качеством и вызывает уважение.

Значительный вклад в разработку теории и практики патриотического воспитания сделал К.Д. Ушинский. Он считал, что основной задачей воспитания молодежи является воспитание ее на основе патриотизма. Основными средствами реализации этой сложной задачи, по его мнению, является использование воспитательного потенциала “родного языка, природы родного края, народных обычаев, традиций” [8, с. 274].

Значительную роль в патриотическом воспитании молодежи К.Д. Ушинский отводил труду и религии. При этом он подчеркивал, что, чем полнее и умнее воспитания детей в школе будет базироваться “на основах народности, тем ближе станет он в жизни своего народа и будет лучше выполнять свою задачу - готовить патриотов”. По мнению педагога, значение национальной системы воспитания состоит в том, чтобы она, основываясь на фундаменте истории и культуры народа, воспроизводила эмоционально-эстетическое, художественно-творческий, нравственный, интеллектуальный, трудовой опыт, культуру и духовность. Воспитание по своей сути, содержанию, характеру должно быть национальным [8].

К.Д. Ушинский утверждал, что воспитание патриотических качеств можно обеспечить методами, средствами, традициями, произведенные народом на протяжении всей истории, а также духовно-культурным достоянием. Система воспитания “создана самим народом” и основывается на народных началах, на эмоционально-эстетическом, нравственном, интеллектуальном и трудовом опыте народа, его культуре и духовности, имеет особую воспитательную силу, которой нет и не может быть “в лучших системах, построенных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа” [2, с. 340].

В своем педагогическом наследии К.Д. Ушинский обосновал мысль о важности и вечную актуальность проблемы воспитания у молодого человека патриотизма, любви к своему народу и родине, любви и необходимости знания и почитание родного языка. Проблему патриотического воспитания молодого человека выдающийся педагог неразрывно связывал с

формированием у него готовности к активной работе на благо своего народа, страны, улучшение их экономического и социального положения. Решение этой проблемы К. Ушинский видел в построении патриотического воспитания молодого человека на основе многовекового опыта народа, его исторических, культурных и духовных достижений [5, с. 175].

Патриотизм представляет собой своего рода моральный фундамент общественной и государственной здания, сопротивления его жизнеспособности, одна из первоочередных условий эффективности функционирования системы социальных и государственных институтов.

Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у учащихся любви к своей Родине. В.А. Сухомлинский писал: “Воспитание патриотического сознания, чувств и убеждений неразрывно связано с умственным, нравственным, трудовым, идейно-мировоззренческим, эстетическим, эмоциональным становлением личности” [7].

Патриотизм как деятельная направленность сознания, воли, чувств, как единство мысли и дела связан с образованностью, этической, эстетической, эмоциональной культурой, мировоззренческой устойчивостью, творческим трудом». Итак, патриотическая система воспитания учащейся молодежи, по мнению В.А. Сухомлинского, должна быть направлена на формирование патриотизма и социальной активности у современных молодых людей [7].

Таким образом, патриотизм определяется как одно из самых глубоких гражданских чувств, содержанием которого является любовь к Родине, к своему народу, ответственность за судьбу Отечества, готовность служить ее интересам [3].

В результате сложной политической обстановки, сложившейся вокруг нашей страны, и социальных проблем, сопровождающих современное общество, необходима систематическая и целенаправленная деятельность всех воспитательных органов по формированию патриотического сознания у молодого поколения. Основой патриотического

воспитания является молодежная политика нашего государства, направленная на формирование у молодежи высокой ответственности, чувства верности своей стране и готовности к защите ее интересов. В настоящее время повсеместно создаются молодежные организации, проводятся форумы, слеты, военно-патриотические мероприятия, ежегодные встречи с ветеранами ВОВ, в которых принимают участие государственные деятели и военные специалисты.

Наша страна огромна по численности населения, масштабам территории, расовой принадлежности. Так как народ у нас многонациональный, необходимо воспитать “патриота” не только в центральных областях, но и повсеместно на всей территории России.

В результате проведенной работы по исследованию патриотического воспитания современной молодежи выявлены основные качества, которые должны быть внедрены в сознание молодого поколения:

- понимание любви к Родине, родным местам, родному языку;
- уважение к историческому прошлому, к традициям, обычаям своего народа;
- терпимое отношение к другим национальностям, их обычаям и культуре;
- активное участие в трудовой деятельности на благо государства;
- готовность выполнять свой патриотический долг.

В настоящее время патриотические идеи воспитания молодого поколения становятся доминирующими и будут в последующие годы занимать важное место в развитии российского государства. А для этого должна еще больше активизироваться работа по идеологическому, духовно-нравственному и патриотическому направлениям. В результате будет выработана единая политика, способная направить в дальнейшем нашу молодежь по пути возрождения национальной гордости за свой народ и страну.

В дальнейшем патриотическая работа должна обязательно опираться:

- на наличие единой системы патриотического воспитания под пристальным вниманием государственных и общественных институтов;
- формирование у молодежи уважительного отношения к старшему поколению, к трудовым и военным традициям;
- совершенствование государственных программ, направленных на формирование гражданской ответственности, высокой социальной активности;
- использование социальных объектов культуры при проведении мероприятий патриотической тематики;
- освещение реализации программ по патриотическому воспитанию на официальных сайтах, ведущих каналах телевидения, на специальных акциях и программах.

Литература

1. Белинский, В.Г. Полн. собр. Соч. – М., 1954. – Т. IV. – 489 с.
2. Кожевников, А.Ю. Русский патриотизм и советский социализм. – М.: Прометей, 2017. – 642 с.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.
4. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения. Т. 4. Педагогические работы 1936-1939. – М.: Педагогика, 1984. – 809 с.
5. Мудрик, А.В. Социальная психология воспитания. – М.: Педагогика, 2017. – 440 с.
6. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы: государственная программа // Вестник образования России. - 2016. - № 3. – С. 10-26.
7. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2016. – 316 с.
8. Хуторский, А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – Питер, 2019. – 608 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Д. И. Сайдахмедов

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье раскрываются понятия «адаптация», «социально-психологическая адаптация», а также представлены результаты изучения адаптации зарубежных студентов в высшем учебном заведении на примере адаптации зарубежных студентов в Институте иностранных языков РУДН.

Ключевые слова: *адаптация, социально-психологическая адаптация, студенты, зарубежные студенты.*

Важнейшим социальным требованием для высших учебных заведений является ориентация образования не только на студентов, обучающихся определенным профессиональным знаниям, но и на развитие их личности, когнитивных и творческих способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Для системы образования на первый план выходит проблема учебной адаптации студентов, одной из разновидностей социальной адаптации. Дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста во многом зависят от успешности учебной адаптации студентов университета.

Противоречие между практической необходимостью изучения социально-психологической адаптации зарубежных студентов в условиях конкретного вуза, с одной стороны, и социально-психологической практикой исследований адаптации отечественных и зарубежных авторов, с другой стороны, определило проблему нашего исследования.

Проблемам социально-психологической адаптации посвящены исследования следующих авторов: А. М. Розенберг, Дж. Палмер и Л. Палмер занимаются проблемой социальной адаптации; Ф. Б. Березин изучает психическую и психофизиологическую адаптацию человека; М. В. Ромм занимается изучением адаптации личности в социуме; Ю. В. Ган и И. А. Милославова рассматривают адаптацию как элемент социализации; Ш. А. Надирашвили рассматривает социально-психологические основы поведения человека; А. И. Зотова, И.К. Кряжева, И.С. Кон, Л.В. Корель, Л.А. Шпак и другие рассматривают научные проблемы социальной адаптации личности; Е. Е. Писменная, Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьеф и другие в своих трудах представляют современные тенденции и социальные эффекты учебной миграции.

В психологии под понятием «адаптация» имеется в виду именно субъективная сторона процесса взаимодействия личности с социальной средой. Это усвоение личностью основных норм и ценностей общества. Некоторые авторы рассматривают адаптацию в качестве условия выполнения личностью ее основных функций, решения сложных творческих проблем [3, с. 114-124; 4]. Г.А. Горошидзе рекомендовал проводить профессиональный отбор творческих работников по показателям их адаптированности к профессиональным и социально-психологическим параметрам социальной среды [2, с. 270].

Американский ученый Т. Шибутани говорит, что адаптация – это комплекс адаптационных реакций, источником которых является интенсивное развитие окружающей среды, ее изменение и формирование важных требований для продуктивной деятельности [6].

В социологическом подходе адаптация интерпретируется как процесс приобретения человеком новых социальных ролей. Субъективная сторона этого процесса - усвоение индивидом норм, ценностей и правил общества. Представители этого подхода часто идентифицируют понятия «адаптация» и «социализация» [5, с. 336].

Кроме того, адаптация происходит за счет приобретения опыта определенной социальной группы, а социализация - за счет усвоения социального опыта общества в целом. В литературе встречается следующее определение понятия «социальная адаптация» это - результат процесса изменения психологических, социальных, моральных, демографических и экономических отношений между людьми, адаптация к социальной среде. Например, Ф. Б. Березин считает, что общество действует как адаптивно-адаптирующая система, поскольку деятельность человека носит преобразовательный характер [1, с. 42].

Нами было проведено исследование. Цель исследования: изучить особенности социально-психологической адаптации зарубежных студентов, а также разработать рекомендации, способствующие более успешной их адаптации к образовательной среде в высшем учебном заведении.

Нами было сделано предположение, что социально-психологическая адаптация зарубежных студентов психолого-педагогического образования взаимосвязана с мотивацией студентов, их направленностью на приобретение знаний, с ростом удовлетворенности профессиональной деятельностью, со сформированностью комфортных условий обучения.

В исследовании приняли участие зарубежные студенты в возрасте от 17 до 27 лет, в количестве 25 человека 1 и 4 курсов, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование» в ИИЯ РУДН. В число зарубежных студентов вошли как представители стран СНГ: Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Киргизия, Молдавия, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан, Украина, так и студенты из стран дальнего зарубежья: Афганистан, Албания, Вьетнам, Гвинея Бисау, Китай, Перу, Эстония.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что большинство иностранных студентов (86 %) изучали русский язык в своей стране до поступления в российский вуз.

Причем 14 % из них считают, что необходимо продолжить изучение русского языка, поскольку они испытывают сложности в обучении (не успевают записывать лекции, не всегда понятен

смысл некоторых выражений, существует страх публичных выступлений).

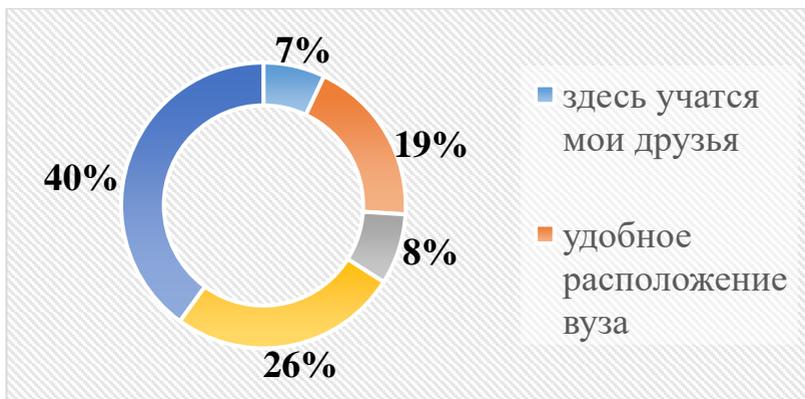


Рис. 1. Выбор университета

Зарубежные студенты ответили на данный вопрос следующим образом: 40 % считают, что в ИИЯ РУДН дают хорошее образование; 26 % поступили, считая вуз престижным; 19 % выбрали вуз из-за его удобного расположения; 8 % студентов убедили сюда поступать родители; 7 % учатся в ИИЯ РУДН потому, что в нем учатся их друзья.

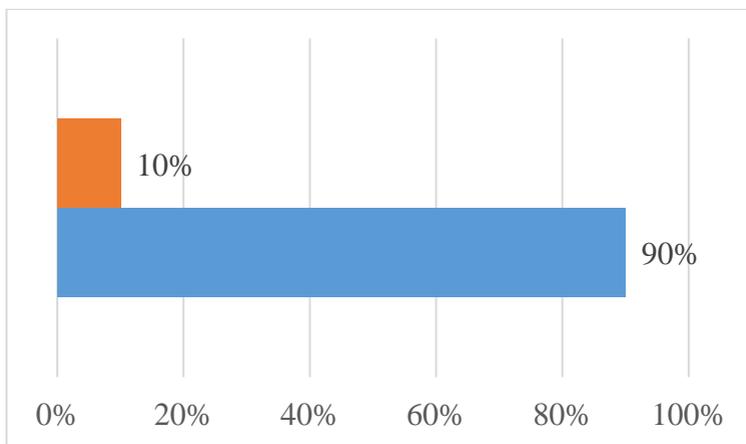


Рис. 2. Нравится ли учиться в вузе

90 % студентов выразили удовлетворение своей учебной деятельностью, что им нравится учиться в вузе. 10 % дали отрицательный ответ указав, что им не нравится учиться в вузе.

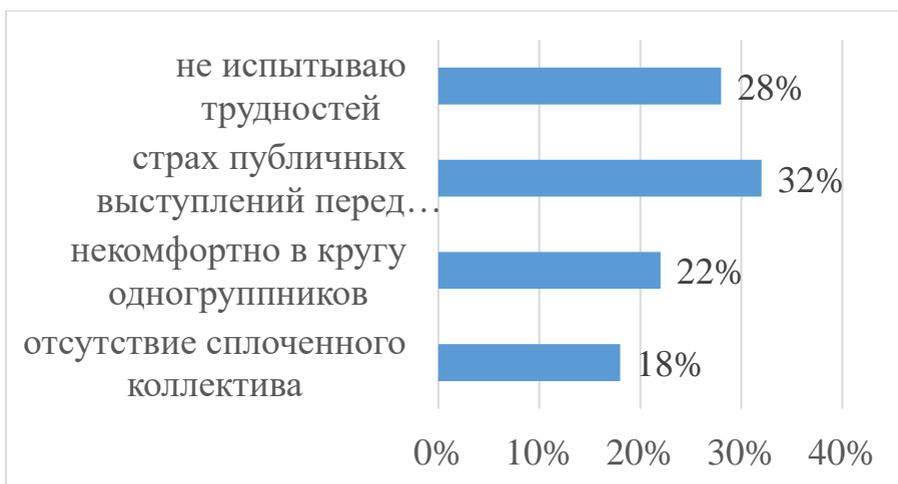


Рис. 3. Какие трудности вы испытываете

Ответы зарубежных студентов на данный вопрос составили: 32 % испытывают страх публичных выступлений перед одногруппниками; 28 % студентов ответили, что не испытывают трудностей в общении с группой; 22 % зарубежных студентов чувствуют себя некомфортно среди одногруппников; 18 % страдают из-за отсутствия сплоченного коллектива в группе.

Нам было проведена методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [7, с. 43-56], результаты 1 и 4 курс зарубежных студенты.

По результатам данных, полученных с помощью методики, у зарубежных студентов 1 курса показатели составили следующие значения:

1) наибольшее значение получил показатель «Самопрятие» - 195,74 (его стандартное отклонение составило 13,73);

2) показатель «Приятие других» составил 183,67 (стандартное отклонение – 17,97);

3) показатель «Интернальность» составил 173,15 (стандартное отклонение – 13,76);

4) показатель «Адаптация» составил 171,66 (стандартное отклонение – 12,22);

5) показатель «Эмоциональная комфортность» составил 169,74 (стандартное отклонение – 18,40);

б) показатель «Стремление к доминированию» - 145,66 (стандартное отклонение – 11,80).

По результатам данной методики, у зарубежных студентов 4 курса показатели составили следующие значения:

1) наибольшее значение получил показатель «Самоприятие» - 96,77 (его стандартное отклонение составило 13,39);

2) показатель «Приятие других» составил 83,06 (стандартное отклонение – 13,93);

3) показатель «Интернальность» составил 86,00 (стандартное отклонение – 10,41);

4) показатель «Адаптация» составил 82,32 (стандартное отклонение – 9,48);

5) показатель «Эмоциональная комфортность» составил 77,66 (стандартное отклонение – 17,68);

б) показатель «Стремление к доминированию» - 73,15 (стандартное отклонение – 14,59).

Важнейшим и необходимым условием адаптации зарубежных студентов в высшем учебном заведении является продолжение изучения русского языка и российской культуры. Изучение иностранного языка всегда связано с преодолением психологического барьера.

Обучение русскому языку должно быть максимально приближено к условиям и целям реального использования языка и предполагает его использование для социального общения. Студенты, изучая русский язык, должны знакомиться с русской культурой, литературой, традициями, правилами и нормами поведения в России [4].

Литература

1. Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2017. – С. 42.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на западе (теоретические направления) – М.: МГУ, 2018. – С. 270.
3. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. - 2016 – № 2. – С. 114 – 124.
4. Дмитриев А. В. Социальные проблемы людей пожилого возраста. – М., 2017.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2014. – С. 336.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 2016.
7. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. 2014. – № 1. – С. 43 – 56.

СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПОДЧИНЁННЫХ В РАБОТЕ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ

В. С. Тимофеева

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальная педагогика ИИЯ РУДН А.А. Воробьева

Статья посвящена рассмотрению понятия «стили поведения в конфликте» в контексте трудовой деятельности и личной жизни руководителей и подчинённых, а также представляет результаты исследования предпочитаемых стилей поведения в конфликте руководителей и подчинённых в работе и личной жизни.

Ключевые слова: стили поведения в конфликте, трудовой конфликт, конфликты в сфере семейных отношений.

Конфликт – это столкновение противоположных интересов или взглядов, что определяет содержание конфликтной ситуации. Психологические исследования конфликтов занимают центральное место среди исследований многих наук, посвящённых данной проблеме. Это связано, в первую очередь, с широтой объектного и предметного полей, а самое главное, непосредственным выходом на личностный аспект конфликтов – определением психологических механизмов и личностных детерминант конфликтного поведения.

Одной из общепринятых классификаций конфликтов в конфликтологии является разделение их на четыре основных типа на основании сторон, вступающих в конфликт: внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, конфликт между личностью и группой и межгрупповой конфликт. Эта классификация универсальна, она может применяться как к социальным конфликтам вообще, так и к частным – например, к производственным конфликтам.

Семейные конфликты являются одной из самых распространённых, остро протекаемых и переживаемых форм социальных конфликтов. В свою очередь, под организационно-трудовым конфликтом понимается разновидность социального конфликта как стадия максимального развития противоречий между субъектами трудовых отношений.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном обществе происходят резкие социальные изменения. Формируются новые сообщества, новые виды трудовых отношений. В связи с этим становится актуальным вопрос снижения конфликтности как между представителями различных сообществ, так и внутри отдельных групп.

Теоретическая значимость и новизна исследования заключаются в том, что данная работа вносит вклад в развитие теоретических основ в понимании природы конфликта, а также в

определение роли и развития методических подходов к оценке ключевых детерминант семейных и трудовых конфликтов.

Практическая ценность работы заключается в том, что данные, полученные в исследовании, а также разработанные автором рекомендации могут быть использованы для грамотного подхода к изучению и наиболее эффективного разрешения противоречий в выборе тех или иных стратегий поведения в конфликте.

Обратимся к результатам проведённого нами исследования, целью которого было эмпирическое исследование стилей поведения в конфликте руководителей и подчинённых в работе и личной жизни.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что стратегии поведения в конфликте руководителей и подчинённых в условиях рабочего процесса отличаются от их стратегий поведения в личной жизни.

В исследовании приняли участие работники негосударственного образовательного учреждения, граждане Российской Федерации в возрасте от 24 до 55 лет в количестве 30 человек.

В соответствии с задачами исследования, испытуемые были разделены на две группы: по занимаемой должности (руководители – 15 испытуемых, подчинённые – 15 испытуемых); в процентном соотношении из общего числа испытуемых – 67 % женщины и 33 % мужчины.

Для решения поставленных задач нами была использована методика К. Томаса "Определение способов регулирования конфликтов", представляющая собой опросник, предназначенный для выявления типичных форм поведения в конфликте.

Выделяется пять способов регулирования конфликтов, обозначенные в соответствии с двумя основополагающими измерениями (кооперация и напористость): соревнование; приспособление; компромисс; избегание; сотрудничество. Автор описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой

из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Процедура исследования проводилась в два этапа. В первом этапе испытуемых просили ответить на вопросы методики, ориентируясь на то, как бы они повели себя в конфликте на работе (с коллегами или руководителями). Во втором этапе перед испытуемыми стояла задача повторно пройти методику К. Томаса, но уже в контексте семейных отношений.

В данном исследовании мы провели сравнение полученных с помощью выбранной методики данных с целью выявить, какие стратегии поведения в конфликте характерны для руководителей и подчинённых в работе и в личной жизни.

Для наиболее полного анализа мы провели сравнение средних показателей полученных данных для каждой стратегии поведения в конфликте отдельно для руководителей и отдельно для подчинённых.

Соотношение стратегий поведения в конфликте руководителей в сферах работы и личной жизни (рис. 1) демонстрирует, как проявляют себя испытуемые с руководящей должностью в трудовых конфликтах и в сфере семейных отношений.

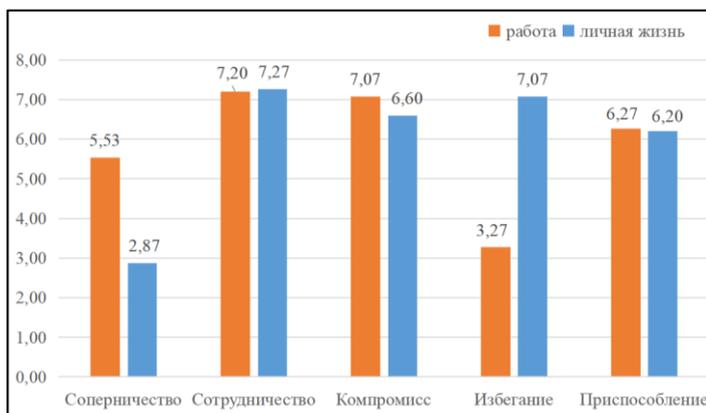


Рис. 1. Соотношение стратегий поведения в конфликте руководителей в сферах работы и личной жизни

В работе руководители чаще придерживаются стратегий «сотрудничество» и «компромисс». И наименьшее предпочтение руководители отдают «избеганию». Низкие показатели по шкалам приспособление, как и избегание, свойственно отношению руководителя к конфликту как явлению нежелательному, какими бы причинами он ни вызывался.

В то же время «избегание», которое в сфере трудовых отношений руководителями определялось на последнее место, в сфере личной жизни занимает высокую позицию на одном уровне с «компромиссом». Это указывает на то, что в личной жизни чаще, чем в трудовых отношениях, испытуемые стремятся избежать всякого обострения отношений.

Далее рассмотрим соотношение стратегий поведения в конфликте подчинённых в сферах работы и личной жизни (рис. 2). Показатели демонстрируют, как проявляют себя испытуемые без руководящей функции в трудовых конфликтах и в сфере семейных отношений.

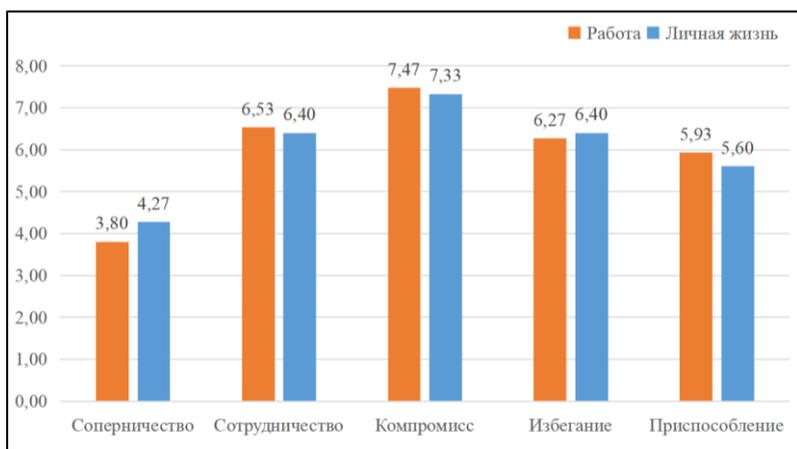


Рис. 2. Соотношение стратегий поведения в конфликте подчинённых в сферах работы и личной жизни

В результатах группы испытуемых без руководящей функции в организации мы получили более равномерное распределение средних показателей.

Первое место и в работе, и в личной жизни занимает стратегия «компромисс». Эта стратегия наиболее эффективна, когда обе стороны желают одного и того же, но знают, что одновременные желания невыполнимы: например, стремление занять одну и ту же должность или одно и то же помещение для работы. При использовании этого стиля акцент делается не на решении, которое удовлетворяет интересы обеих сторон, а на взаимных уступках.

Реже всего, как в работе, так и в личной жизни, испытываемые руководствуются стратегией «соперничество» при решении конфликтов. Соперничество заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения. Следует отметить, что существенным недостатком данной стратегии выделяют подавление инициативы оппонента в конфликте и возможность повторных вспышек конфликта из-за ухудшения взаимоотношений.

Для формирования наиболее полного представления о полученных в ходе исследования данных проведём сравнение средних показателей для руководителей и подчиненных в сфере трудовых отношений (рис. 3)

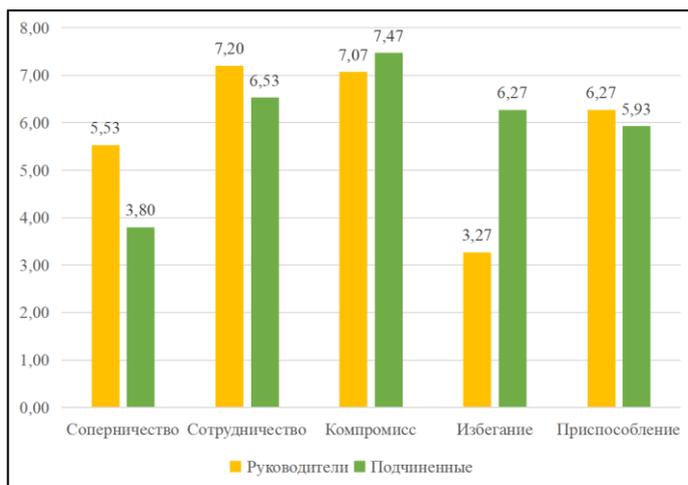


Рис. 3. Стратегии поведения руководителей и подчиненных в работе

Такие стратегии поведения, как «сотрудничество» и «компромисс», проявляются одинаково высоко в обеих группах. При этом «избегание» используется руководителями в меньшей степени, чем подчинёнными, и напротив, руководители сильнее проявляют стиль поведения «соперничество» в конфликтных ситуациях.

Теперь обратимся к распределению средних показателей в сфере личной жизни для руководителей и подчинённых (рис. 4).

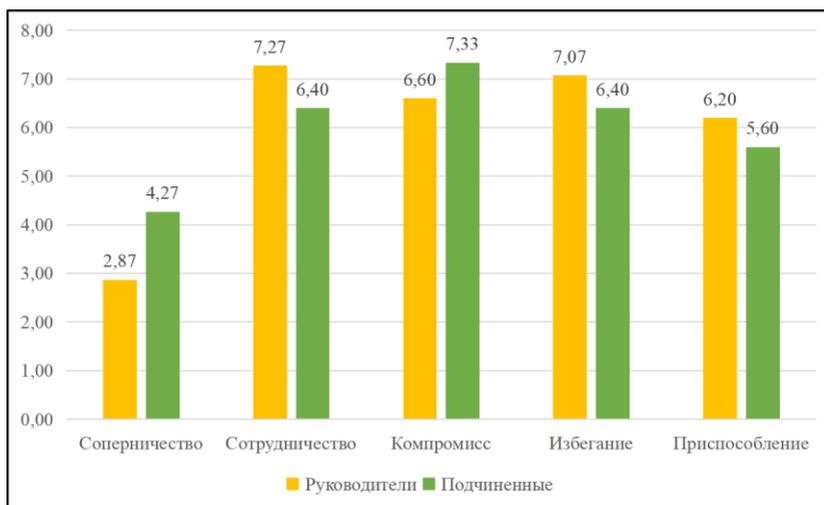


Рис. 4. Стратегии поведения руководителей и подчинённых в личной жизни

Высокие показатели по шкалам «сотрудничество», «компромисс» и «избегание» характерны как для группы подчинённых, так и для руководителей. Отметим то, что избегание конфликта проявляется в стремлении не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт, считать его безопасным. Стремление выйти из ситуации, не уступая, но и не настаивая на своём, воздерживаясь от споров, дискуссий, возражений оппоненту, высказывания своей позиции.

При этом «соперничество» проявляется в наименьшей степени у двух групп испытуемых. На основе этого, мы можем

сделать вывод, что по основным средним показателям у руководителей и подчинённых стратегии поведения в личной жизни совпадают.

На основании вышеизложенных данных мы можем сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования получила частичное подтверждение:

1) стратегии поведения в трудовых конфликтах и в личной жизни для группы испытуемых на руководящей должности различны;

2) стили поведения внутри группы подчинённых в трудовых конфликтах и в личной жизни в большей степени схожи;

3) стили поведения в трудовых конфликтах руководителей отличаются от стилей поведения подчинённых;

4) в личной жизни руководители и подчинённые проявляют схожие стили поведения.

Литература

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи: Монография. – СПб.: Речь. 2005.

2. Бабосов Е.М. Конфликтология. – СПб.: ТетраИздат, 2009. – 112 с.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Издательство Московского университета, 2006. – 139 с.

4. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта (рус.) // Социологические исследования. - 1994. - № 5. - С. 142-147.

5. Козер Л. Функции социального конфликта. - М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. - С. 54, 58, 60, 70. - 208 с.

6. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб: Речь, 2000.

7. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления / Дж. Г. Скотт. – М.: Внешторгиздат, 2001. – 104 с.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЮМОРЕ. ВЛИЯНИЕ СОЦИУМА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА У РЕБЕНКА

А. В. Ульянова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - старший преподаватель
кафедры социальной педагогики ИИЯ РУДН И. В. Коваленко

Разница между женским и мужским восприятием или проявлением юмора доказана. Женские шутки менее смешные, чем мужские. Выдвинуты несколько предположений, почему это происходит. Исходя из того, что девушкам нравятся молодые люди с чувством юмора, то это можно объяснить естественным отбором. Также над шутками женщин не принято смеяться: часто мужчины шутят — женщины смеются. Это вполне закономерно. Одно из предположений связано с педагогической средой. Девочкам не принято быть смешными, им с детства внушают, что нужно быть послушной и прилежной. В то время как мальчиков общество не осуждает за некую «распущенность». Это происходит почти во всех образовательных институтах. Именно так педагогическая среда оказывает влияние на формирование чувства юмора у мальчиков и у девочек и закрепляется гендерно.

Ключевые слова: гендерные различия, социум, формирование чувства юмора у ребенка.

В современном мире очень много важных и актуальных проблем. Тема гендерного неравенства или различий в последнее время очень актуальна. Это подтверждает то, что сейчас стремительно продолжает развиваться такое общественно-политическое движение, как феминизм. Его цель достичь равноправия мужчин и женщин во всех сферах деятельности. Поэтому данная тема стала очень актуальна и вызвала огромный

резонанс в современном обществе. Благодаря этому очень часто обсуждается и проблема гендерных различий. Мы рассмотрим гендерные различия в юморе. И посмотрим, связаны ли они с педагогической средой и системой воспитания подрастающего поколения.

Попробуйте подумать о ком-нибудь смешном из вашего окружения, представьте его. О человеке, какого пола вы сейчас подумали? Большинство людей представляют мужчину, молодого человека. Существует стереотип, что мужчины смешнее женщин, но так ли это? По данным BBC News, были проанализированы различные исследования на эту тему и обнаружено, что мужчины на 63 % смешнее женщин. Надо заметить, что во время исследования опрашиваемых людей просили оценить юмор обычного человека и при этом они не знали его пол. В университете Абриствит и университете Северной Каролины проанализировано более 28 исследований, в которых было задействовано свыше 5000 человек. Приведем пример одного из таких исследований: мужчин и женщин просили придумать смешные заголовки для 20 мультфильмов, а затем независимая выборка из 370 респондентов решала смешно это или нет. Каждому человеку случайно попадалась пара заголовков, и ему нужно было выбрать более смешной вариант. Так как похожие исследования проводились неоднократно и в США, и в Великобритании, Венгрии, Германии, Израиле, то можно сказать, что результаты достаточно объективны. Однако они усреднены, если брать отдельных людей, а особенно комиков, людей, профессионально занимающихся сатирой и юмором, то среди них можно найти женщин, которые будут смешнее, чем 99 % мужчин. Если задуматься, то в процентах это не большая разница – это 37% того, что случайно выбранная женщина будет иметь лучшую юмористическую способность, чем случайно выбранный мужчина. Но при этом разница все равно заметна [5; 7, с. 352].

Есть много мужчин, которые скажут, что, если в девушках и есть что-то смешное, то это не более чем приобретенная глупость. Возможно, многие люди это не говорят, но, наверняка,

в глубине души согласны с данной точкой зрения. Первое упоминание этого факта было в 1695 году британским драматургом, он писал «если признаться, мне попадались девушки с юмором, но даже за ними я замечал, что мне чаще всего не смешно» [8]. Почему же люди считают, что женщины уступают мужчинам по части юмора? Есть несколько научно обоснованных версий.

Юмор помогает мужчине заинтересовать женщину. В большинстве случаев женщин привлекает присутствие чувства юмора у мужчин. Если женщина смеется над его шуткой, то центр удовольствия в головном мозге буквально вспыхивает. То есть мужчина, веселя женщину, доставляет ей удовольствие, что может привести к продолжению и развития отношений [2, с. 420-426]. Значит мужское чувство юмора — это эволюционное преимущество, которое передается уже долгое время по наследству. У таких мужчин было больше шансов понравиться женщинам и соответственно именно они продолжали свой род. А женщина, чтобы показать интерес к мужчине, выразить свое отношение, смеется. Они привыкают смеяться, если мужчина им понравился, даже если шутка была не совсем смешной. И, наоборот, мужчинам смеяться над шутками женщин кажется чем-то неестественным.

В каком-то смысле юмор это власть, если вы шутите над кем-то, то вы его подчиняете. Часто власть ассоциируется с мужчинами, значит и чувство юмора кажется более мужским, а не женским качеством. Мужчины шутят - женщины смеются. Это естественный порядок вещей, а если наоборот, то, кажется, что что-то не так, даже если мы не можем объяснить, что именно [3].

Одно научное исследование показало, что на собраниях руководства только 20% женских шуток вызывали смех, а из мужских удавались 90%. И тут дело не в природном таланте человека, а в иерархии: смех показывает окружающим, что вы поняли шутку и уважаете того, кто ее произнес, особенно, если это человек, стоящий выше по статусу. Смеяться над плохой шуткой человека, который занимает более высокое положение, значит признать его власть. Однако подчиняться женщине не

престижно, из-за господствующих социальных предубеждений. Также существует некая предвзятость [1].

Другое исследование касалось изучения подписи человека. Если участникам исследования относительно оценки подписи говорили о том, кто именно ее написал, то в 90% случаев выбирали мужскую подпись как более смешную [4]. Здесь демонстрировалась разница между реальностью и индивидуальным восприятием.

Касаясь вопроса педагогического влияния на гендерные отличия относительно юмора и шуток, следует констатировать, что девочек учат не шутить. Развеселить ребенка может что угодно, но что относительно того, чтобы дети сами были смешными. В раннем возрасте девочки шутят, так же как и мальчики, но к шестилетнему возрасту ситуация меняется. Девочки начинают отставать от мальчиков по числу шуток. Причина кроется в том, что к началу занятий в школе, общество как бы «ампутирует комедийную мышцу» у представительниц прекрасного пола [6]. Если вы вспомните свое детство, то точно вспомните мальчика, который вечно шутил. Ведь ему позволительно шутить, разыгрывать других, быть активным и смешным, а девочкам нужно вести себя скромно, тихо, спокойно и достойно, в соответствии с социальными и гендерными требованиями. Однако именно в этом возрасте люди учатся игре слов и более сложному юмору, а для этого нужно практиковаться. Но обычно требования общества не дают такую возможность девочкам. С другой стороны, мальчики, наоборот, с самого раннего детства практикуются в юморе [2].

В данной статье мы затронули один из вопросов, касающийся гендерных различий юмора и стереотипов общества относительно мужского и женского проявления смеха и шуток, особенностей влияния социальной среды на развитие данного качества у девочек и мальчиков и подтвердили наличие гендерных различий в проявление юмора. Это обусловлено несколькими факторами. Биологическим: девушки чаще всего выбирают себе партнера, обладающего чувством юмора, это приводит к естественному отбору по фенотипическому признаку.

Социальным: общество способствует различиям в формировании чувства юмора у мальчиков и девочек, посредством образовательных институтов, их влиянию на сознание и поведение подрастающего поколения.

Литература

1. Independent UKs largest quality digital news brand [Электронный ресурс] / Why men don't fancy funny women. – 2006. URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/this-britain/why-men-dont-fancy-funny-women-6110493.html> (дата обращения: 01.04.2020)

2. Journal article [Электронный ресурс] / Children's Appreciation of Humor: A Test of the Cognitive Congruency Principle Paul E. McGhee pp. 420-426. URL: <https://www.jstor.org/stable/1128797?seq=1> (дата обращения: 01.04.2020)

3. Psychology today [Электронный ресурс] / Humor's Sexual Side. – 2005. – last reviewed 2016. URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/articles/200509/humors-sexual-side> (дата обращения: 01.04.2020)

4. Sfgate [Электронный ресурс] / Women's jokes fall flat at work. – 2012. URL: <https://www.sfgate.com/business/article/Women-s-jokes-fall-flat-at-work-report-finds-3590917.php> (дата обращения: 01.04.2020)

5. Slate [Электронный ресурс] / Men Aren't Funnier Than Women, but We'll Keep Pretending They Are. – 2011. URL: <https://slate.com/human-interest/2011/10/study-shows-that-men-arent-funnier-than-women-but-that-people-generally-believe-that-they-are.html> (дата обращения: 01.04.2020)

6. The atlantic [Электронный ресурс] / 6-Year-Old Girls Already Have Gendered Beliefs About Intelligence. – 2017. URL: <https://www.theatlantic.com/science/archive/2017/01/six-year-old-girls-already-have-gendered-beliefs-about-intelligence/514340/> (дата обращения: 01.04.2020)

7. The British Letter Writers: A Comprehensive Collection of the Best English Letters from the 15th Century to the Present Time / William P. Nimmo & Company. – 1892. – 352 с.

8. UCSanDiego new center [Электронный ресурс] / Men Win Humor Test. – 2011. URL: <https://ucsdnews.ucsd.edu/archive/newsrel/soc/20111019HumorTest.asp> (дата обращения: 01.04.2020)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗБОРЧИВОГО ДРУЖЕЛЮБИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ

Н. М. Уткевич¹, И. А. Орлова²

^{1, 2}Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

¹Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор М.И. Мухин

²Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

Статья посвящена вопросам формирования разборчивого дружелюбия у детей, воспитывающихся в детских домах. В данной работе раскрываются основные понятия разборчивого и неразборчивого дружелюбия детей, материнской депривации, причины возникновения и возможные пути решения данной проблемы.

Чувство привязанности формируется у человека в определенный период индивидуального развития [9]. Привязанность - это глубокая связь между ребенком и тем, кто его воспитывает. Она глубоко влияет на развитие ребенка и его способность выражать эмоции и строить отношения. Для формирования этого чувства ребенку необходимы взрослые люди, которые могут вызвать чувство [7, с. 3-8].

Намного сложнее формирование чувства привязанности происходит у воспитанников детских домов. Для нашего государства в настоящее время проблема сиротства актуальна –

наблюдается постоянное увеличение числа детей-сирот как реакция на социально-экономические кризисы. По статистике Минпросвещения России на 2019 г., практически 42 тыс. составили дети, оставшиеся без попечения родителей, находящиеся под надзором в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [12]. При исследовании работы сотрудников данных учреждений выполняющие работу по обнаружению реактивных расстройств у воспитанников, выяснилось что данная работа не совсем соответствует сегодняшним требованиям. Следовательно, необходимо активизировать работу по совершенствованию деятельности данных учреждений и формированию разборчивого дружелюбия у воспитанников детских домов.

Ключевые слова: *дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, адаптация, разборчивое и неразборчивое дружелюбие детей, материнская депривация, привязанность.*

Первый опыт коммуникативного общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе социального взаимодействия человек приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. Общение рассматривается различными науками: социологией, философией, медициной, педагогикой. Дадим определение понятию «общение»:

1) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

2) осуществляемое знакомыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера.

В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. Социальный смысл общения состоит в том,

что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта.

Попытку интегрировать в рамках единой концепции различные социально-психологические подходы к проблеме общения предприняла Г. М. Андреева. Характеризуя общение, она выделила в нем три взаимосвязанные стороны: коммуникативную (обмен информацией между общающимися), интерактивную (организация взаимодействия общающихся) и перцептивную (процесс восприятия друг друга партнерами и установление на этой основе взаимопонимания).

Б. Г. Ананьев подчеркивает, что особой и главной характеристикой общения как деятельности является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми.

Ребенок полностью зависит от взрослого, его психическое и физическое развитие, так же как и здоровье, обеспечивается теми воздействиями, которые он получает от окружающих взрослых. Ребенок, лишенный этих воздействий, не может стать полноценным человеком, поэтому наиболее ярко и отчетливо последствия материнской депривации проявляются у воспитанников детских домов.

Из-за многозначности понятия «материнская депривация» довольно сложно дать ему универсальное определение. В данной работе материнская депривация будет определяться как явление, обусловленное недостаточностью постоянного, тесного и стойкого отношения ребенка к матери или другому значимому взрослому, заменяющему ребенку мать.

Материнская депривация имеет место не только в детских домах, но и в семьях, где мать недостаточно заботится о ребенке, временный отрыв ребенка от матери, недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, который выступает для него в роли матери [1, с. 4].

Материнская депривация ведет к разного рода изменениям в психическом развитии. Отклонения в психическом развитии, связанные с материнской депривацией, проявляются в любом возрасте по-разному, но все они обладают потенциально

тяжелыми последствиями для формирования личности ребенка [4, с. 256].

Негативное влияние материнской депривации на психическое развитие ребенка отмечается в целом ряде педагогических и психологических исследований [3, с. 21-24].

Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) и Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания (DSM-IV) признают две разновидности расстройства привязанности:

1. *Дезингибированное* (расторженное). При дезингибированном расстройстве ребенок ищет утешения, когда расстроен, но у него нет нормальной избирательности по отношению к людям, к которым он обращается. Это связано с неоднократной заменой воспитателя в первые годы жизни, в том числе частой заменой приемной семьи или же в детском доме с высокой текучестью персонала.

2. *Ингибированное*. При ингибированном расстройстве ребенок может отвечать воспитателям смесью приближения, избегания и сопротивления, утешению или может демонстрировать застывшую настороженность. То есть дети могут к одному и тому же человеку испытывать одновременно и ненависть и любовь [5, с. 30-34].

Депривированная симптоматика у детей-сирот включает в себя фактически весь спектр психических отклонений – от легких особенностей психического статуса до грубых нарушений развития интеллекта и характера [10, с. 5-7].

Ситуация пребывания ребенка в закрытом учреждении всеми исследователями рассматривается как стрессовая и трагическая, оставляющая глубокий след в его судьбе. Исследования показали, что у детей к концу первого года жизни в специализированных воспитательных учреждениях наблюдаются неразборчивое дружелюбие к незнакомым людям, стереотипии, кататонические проявления. "Неразборчивое дружелюбие" наблюдается у детей, которые не получают достаточно любви от своих матерей на ранних стадиях жизни, например, отказные дети. Ученые полагают, что поведение, которое характеризуется

постоянной необоснованной готовностью приблизиться к любому взрослому человеку, включая незнакомцев, в детстве встраивается в процессы мозговой адаптации и его можно считать «неразборчивым дружелюбием» [9, с. 26-29].

Исследованию проблемы формирования личности ребенка в условиях закрытого учреждения, проблемы социальных сирот посвящены труды многих зарубежных и отечественных исследователей. Результаты этих исследований показывают, что картина личностного развития ребенка-сироты отличается от развития ребенка, воспитывающегося в семье.

Инновационные исследования, как и исследования конца 80-х – начала 90-х годов, демонстрируют, что общее физическое, интеллектуальное и эмоциональное развитие детей, оставшихся без попечения родителей, отличается от формирования ровесников, проживающих в семье. Скорость психического формирования воспитанников детских домов замедлена, формирование имеет серию качественных отрицательных отличительных черт: у детей снижен уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, существенно позже и хуже развивается способность регулировать собственным поведением, навыками самоконтроля и др. [8, с. 98].

Одной из основных характеристик личности таких детей называют агрессивность. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении и нередко распространяется даже на братьев и сестер.

Отсутствие стабильности, присущей семейным отношениям, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение окружающих снижают у детей-сирот активное отношение к жизни: не формируются собственные ценности и принципы, а развивается устойчивая негативная конформность. Для детей-сирот также характерны односторонность, бедность поведенческих мотиваций, постоянная зависимость от поведения взрослого.

О.В. Соловьева считает, что основным направлением коррекционно-развивающей работы с детьми, лишенными

родительского попечительства, должно выступать «формирование и развитие навыков адекватного эмоционального реагирования, формирование эмоциональных стилей межличностного взаимодействия, ценностного отношения к личности, а также адекватных представлений о будущей семье» [11, с. 18]. Основой лечения в детском возрасте должны стать стабильные, безопасные отношения с родителями или опекунами. Требуется длительное время (несколько лет) для формирования таких отношений и еще несколько лет работы для формирования нормальной привязанности.

Наиболее действенными диагностическими инструментами считаются наблюдение за ребенком и регулярный контроль его развития [2, с. 234-237]. Для постановки верного диагноза необходимо комплексное обследование и наблюдение за поведенческими реакциями ребенка в разных ситуациях. Именно поэтому своевременное обращение к специалистам в данном случае имеет огромное значение.

Лечение данного расстройства включает в себя целый комплекс психотерапевтических мероприятий. Основная цель психотерапевтических сеансов с детьми заключается в снижении их эмоциональной напряженности. Психотерапевтические упражнения позволяют устранить отчужденность, возродить телесный и вербальный контакт.

Кроме того, при помощи тестовых методик диагностируются некоторые психоэмоциональные, личностные (психосоциальные) и интеллектуальные особенности ребенка, которые свидетельствуют о наличии у него депривационной симптоматики [6, с. 94].

Для диагностирования депривационного синдрома рекомендуется исследовать уровень самооценки ребенка, психоэмоциональные особенности – тревожность, агрессивность, наличие типичных акцентуаций характера и т. п. Рекомендуемый набор методов и методик, позволяющий наиболее полно выявить психоэмоциональное состояние ребенка в условиях материнской депривации, может включать в себя стандартизованные тесты-опросники, методики проективной техники, а также

малоформализованные клинические методы (наблюдение, беседа, анализ, анализ документов, биографический метод).

К сожалению, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в интеллектуальном, эмоционально-волевом и личностном развитии. А эти нарушения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники закрытых детских учреждений оказываются значительно менее подготовленными. Последствия данных нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться. Материнская депривация у детей в условиях детского дома ведет к разного рода переменам в психическом развитии, которые проявляются в разном возрасте по-разному, но все они имеют потенциально тяжелые последствия для формирования личности ребенка. В связи с этим есть необходимость как можно раньше определить ребенка из детского дома в приемную семью, если не представляется возможным вернуть его кровным родителям.

В заключительной части статьи следует подвести итоги и сделать выводы по рассматриваемой теме.

Наиболее ярко и отчетливо последствия материнской депривации проявляются у воспитанников детских домов. Исследования свидетельствуют о своеобразной, качественно иной картине личностного развития таких детей, особенно, если они оказались в таких условиях с рождения.

Материнская депривация – это, в первую очередь, эмоциональное обеднение ребенка, но немаловажную роль в происхождении этого состояния играет и сенсорный компонент.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что основным направлением коррекционно-развивающей работы с детьми, лишенными родительского попечительства, должно выступать «формирование и развитие навыков адекватного эмоционального реагирования, формирование эмоциональных стилей межличностного взаимодействия, ценностного отношения к личности, а также адекватных представлений о будущей семье.

Наиболее действенными диагностическими инструментами считаются наблюдение за ребенком и регулярный контроль его развития. Для постановки верного диагноза необходимо комплексное обследование и наблюдение за поведенческими реакциями ребенка в разных ситуациях» [8].

Литература

1. Александрова Л.Ю. Особенности присвоения вербально-просодического опыта детьми раннего возраста в условиях материнской депривации // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 48.

2. Алехин А. Н. Психические заболевания в практике психолога: учеб. пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 119 с.

3. Бережнова Л. Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе: монография. СПб.: Изд-во «Питер», 2007. 243 с.

4. Бережнова Л. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации. Ставрополь, 2005. 191 с.

5. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 959 с.

6. Симонова Г.И. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный опыт. Киров: Изд-во ООО "Радуга-ПРЕСС", 2015. 185 с.

7. Гудман Р. Детская психиатрия. 2-е изд. 2009. 167 с.

8. Микиртумов Б.Е., Кошавцев А.Г., Гречаный С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. СПб. Питер, 2001. 256 с.

9. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. – М. Смысл, СПб. Речь, 2003. – 407 с.

10. Павлова О. Н. Теория привязанности, стили привязанности и особенности ее нарушения. 2013. 21 с.

11. Соловьева О.В. Депривация семейного общения как детерминанта личностного развития детей, лишенных попечения родителей: автореф. ... дис. канд. психол. наук. Краснодар, 2004.

12. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/orphans

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ ПАНДЕМИИ

И. В. Жгенти, О. В. Стукалова

Благотворительный фонд содействия развитию
социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни»
Москва, Россия

Статья посвящена особенностям организации обучающих курсов, направленных на профессиональное совершенствование педагогов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации – прежде всего, воспитанников социальных учреждений. Авторы раскрывают возможности использования дистанционного формата, представляя результаты проведенных вебинаров в рамках проекта Благотворительного фонда «Образ жизни». Некоммерческие общественные организации мобильно отреагировали на вызовы пандемии, в частности, запланированный обучающий курс был перестроен с учетом возможностей обучения в дистантном режиме, использования онлайн-форматов для освоения актуальных научно-теоретических знаний и умений в различных областях, значимых для этого направления педагогической деятельности. Статья выполнена в рамках реализации проекта «Комплексная модель профилактики профессионального выгорания сотрудников социальной сферы г. Москвы» (заявка № 2019-0156, при поддержке Гранта Мэра Москвы).

Ключевые слова: педагог социального учреждения, пандемия, дистанционный формат, профессиональное совершенствование.

Одним из важнейших условий качественной работы педагогов социальных учреждений является высокий уровень знаний в области современных технологий и методик работы с «особым ребенком» - тем юным гражданином, который требует наиболее глубоко продуманного и вдумчивого сопровождения. Между тем в реальности мы видим, что наука и практика в этой сфере сильно разделены. Зачастую сотрудники детских домов-интернатов, ПНИ, социально-реабилитационных центров работают, не используя интересные открытия науки. Причем делают они это не потому, что не хотят, они просто не владеют актуальной информацией. Именно это направляет НКО на организацию обучающих курсов, приглашение самых востребованных преподавателей, авторов практикоориентированных курсов, тренингов, готовых раскрывать для специалистов новые методы развивающего ухода, профилактики сиротства, работы с нарушением привязанности у детей-сирот. Опыт Благотворительного фонда «Образ жизни», который с 2013 года проводит такие курсы в учреждения Москвы, Московской, Калужской, Владимирской, Самарской областях, Республике Северная Осетия-Алания, доказывает их востребованность и значительный социальный эффект.

По отзывам прошедших обучение сотрудников и их руководителей, ценность таких курсов состоит в их модульности, динамичности, поэтапном представлении весьма сложных технологий работы. По мнению специалистов, данные курсы обеспечивают подготовку к выполнению меняющихся профессиональных функций. Подчеркнем также, что это отражает требования науки к дополнительному профессиональному образованию – его возможности в поддержке социальной адаптации сотрудников к современным процессам [6]. Таким образом, созданная на основе модульно-компетентностного подхода программа курсов позволяет

осуществлять интеграцию теоретического и практического профессионального обучения.

Это доказало и быстрое переформирование программы курса, направленного на профилактику профессионального выгорания сотрудников социальной сферы, потребность в котором вызвана ситуацией пандемии коронавируса COVID 19. Проведенные в апреле-мае 2020 г. вебинары доказали возможности расширения и совершенствования возможности обучения в дистантном режиме, на которые неоднократно указывали ученые [3], использования онлайн-форматов в освоении умений и навыков в различных областях работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [8].

Важно и то, что такие вебинары доказали возможность применения информационных технологий в обучении психотерапевтической работе, проведении занятий по различным технологиям художественно-творческой деятельности [9], а также представлении методик преодоления негативных эффектов профессионального выгорания педагогов даже в режиме коммуникативных тренингов, в том числе по проблематике командообразования и разбора кейсов (метод case-study).

Обобщим ряд особенностей опоры на дистанционный формат в данном случае:

1) помимо необходимых изменений в содержании программы обучения, такой формат требует ряда изменений в критериях оценки качества обучения педагогов, вплоть до создания обновленного диагностического инструментария, включающего а) измененные с учетом ситуации показатели профессионального развития (в т.ч. хороший уровень владения современными онлайн-ресурсами, например, платформой ZOOM или TEAMS), а также профессиограмму современного педагога социального учреждения;

2) включение в команду преподавателей тех, кто готов перестроить содержание своих вебинаров и тренингов с учетом особенностей дистанционного формата общения, кто владеет коммуникативными навыками настолько, что может мотивировать аудиторию прежде всего на самообразование;

3) наличие высококвалифицированного модератора, чьи компетенции заключаются в развитом умении организовать такую среду в дистанционном формате, в которой возможно достижение высоких образовательных результатов у обучающихся. Модератор, следовательно, должен быть не только технически компетентен, но и уметь стимулировать у обучающихся познавательный интерес к представляемой на онлайн-занятии проблематике, стремление включаться в работу в группе – зачастую с теми коллегами, с которыми можно познакомиться только через переписку в чате, решать самостоятельно или в команде поставленные преподавателем самые важные вопросы профессионального совершенствования, проявлять свою позицию, активно включаться в обмен мнениями и устную презентацию достигнутых в обсуждении положений (например, в формате коммуникативного онлайн-тренинга).

Как показал анализ проведенного среди сотрудников учреждений социальной сферы, включенных в организованные БФ «Образ жизни» вебинары (опрошено 47 человек), наиболее значимым для них оказалось влияние обучения на развитие их *самоактуализационных компетенций* – т.е. компетенций, которые отражают готовность специалиста к раскрытию своих способностей в профессиональной деятельности педагога социального учреждения. Основными проявлениями владения данными компетенциями являются осознание миссии своей педагогической специальности; желание участвовать в процессе педагогического сопровождения ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации; умение полагаться на свою педагогическую интуицию; креативность, гибкость. В опросах мы получили такие, например, ответы: «самоизоляция заставила искать новые виды занятий, а на вебинарах мы узнали про очень простые, но интересные и эффективные практики»; «мы научились очень важным методам общения с подростками, которых надо удерживать от опасных шагов в режиме карантина» и т.д.

Кроме того, мы опросили нескольких преподавателей курса. Приведем отрывок из интервью к.п.н., старшего научного

сотрудника ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» Е.В. Михайлиной: «Я думаю, дополнительное профессиональное образование педагогов может и должно стать таким – гибким, учитывающим возможности дистантного формата. Это удобно. ... И, конечно, на первый план выходит мотивация обучающихся, их добросовестность. Ее трудно стимулировать и проверять дистанционно, поэтому нужны новые механизмы контроля и оценивания обучающихся».

Важно, чтобы в процессе перехода на дистанционный формат не были утрачены фундаментальные позиции отечественной педагогики и психологии. Это было учтено при реформатировании программы курса и с целью внесения изменений в содержание программы, в диагностический инструментарий проведен анализ трудов Л.С. Выготского [1], И.А. Зимней [4], исследования ученых, которые рассматривали те или иные аспекты профессионального развития педагога (М.Т. Громкова [2], В.А. Кан-Калик [5], В.А. Крутецкий [7] и др.).

В процессе реформатирования программы была обновлена *профессиограмма педагога социального учреждения*, т.е. совокупность психофизиологических, научно-теоретических требований к педагогам, необходимых для определения их профессиональной готовности к практической деятельности в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Были определены дополнительные компоненты ранее представленной профессиограммы, сделан акцент на значимость развития коммуникативной культуры педагога: способность слушать и слышать собеседника – коллег, воспитанников, родителей (в т.ч. приемных), доброжелательность, тактичность, чуткость, внимательность, наблюдательность, выдержка и т.д. В условиях онлайн-обучения это качество личности требует внесения новых элементов и правил общения. Подчеркнем, что в опросах педагоги среди качеств, мешающих развитию их профессионализма, отметили прежде всего отсутствие эмпатии, недостаточность коммуникативных навыков и эмоциональную неустойчивость.

В результате была разработана и представлена коллегам из социальных учреждений обновленная профессиограмма (табл. 1), представляющая собой комплекс педагогических, социальных, психологических требований, необходимых для продуктивной работы современного педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации – прежде всего, в социальном учреждении. В эту профессиограмму были внесены изменения в содержание и отмечены качества, отражающие готовность педагогов мобильно реагировать на вызовы времени, осваивать навыки применения информационных технологий в работе с воспитанниками социальных учреждений.

Таблица 1

Профессиограмма современного педагога социального учреждения, работающего в условиях вызовов пандемии

Профессионально значимые качества педагога	Личностные качества педагога
психолого-педагогические и методологические знания в области применения информационных технологий в работе с детьми в трудной жизненной ситуации	социальная зрелость, творческая активность, осведомленность в сфере современных информационных и телекоммуникационных технологий, интернет-ресурсов
стремление к совершенствованию в своей профессии с учетом новых требований (умение организовать среду для занятий в условиях самоизоляции и др.)	гуманное отношение к детям, понимание их мира, сложностей восприятия необычной коммуникации, которая возникла в условиях пандемии
педагогическое мастерство, которое проявляется в мобильности, проактивности, способности быстро и эффективно реагировать на вызовы эпидемиологической ситуации	целеустремленность и инициативность в работе с информационными технологиями в образовательном и воспитательном процессе
коммуникативные способности и навыки в работе в условиях усиления влияния онлайн-форматов	выдержанность, самообладание, дисциплинированность

готовность к решению проблем, вызванных рисками коммуникации в условиях карантина и самоизоляции	педагогический такт, чуткость
организаторские умения и навыки	самокритичность, адекватная самооценка
развитая эмпатия	общая эрудиция
эмоциональная уравновешенность, несмотря на сложную психологическую ситуацию и особенности работы в ситуации пандемии и информационного давления стрессовых новостей	эмоциональность, душевность, умение проявить отзывчивость и теплоту в общении, несмотря на сложности эпидемиологической ситуации
мотивация к обучению и повышению квалификации в дистанционном формате	активное участие в вебинарах, конференциях ZOOM и т.д.

Предъявленная педагогам обновленная профессиограмма показала, что педагоги восприняли ее как импульс к изменению в понимании задач своей деятельности, использованию возможностей самореализации и решению острых проблем, возникающих в таких ситуациях, как мировая пандемия. Осмысление своих новых задач позволило педагогам более четко осознать необходимость расставить приоритеты в пользу продуманного сопровождения, включенного в особенности восприятия сложной ситуации карантина детьми, которые, в принципе, практически всю свою жизнь находятся в трудной жизненной ситуации.

В целом, несмотря на вызовы времени, траектория курса повышения квалификации безотносительно определяется индивидуально и выстраивается по итогам встреч, бесед – пусть даже в онлайн-формате, наблюдений и ретроспективного анализа собственного опыта. Важно понимать, что эффективность любого образования проверяется на практике, поэтому очень важно, чтобы приобретенные знания и навыки проходили проверку в

реальных условиях, непосредственно в образовательных организациях, что может убедить обучающихся в правильности теоретически построенных методов и знаний, освоенных в рамках различных образовательных курсов. Дистанционное обучение не может полностью заменять обучение в привычных контактных условиях.

Литература

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005.

2. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. - М.: Юнити-Дана, 2003.

3. Жгенти, И.В. Моделирование развития педагогических компетенций педагогов предпрофессионального образования [Электронный ресурс] / И.В. Жгенти // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2015. – № 3. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/modelirovanie-razvitiya-pedagogicheskikh-kompetenci-y-prepodavateley>

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [05.05.2006]

5. Кан-Калик, В.А., Никандров, Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.А. Никандров. – М.: Педагогика. 1990.

6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы : Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 259.

7. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение. 1972.

8. Лазарев, М.А., Ласкин, А.А. Кибербезопасность как ставка в цивилизационной игре в контексте цифровой экономики / М.А. Лазарев, А.А. Ласкин // Вестник Московского университета МВД России. - 2020. - № 1. - С. 219-220.

9. Olesina, EP, Stukalova, OV (2016) Modern Youth - Information Environment - Postmodern Aesthetics – Artistic Text: Problems and Prospects of Interaction // Global Media Journal, № 2 – P. 1-5. URL: <http://www.globalmediajournal.com/open-access/modern-youth-information-environment-postmodern-aesthetics-artistic-text-problems-and-prospects-of-interaction.pdf>

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

И. С. Самохин

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

В статье рассмотрены ключевые ценностные принципы инклюзивного образования, приведённые в отечественной и зарубежной литературе. Новизна авторских исследований, которые легли в основу доклада, заключается в позиционировании сострадания как базовой ценности российского инклюзивного образования. Данная особенность противопоставляется американской специфике, суть которой видится в демократической традиции, в апологии «многообразного единства». Однако автор статьи придерживается позиции, что сострадание к людям с инвалидностью должно смениться другим чувством – глубоким уважением. Школьному учителю рекомендуется объяснять своим подопечным, что инвалидность их ровесников – это тяжкая и важная работа, сравнимая с подвигом. Приводится рекомендация, касающаяся отношения к людям с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в стенах Российского университета дружбы народов. Студентам с тяжёлыми заболеваниями, отличившимся в учёбе, предлагается вручать не только «красный диплом», но и особую награду – медаль «Вопреки». Автор статьи допускает, что впоследствии данная

идея может быть реализована и в других образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, ценностный подход, принципы, ценности, страдание, сострадание, уважение, награда.*

В 2008 году вступила в силу международная Конвенция о правах инвалидов. Страны-участники обязаны сделать своё образование *инклюзивным*. Суть инклюзивного образования заключается в следующем: все дети и взрослые, имеющие серьёзные проблемы со здоровьем, должны обучаться в рамках общей образовательной системы [Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006]. С недавнего времени в Российской Федерации действует соответствующий закон [Федеральный ..., 2012].

Инклюзивное обучение не следует путать с интегрированным. При интеграции «особенный» ребёнок подстраивается под систему, а при инклюзии она подстраивается под него [Брызгалова, Зак, 2010].

Продолжая разрабатывать тему инклюзивного образования, мы всё яснее осознаём её значимость и масштабность. Выход за пределы педагогической науки здесь просто неизбежен – иначе исследование получится поверхностным, не освещающим того или иного вопроса во всей его полноте. Анализ теоретических аспектов подталкивает к союзу с философией и культурологией, практических – с психологией, социологией и юриспруденцией. Междисциплинарность данной проблемы отражена в основных принципах инклюзивного образования.

Ценности новой образовательной идеологии отражены в восьми базовых принципах, приведённых во множестве научных работ (четвёртый, пятый и шестой принципы иногда объединяются в один) [Федорева, 2009, с. 16; Педагогика ..., 2013, с. 5; Бабич и др., 2015, с. 46–47]:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Ценностный (аксиологический) подход предполагает выход за пределы педагогического знания, обращение к одной из фундаментальных философских дисциплин – аксиологии. Безусловно, это учение принесло неоценимую пользу нашей науке: без него ослабла бы воспитательная функция образования, обеднел бы тот идейный «чернозём», на котором выросла гуманистическая педагогика – предвестница инклюзивной эпохи. Однако следует признать: в наше время данные принципы едва ли требуют серьёзного междисциплинарного анализа. Ф. Г. Мухаметзянова и В. А. Боговарова справедливо называют их «декларативными», то есть не предполагающими подробной трактовки и логического обоснования [Мухаметзянова и др., 2015]. Впрочем, инклюзивное учение и не пытается позиционировать себя как философскую систему. Оно имеет гораздо больше общего с идеологией: притязает на абсолютную истину, апеллирует к сфере эмоций, не отличается оригинальностью и глубиной содержания, выражает «интересы, мировоззрение и идеалы» определённых классов, партий и общественных движений [Семигин, 2010; Самохин и др., 2016, с. 371]. Более того, данное учение легло в основу международных конвенций и федеральных законов – в частности, в области образования. Следовательно, речь идёт не только о *нравственном императиве*.

На наш взгляд, ценностный подход может нанести вред инклюзивной идеологии, высветив несовершенство многих её принципов. Не все они представляются верными даже на

интуитивном уровне. У нас не возникает вопросов лишь к половине из них: второму, третьему, пятому и восьмому. С нашей точки зрения, первый (по-видимому, самый важный) принцип сформулирован недостаточно чётко. Не указано, от чего же зависит ценность человека, если не от «способностей и достижений». Понятно, что не от богатства, связей, «родовитости» и тому подобного: это противоречило бы духу нового мировоззрения. Может быть, от нравственного облика? Или же доброте следует отнести к способностям, а добрые дела – к достижениям? Со стилистической точки зрения это звучит довольно странно – но, видимо, такая интерпретация имеет право на существование: не всякий человек *способен* к доброте и не всем дано *достичь* тех практических целей, которые ставит перед нами мораль... Также не исключено, что в первом принципе имеется в виду «абсолютное достоинство» каждого родившегося, то есть его изначальная бесценность [Самохин и др., 2017а, с. 267–268]. Вероятно, ценность человека зависит от его способностей и достижений, но, безусловно, не сводится к ним.

Адекватность четвёртого принципа тоже вызывает сомнение. Человек явно не стремится к взаимодействию с каждым представителем своего биологического вида. Кроме того, в этом, на наш взгляд, нет никакой объективной необходимости, не говоря уже о возможности. Шестой принцип тоже разочаровал: в «поддержке и дружбе ровесников», по нашим наблюдениям, нуждаются далеко не все люди. Среди подростков такие «нуждающиеся» составляют большинство, но даже в этой возрастной группе есть ярко выраженные одиночки и те, кто предпочитает общаться с ребятами постарше (или, наоборот, помладше). Седьмой принцип содержит очевидную тавтологию, фактически лишаящую его смысла. Наверное, его следует исключить или хотя бы перефразировать – например, вот так: «У обучающегося есть больше шансов добиться успеха в тех сферах деятельности, к которым он имеет определённые способности» (впрочем, банальность остаётся банальностью в любой формулировке). Восьмой принцип, подчёркивающий силу разнообразия, представляется нам наиболее удачным. Пожалуй,

это единственный постулат, достойный анализа в рамках отдельной работы.

А. Ю. Коджаспиров и Г. М. Коджаспирова выделяют ещё два принципа: «Все обучающиеся должны быть успешными» и «Внимание педагога фокусируется на возможностях и сильных сторонах ребёнка» [Коджаспиров и др., 2016]. Очевидно, слово «должны» по сути относится не к обучающимся, а к обучающим: школьное образование должно быть таким, чтобы каждый ребёнок мог добиться высоких результатов хотя бы в чём-нибудь одном (химии, истории, языках, спорте и т.д.). К достоинствам второго дополнительного принципа следует отнести конкретность, функциональность и доступность для детского понимания. Хочется отдельно отметить, что развивать сильные стороны учащегося гораздо проще и гуманнее, чем бороться со слабыми. Ведь в первом случае педагог действует в унисон с природой своего подопечного, а во втором – наперекор ей. Однако повышенное внимание к способностям и достижениям противоречит главному инклюзивному принципу. Поэтому мы предлагаем школьному учителю фокусироваться не на них, а на уникальности каждого ребёнка [Самохин и др., 2017b, с. 219–220].

Всем этим принципам следуют и на Западе, но авторы, как правило, не дают их отдельным списком, а «растворяют» в тексте. Большинство же *пронумерованных* постулатов сильно отличаются от рассмотренных выше – прежде всего тем, что ориентированы именно на сферу образования. Это не общие максимы, словно отсылающие к одной из священных книг или основному закону государства, а важные рекомендации организационно-методического характера. В качестве примера можно привести Конвенцию о правах инвалидов: там даже есть принципы, регулирующие помощь людям с конкретными физическими нарушениями (слепотой и глухотой) [Convention ..., 2006, p. 14–15]. Также внимания заслуживают правила, перечисленные в документе «Инклюзия студентов с особыми образовательными потребностями» [Inclusion ..., 2007, p. 105]. В них учитываются такие факторы, как структура урока, функции

домашнего задания, взаимосвязь дисциплин, основной тип восприятия, присущий ребёнку, и так далее. Постулаты, приведённые в руководстве «Семь принципов инклюзивного образования», имеют более общий характер [The Seven ..., 2011]. В соответствии с ними, педагог обязан:

1. Работать со всеми студентами.
2. Постигать и учитывать особенности каждого учащегося.
3. Препятствовать формированию предрассудков.
4. Нести идею социальной справедливости.
5. Использовать учебные материалы, способствующие развитию толерантности.
6. Создавать условия для расширения культурного и религиозного кругозора.
7. Проявлять педагогическую гибкость.

В комментарии ко второму принципу сказано, что яркие положительные эмоции делают человека более чутким и сострадательным. Такой вывод представляется весьма спорным, однако мы не собираемся его критиковать. Напротив, нам хотелось бы подчеркнуть ценность данного комментария. Далеко не во всех подобных кодексах уделяется внимание двум важнейшим факторам – комфортности образовательной среды и состраданию к людям с инвалидностью. Видимо, первое обычно считают чем-то само собой разумеющимся, не нуждающимся в отдельном упоминании. Что же касается второго, то здесь всё несколько сложнее. Пожалуй, сострадание нельзя отнести к основным традиционным ценностям западной культуры. Для американцев, – с их культом силы, успеха, благополучия, «свободы воли», – оно и вовсе неорганично. Речь, безусловно, не о чёрствости и тем более не о жестокости. Помочь слабому нужно – но в то же время считается, что его не следует «расхолаживать», приучать к позиции жертвы. Идеальная помощь – это совет, заставляющий поверить в себя и бросить вызов своей проблеме. Действует принцип Конфуция: «Хочешь накормить человека один раз – дай ему рыбу. Хочешь накормить его на всю жизнь – научи его рыбачить» [цит. по: Лисецкая, 2017]. При этом допускается определённая корысть: человек,

сделавший доброе дело, вправе рассчитывать на практическую благодарность в отдалённом будущем. Поэтому можно предположить, что американцы толерантны к людям с ОВЗ не из сострадания к ним, а из уважения к своим демократическим традициям, к девизу “E pluribus unum” («Единство в многообразии»). К тому же в США принято проявлять терпимость не только к тяжелобольным гражданам, но и к другим меньшинствам: этническим, религиозным, социально-экономическим, сексуальным, возрастным, языковым, профессиональным и так далее. Аналогичный подход используется и в инклюзивном образовании [Winter et al., 2010, p. 26].

В России же учащиеся с инвалидностью выступают главной, если не единственной, целевой аудиторией «включающих» методов. Это достаточно яркая особенность, об истоках которой, к сожалению, мало кто задумывается. На наш взгляд, их следует искать в православии с его идеями доброты, милосердия, жалости к людям, попавшим в беду. А что такое *беда*? Конечно же, это не чёрная (жёлтая, красная) кожа, не «альтернативная» сексуальная ориентация и даже не бедность. Обычно под настоящим горем, несчастьем, понимают смерть близких или тяжкий недуг. Особой жалости заслуживает больной ребёнок – существо слабое и чистое перед Богом... Если наша гипотеза верна, то базовой ценностью современной российской школы являются не восемь принципов, перечисленные во множестве работ, а одно человеческое чувство – сострадание.

Мы взяли достаточно высокую ноту, но вынуждены её несколько снизить. К сожалению, наш жизненный опыт подсказывает, что большинство людей не умеют по-настоящему сострадать. Они могут приписывать себе это чувство (иногда совершенно искренне), но сами скорее брезгуют, умиляются, раздражаются, злорадствуют, стыдятся, любят себя... Или остаются равнодушными. В соответствии с недавним исследованием, количество россиян, делающих денежные пожертвования, «остаётся стабильно низким и равно 6 %» [Тихонович, 2014]. Вероятно, срабатывает инстинкт

самосохранения. Ведь истинное сострадание, вобравшее в себя душевную боль всех тяжелобольных людей, могло бы разорвать даже самое здоровое сердце. Во всяком случае, любая деятельность такого человека была бы полностью парализована – включая трудовую и благотворительную. Иными словами, общество получило бы ещё одного инвалида, тоже достойного жалости... К тому же далеко не все взрослые и дети с ОВЗ хотят, чтобы их жалели. Замечая в других эту эмоцию, некоторые из них начинают мучиться ещё сильнее. Бывает и так, что чужой жалости предпочитают отвращение и даже ненависть.

Мы полагаем, что на смену состраданию должно прийти другое чувство, более логичное и приятное для обеих сторон – глубокое уважение. К этой мысли нас подтолкнули труды Виктора Франкла, выдающегося австрийского психолога и мыслителя. В книге «Человек в поисках смысла» он напрямую заявил о внутреннем, *имманентном* смысле мучений, то есть – об их самоценности [Франкл, 1990]. Без отрицательных эмоций жизнь признаётся неполной, как и без положительных. В своих работах Франкл говорит о «подвиге страдания» – сохранении достоинства в безвыходной ситуации. Яркий пример приведён на страницах книги «Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ» [Франкл, 2017]. При награждении британских скаутов главную награду получили три подростка, не терявшие мужества перед лицом смертельной болезни. Их «неприкладной» героизм превзошёл утилитарные достижения сверстников.

Чтобы школьники не пытались жалеть своих особых одноклассников, а относились к ним с глубоким уважением, учителя должны скорректировать свою воспитательную методику... К сожалению, современные дети либо не воспримут идею Франкла о самоценности страдания, либо не смогут потом реализовать её в капиталистическом обществе. Следовательно, педагог должен объяснить своим воспитанникам, что инвалидность – это тяжёлая и ответственная *работа*; что изо дня в день их ровесник приносит пользу окружающим, сдерживая чудовище – свою душевную боль; что это намного сложнее, чем

охранять границу или контролировать ядерный реактор. Таким образом, ребёнок с ОВЗ, соблюдающий простые социальные договорённости (поддерживать разговор, не повышать голос, не грубить, не бить собеседника по «больному месту» (которое есть и у вполне здоровых)) – самый настоящий герой. А жалеть/сострадать/сочувствовать лучше при мелких неприятностях: «двойке» за контрольную, простуде, разрядившемся мобильном телефоне... Подобное случалось со всеми – поэтому сочувствие будет хоть и небольшим, но искренним.

Нам хотелось бы завершить свою статью конкретной рекомендацией, касающейся отношения к людям с инвалидностью в стенах Российского университета дружбы народов. Студентам с тяжёлыми заболеваниями, отличившимся в учёбе, мы предлагаем вручать не только «красный диплом», но и особую награду – медаль «Вопреки». Она может быть сделана из серебра или даже из золота (вариант оформления: в центре – название награды; по краям – лавровые ветви, переплетённые с терновыми; цвет ленты – алый). С учётом прогнозируемого небольшого числа награждаемых, использование драгоценных металлов не должно стать финансовым бременем для одного из крупнейших университетов страны. Зато моральные дивиденды будут огромны: РУДН станет первым российским – и, вероятно, первым мировым вузом, учредившим подобную награду. Она выступит этическим продолжением наград, существующих за пределами образовательной сферы: американской Медали Военнопленного, польского Креста для узников нацизма, испанского Ордена для лиц, пострадавших от деятельности террористов, а также многочисленных медалей, орденов, знаков и нашивок, вручаемых за боевое ранение. Тяжёлое заболевание – это и бой, и плен, и террор. Если социум не в состоянии награждать за само страдание, он обязан, по крайней мере, воздавать должное плодотворной внутренней борьбе, способности добиться успеха вопреки жестоким обстоятельствам.

Это не единственный запланированный нами шаг навстречу студентам с инвалидностью. В ближайшее время мы планируем ознакомить руководство вуза с более подробной версией нашего проекта. Донести свои мысли до главных лиц РУДН может любой член трудового коллектива: в феврале на рабочую почту пришло письмо от Информационной службы с призывом к творческому сотрудничеству. Автор статьи уверен, что идеи, способные принести пользу Университету (а впоследствии и всему российскому образованию), есть не только у него.

Литература

1. Бабич Е.Г., Тактаров В.Г. Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению / Е.Г. Бабич Е.Г., В.Г. Тактаров. – Учебно-методическое пособие. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 72 с.

2. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14–18.

3. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: курс лекций [Электронный ресурс] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2017. – 460 с. – URL: https://books.google.ru/books?id=ObJbDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

4. Лисецкая Г. Четыре ключа к финансовому благополучию [Электронный ресурс] / Г. Лисецкая. – М.: Издательские решения, 2017. – 170 с. – URL: https://books.google.ru/books?id=L_N3DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

5. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Вестник ТИСБИ. – 2015. – № 1 (60). – С. 52–59. – URL: http://www.tisbi.ru/assets/science/vestnik1_2015/5.pdf

6. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова и др. – Казань: Познание, 2013. – 255 с.

7. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. – 2016. – № 10 (58). – С. 364–376.

8. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Развитие толерантности у учащихся старшей школы в условиях российского инклюзивного образования / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. – 2017а. – № 4. – С. 257–272.

9. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К вопросу о толерантности школьных учителей и студентов педагогических специальностей в контексте российского инклюзивного образования / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. – 2017б. – № 7. – С. 207–223.

10. Тихонович Л. Мировой рейтинг благотворительности: Россия – 126-я [Электронный ресурс] / Л. Тихонович // Филантроп. – 18.11.2014. – URL: <http://philanthropy.ru/analysis/2014/11/18/18828/>

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

13. Франкл В. Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ / В. Франкл / перевод с нем. Л. Сумм. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 338 с.

14. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Electronic resource]. – United Nations, 2006. – 28 p. – URL: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

15. Inclusion of Students with Special Educational Needs: Post-Primary Guidelines [Electronic resource]. – Dublin: Government Publications (Department of Education and Science), 2007. – 134 p. – URL: https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp_inclusion_students_sp_ed_needs_pp_guidelines_pdf.pdf

16. The Seven Principles for Inclusive Education [Electronic resource]. – N.Y.: TANENBAUM, Center for Interreligious Understanding, 2011. – 7 p. – URL: <http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/ED%20-%20Seven%20Principles.pdf>

17. Winter E. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs [Electronic resource] / E. Winter, P. O’Raw. – Maynooth: ICEP Europe, NCSE Consultative Forum, 2010. – 94 p. – URL: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf

Примечание

При подготовке доклада использовался ряд опубликованных статей:

Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К вопросу о границах инклюзивного образования / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. – 2016. – № 4. – С. 384–394.

Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Основные подходы к школьному инклюзивному образованию / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. – 2017. – № 8. – С. 398–412.

Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Аксиологический подход к инклюзивному образованию: компаративный анализ / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 22–28.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ В ПИСЬМЕННЫХ ТРУДАХ ФЛОРЕНТИЙСКИХ МАСТЕРОВ

В. Е. Иванов

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
Российской академии образования»
Москва, России

В статье рассматриваются теоретические и практические ракурсы обучения рисунку, содержащиеся в трудах флорентийских мастеров – Ченнино Ченнини, Пьеро делла Франческа, Антонио Аверлино Филарете и Леонардо да Винчи. Обращается внимание, что в их трудах отражены одни из первых попыток облечь в рамки научных трактовок представления о том, как обучать рисунку. Значительное место в статье занимают описания и объяснения дидактического значения способов и приемов обучения рисунку, разработанных и представленных в трудах флорентийских художников и теоретиков.

Ключевые слова: рисунок, обучение рисунку.

В письменных трудах флорентийских мастеров в одних из первых содержатся теоретические и практические наработки того, как обучать рисунку. В настоящей статье представлены материалы, содержащие краткое описание тех теоретических и практических ракурсов обучения рисунку, которые отражены в письменных трудах флорентийских мастеров – Ченнино Ченнини, Пьеро делла Франческа, Антонио Аверлино Филарете и Леонардо да Винчи.

В трактате «Книга об искусстве или Трактат о живописи» Ченнино Ченнини (136–1440) утверждает, что обучение рисунку является неотъемлемой частью обучения художника различным видам изобразительных искусств. Он отмечает, что началом освоения изобразительного искусства является обучение рисунку [5, с. 28]. Вместе с этим, по словам Ченнини, обучение рисунку

связано не только с этапом ученичества, но и продолжается в процессе дальнейшего обучения будущего художника изобразительному искусству.

Обучение рисунку автор «Книги об искусстве...» считает необходимым разделять на несколько этапов и осуществлять их в определённой последовательности. На первом этапе Ченнини рекомендует выполнять копии с различных по сложности образцов. Такой подход Ченнини обуславливает необходимостью формирования художественных и технических навыков, которые в дальнейшем ложатся в основу изобразительного творчества художника. Эти копии, по словам итальянского художника, выполняются на подготовленной особым способом поверхности дощечки. Процесс копирования осуществляется с помощью графического инструмента. При этом теоретик рекомендует использовать серебряный штифт [5, с. 28-29]. В дальнейшем Ченнини рекомендует усложнять метод выполнения копии, меняя формат поверхности и усложняя при этом процесс изображения добавлением других графических материалов. К примеру, он советует усложнить художественную задачу и перейти к процессу изображения на поверхности пергамента или бумаги и с применением акварели или иных красящих веществ. При этом изобразительные средства в виде контура и штриха дополняются цветовым пятном [5, с. 30-31]. Вместе с тем итальянский теоретик обозначает необходимое для освоения этого этапа время и ограничивает его временными рамками – годом постоянных упражнений по копированию с применением различных графических средств и материалов поверхности.

Вслед за этим этапом копирования с применением серебряного штифта и красок ученик, по словам Ченнини, должен перейти к использованию пера в качестве графического инструмента, а процесс изображения осуществлять на тонированной разным цветом бумаге и выполнять рисунок как в виде наброска, так и в виде более завершённого рисунка [5, с. 31]. Преимущественно для более проработанных изображений Ченнини считает необходимым использование не только чернил, наносимых с помощью пера, но и других красящих веществ. К

примеру, в большей степени завершённых рисунках итальянский художник рекомендует дополнять изображение прозрачными акварельными чернилами, белилами, а из инструментов, кроме пера, при проработке деталей применять кисть [5, с. 35]. По словам Ченнини, совместно с обучением применению различных графических инструментов, материалов и подготовки поверхностей для нанесения изображения, осуществляется и художественное воспитание ученика. Существенное влияние на это, как считает теоретик искусства, оказывает особый подход к выполнению копии с образца. В качестве образца Ченнини рекомендует применять рисунки, картины, фрески мастеров изобразительного искусства, при этом советует на первом этапе выполнять копию посредством калькирования, при котором применяется калька, с помощью которой снимается изображение с образца. Помимо этого, Ченнини считает необходимым постепенный переход от копирования непосредственным переносом изображения с помощью кальки к выполнению копии на расстоянии. В этом случае значительно обогащается опыт применения различных изобразительно-выразительных средств, таких как композиция, светотень, пространство [5, с. 38]. Вместе с этим Ченнини существенным для анализа образца во время копирования считает принятие меры, модуля, с помощью которого художник сможет проанализировать пропорциональное соотношение элементов изображения. Одной из таких мер, к примеру, в изображении фигуры человека, теоретик искусства считает лицо. К тому же применение этой меры, по словам Ченнини, обусловлено необходимостью развития когнитивных способностей ученика при пользовании указанными мерами [5, с. 38].

Очевидно, что Ченнини пересматривает существовавшее у средневековых художников отношение к практике копирования образцов, и её дидактического значения в формировании навыков, необходимых для изобразительного творчества. Ченнини по-новому истолковывает роль копирования образца в освоении изобразительной грамоты. При этом он видит в нём не иконографический прототип, а практическое учебное

руководство, с помощью которого ученик приобретает необходимые для творческой деятельности знания, умения и навыки и при этом вырабатывает собственный стиль (метод).

Вместе с тем, по словам Ченнини, обучение рисунку не ограничивается копированием образцов. Теоретик утверждает, что наибольшее значение в обучении изобразительной грамоте имеет выполнение рисунка с натуры. Рисунок с натуры Ченнини рекомендует выполнять на бумаге с применением тех же средств и приёмов, которые ученик осваивает при копировании образцов. При этом в качестве натуры Ченнини указывает фигуру человека в рост. Итальянский художник поясняет, что прежде выполнения рисунка необходимо при непосредственном наблюдении за натурой предварительно снять с фигуры мерку, затем нанести изображение с помощью серебряного штифта. В дальнейшем Ченнини советует приступать к проработке изображения с помощью угля или пера, дополняя прозрачными акварельными чернилами и белилами. Итальянский теоретик считает работу с натурой последним и самым главным этапом обучения рисунку.

Существенный вклад в теорию обучения рисунку внёс Пьеро делла Франческа (ок. 1420–1492). В работе «Трактат о живописной перспективе» теоретик искусства утверждает, что освоение рисунка невозможно без освоения теории перспективы. Именно теория перспективы, по мнению художника, описывает и объясняет закономерности расположения элементов изображения в получаемом при этом эффекте пространства, что является одним из основных изобразительно-выразительных средств. По словам Пьеро делла Франческа, знание перспективы даёт возможность художнику измерять, познавать и тем самым выявлять точное расположение на поверхности очертаний изображаемого объекта. Теоретик считает, что объяснение сути процесса измерения должно содержать описания аспектов восприятия всех видимых вещей под различными углами зрения и с разной степенью соразмерности и удалённости [4, с. 74-75].

В работе «Трактат об архитектуре» итальянского архитектора, скульптора, теоретика искусства Антонио Аверлино Филарете (ок. 1400 – ок. 1469) отмечается, что для того, кто хочет

обучиться рисованию в первую очередь необходимо постичь, что такое рисунок, его происхождение. Вместе с этим Филарете поясняет, что любое изображение, которое создаётся рукой, опирается на правила и порядок выполнения рисунка. По словам теоретика, линия является базовым элементом рисунка. Вообще «математический» взгляд Антонио Филарете на рисунок оказывается весьма примечательным. Понятие «число», по мнению Филарете, оказывается необходимым для осмысления того, что является порядком (рисованием). Потому как ни что в математике не может быть определено без означивания в виде числа, так и в рисунке (изобразительном искусстве) ни что не может быть определено (изображено) без означивания в виде образа. И под тем и под другим Филарете понимает систему знаков. В случае с числом, знаком он считает единицу, совокупность множества которых образует само число, а в случае с образом, знаком он считает линию, которая в свою очередь образована совокупностью множества точек. В отношении рисунка он рассуждает следующим образом: множество точек образует линию, линии образуют поверхность, поверхности образуют тело. По сути, Антонио Филарете, рассуждая о линиях в рисунке и о числах в математике, описывает их как системы знаков.

Теоретик искусства считает, что всякий, кто желает обучиться рисунку, должен упражняться в рисовании с натуры, и утверждает, что первоочередным этапом в обучении является выполнение упражнений, связанных с изображением объёмов, основанных на геометрических фигурах. Разнообразие форм этих фигур теоретик сводит к трём основным видам, различаемым по характеру поверхности: сферическим, угловатым и вогнутым.

Сообразно этому Филарете предлагает выполнять упражнения, связанные с проведением прямых линий, геометрических фигур в виде окружностей, эллипсов, квадратов и прямоугольников, а впоследствии переходить к изображению этих фигур в пространстве с учётом законов перспективы. Изображать геометрические фигуры итальянский теоретик рекомендует без использования чертёжных инструментов

(линейки, циркуля), при этом необходимо сделать это точно так же, как это сделано было бы с помощью линейки или циркуля.

Подобные упражнения Антонио Филарете считает необходимыми для упражнения руки и приобретения начальных навыков создания изображений. Освоение этих принципов рисования, по мнению автора «Об архитектуре», является фундаментом обучения рисунку.

В развитии умения проводить несколько прямых равноудалённых друг от друга линий важным является усложнение упражнений и переход к изображению квадратов, а от него к изображению круга, треугольника, шестиугольника и восьмиугольника и вписыванию их друг в друга в различном сочетании.

Следующим видом упражнений, по Филарете, является изображение вписанного в квадрат круга с учётом перспективы. При этом в формате листа размещается не только изображение квадрата с вписанным в него кругом, но и линия горизонта, на которой размещаются точки схода сторон квадрата. По словам художника, наиболее подходящим ракурсом для осуществления первых попыток изобразить такое сочетание фигур в перспективе является фронтальный ракурс. В нем две противоположные стороны квадрата изображаются в горизонтальном положении, а две другие направлены в точку схода на линии горизонта. Окружность при этом отображается в виде эллипса, который представляет собой замкнутую кривую на плоскости (ортогональная проекция окружности на картинную плоскость). В дальнейшем Филарете советует усложнять задачу, переходя к изображению этих фигур (квадрат, круг, треугольник, шестиугольник, восьмиугольник), при этом совмещая их, но уже варьируя размером [1, с. 401].

На следующем этапе Филарете считает необходимым рассмотреть фигуру особой формы, которая не похожа ни на одну из предыдущих. В качестве прообраза для такой фигуры теоретик советует выбрать объект по желанию и описать его с помощью прямых линий. Затем следует определить «на глаз» пропорциональное соотношение отрезков, соединяющих

противоположные углы. Если такой процесс изображения покажется сложным, Филарете предлагает начать с описания в виде квадрата, а затем определить те его части, которые остаются не заполненными, и отметить их обозначением углов и отрезков, соединяющих углы. В завершении этого этапа Филарете предлагает перейти к изучению основ перспективы, изучению того, каким образом человек с помощью зрения воспринимает объекты действительности. Именно таким способом, как считает Филарете, можно распознать очертание всякой формы «и воздуха», замыкаемого между этими линиями и точками [1, с. 402-404].

Существенный вклад в теорию обучения рисунку внёс итальянский художник, теоретик искусства Леонардо да Винчи (1452–1519). Леонардо да Винчи в труде «Книга о живописи» утверждает, что прежде всего обучать следует перспективе, потом мерам каждой вещи, вслед за этим заниматься копированием рисунков-образцов, затем, для того чтобы утвердиться в основах изученного, перейти к выполнению рисунков с натуры. При этом выполнение учебных рисунков с натуры, в частности фигуры человека, предваряется и сопровождается изучением пластической анатомии. Именно такой порядок обучения рисунку, по мнению Леонардо да Винчи, должен предварять творческую деятельность художника [3, с. 84]. При этом итальянский учёный обращает внимание на существенную особенность учебного рисунка, которая заключается в отделении от множества других объектов той части действительности, которая может быть познана и соответственно отображена в рисунке. Теоретик искусства поясняет это тем, что человек видит множество объектов действительности, но процесс познания, который предваряет создание рисунка, может быть осуществлён только, если объект будет выделен из контекста окружающей его действительности. В качестве примера Леонардо да Винчи предлагает случай, когда читатель окидывает взглядом всю страницу и первым суждением, которое образуется при этом, является суждение о наличии на странице множества букв. Вместе с этим узнать о содержании

текста при этом не представляется возможным. Для этого, как поясняет теоретик, необходимо узнать о том, какие знаки содержатся в тексте, при этом проследить слово за словом, строку за строкой и тем самым сложить представление о содержании текста [3, с. 85]. Обобщая это положение, Леонардо да Винчи утверждает, что творческая деятельность художника предполагает овладение знанием о форме вещей и что это знание возможно получить благодаря рисунку. По мнению теоретика искусства, путь к приобретению знания о форме вещей начинается с изучения их отдельных частей, сопровождается планомерным переходом от освоения одной части к освоению другой и на каждом этапе фиксируется в рисунке, а для лучшего запоминания фиксируется многократно. Однако при этом возникает необходимость сверить полученное изображение, для того чтобы удостовериться в качестве полученного знания о форме этой вещи. Для такой проверки итальянский художник предлагает выполнить рисунок по памяти, а затем сверить это изображение с образцом, полученным путём прорисовки с натуры через тонкое стекло. Сверка осуществляется путём наложения образца на проверяемое изображение и там, где прорисовка не совпадает с рисунком; в той разнице и будет заключаться ошибка. Как уверяет Леонардо да Винчи, применять этот приём следует регулярно, пока образ этого объекта не закрепится в памяти в соответствии со всеми его характерными особенностями [3, с. 86]. Одновременно с этим при обучении рисунку теоретик искусства считает необходимым развивать способность определять на расстоянии ширину и длину предметов. Для развития такой способности Леонардо да Винчи предлагает выполнять упражнения в игровой форме. Эти упражнения представляют своего рода операции, которые ученик продельвает с использованием отрезков заданной длины. В одном из первых упражнений итальянский теоретик предлагает провести сравнение. Условия заключаются в том, что один из учеников проводит прямую линию на стене, при этом другие ученики, удерживая в руке соломинки и находясь при этом на расстоянии, отрезают от нее кусок такой длины, которая в

сравнении окажется, по их мнению, идентичной размеру образца. Затем каждый из учеников должен проверить определённый им размер на соответствие заранее заданному образцу. В итоге, как считает Леонардо да Винчи, тот ученик, который окажется наиболее точным, должен быть награждён. В качестве ещё одного упражнения теоретик предлагает выполнять операцию сопоставления линий, заключающуюся в следующем: ученик, находясь на расстоянии от образца, должен оценить, сколько раз определённая для него линия (при этом непременно укороченная относительно образца) уложится в образце.

Другим упражнением, но уже на проверку качества проведённой от руки линии, является проведение линии длиной «в локоть» и последующего измерения погрешности проведённой линии с помощью натянутой вдоль нити. Выполнение подобных упражнений, как утверждает учёный, даёт возможность ученику развить базовое для художника умение определять расстояние на глаз, без приборов. Леонардо да Винчи отмечает и немаловажную пользу в обучении рисунку повторений поверхностных очертаний изученных форм с целью закрепления в памяти образов предметов [3, с. 87-88].

Литература

1. Филарете Антонио. Трактат об архитектуре / перевод В. Л. Глазычева; примечания, В. Л. Глазычева. М.: Русский университет, 1999. 447 с.

2. Книга о живописи мастера Леонардо да Винчи, живописца и скульптора флорентийского / перевод А. А. Губера, под общ. ред. А. Г. Габричевского. М.: ОГИЗ-ИЗОГИЗ, 1934. 384 с.

3. Леонардо да Винчи. Избранное / пер. и коммент. А. А. Губера, В. П. Зубова и А. М. Эфроса; сост. и ред. пер. А. К. Дживелегов; вступительная ст. Г. А. Недошивина. М.: Гос. Изд-во художественной лит., 1952. 257 с.

4. Мастера искусства об искусстве // Избранные отрывки из писем, дневников, речей и трактатов / под общ. ред. А. А. Губера. М.: Искусство, 1966. Т. 2 (7). 496 с.

5. Ченнини Ченнино. Книга об искусстве или Трактат о живописи / перевод А. Лужнецкой, под ред. и вступ.ст. А. Рыбникова. М.: ОГИЗ-ИЗОГИЗ, 1933. 139 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Д.В. Варкалист

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье рассмотрена педагогика как наука в системе современного образования, а также использование игровых технологий в образовательном процессе.

***Ключевые слова:** педагогика, педагогическая наука, обучение, игровые технологии, педагогические технологии, дидактическая игра, ролевая игра.*

Педагогика является одной из самых древних отраслей знания и ее развитие неотделимо от развития общества. Так, первобытные люди занимались освоением навыков, которые впоследствии передавались из одного поколения в поколение в виде мифов, сказок и легенд. Позже эти знания отражались в пословицах и поговорках. Эти знания и стали основой для народной педагогики. Именно народная педагогика считается первым этапом в развитии педагогической науки. Затем педагогика нашла свое отражение в философских и религиозных идеях, а позже началось формирование педагогических взглядов и теорий в философских произведениях. На четвертом этапе происходит переход от теории к практике, т.е. переход от концепций и экспериментам [3, с. 33-34].

Возникновение принципов воспитания и образование существует на протяжении всей истории. Так, педагогические взгляды и идеи отражены в работах античных авторов (Сократ, Платон, Демокрит и др.). Затем Ф. Бэкон в своем произведении «О достоинстве и преумножении науки» вычеркнул педагогику из списка философских наук и отнес ее к самостоятельным наукам. Следует также отметить, что возникновение педагогики в Европе связывают с именем Яна Амоса Коменского. В своем труде «Дидактика» он обосновывал важность обучения и воспитания человека. Среди зарубежных педагогов и психологов, занимающихся вопросами воспитания и обучения человека, известны такие имена, как Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг и многие другие.

В развитие отечественной педагогики большой вклад внесли такие педагоги, как М.В. Ломоносов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Они занимались вопросами обучения, методами обучения и воспитания, а также оптимизацией учебного процесса [3, с. 33-34].

Следует отметить, что до сегодняшнего дня опыт и теории отечественных педагогов помогают педагогам не только России, но и всего мира делать образовательный процесс красочнее, интереснее и познавательнее.

В настоящее время можно смело утверждать, что развитие современного общества возможно только на базе знаний и образования. Но процесс обучения важно делать не только полезным, но и креативным. Здесь на помощь учителям и преподавателям приходят различные технологии в проведении занятий. Что же такое «педагогическая технология»? Педагогическая технология - прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог [4, с. 9]. Как отдельная наука, педагогическая

технология сформировалась относительно недавно, однако, она пользуется огромным успехом.

Педагогическая технология является неотъемлемой частью педагогической системы. Можно выделить следующие технологии, применяемые в процессе обучения [1, с. 50-51]:

1. Технологии традиционного обучения. Такие технологии наиболее распространены в современном образовании. Представляют собой единый процесс приобретения знаний, умений и навыков с помощью объяснения, закрепления, применения на практике изученного, контроля и итоговой оценки.

2. Технологии сотрудничества. Это одно из направлений отечественной педагогической школы 70-80-х годов. Основано на реализации принципов гуманизма и сотрудничества, сохраняя при этом основные формы организации учебного процесса.

3. Технология развивающего обучения – это целостная педагогическая система, альтернативная традиционной системе обучения. Главная цель – развитие интеллектуальных способностей человека.

4. Технология игрового обучения – это форма обучения, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях.

5. Технология проблемного обучения – это такая форма обучения, в которой посредством занятий возможно воссоздание проблемных ситуаций строго под присутствием преподавателя. Итогом такого занятия может стать разрешение проблемы, развитие мышления, а также овладение творческими навыками, навыками самостоятельности.

6. Технологии программированного обучения. Это система методов и средств обучения, при использовании которой обучающийся самостоятельно приобретает знания с помощью пошагового изучения материала.

7. Технологии контекстного обучения – ориентирована на профессиональную подготовку учащихся и реализуемая при помощи использования профессионального контекста,

вследствие которого происходит насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Рассмотрим подробнее технологии игрового обучения или игровые технологии обучения.

Игру, как метод обучения, использовали с древности. Широкое применение игра находила в народной педагогике, дошкольной и школьной педагогике. В отличие от игр (как полное понятие) педагогическая игра обладает главным признаком. Она имеет четко поставленную цель и имеет конечный результат.

Игровые технологии обучения можно использовать практически на всех уроках в начальной школе. Процесс обучения с помощью игры у детей вызывают большее стремление и интерес. На таких уроках ученики работают активно. Следует отметить, что если урок проводится в форме соревнования, то у каждого из учащихся возникает желание победить. Однако проведением уроков в форме соревнования не следует злоупотреблять. Во-первых, это может значительно понизить самооценку ребенка. Во-вторых, частое использование таких игр-соревнований может вызвать негатив среди учеников, и, как следствие, вражду и недопонимание между ними.

Игровые технологии обучения способствуют воспитанию познавательных процессов, а также активизации деятельности учащихся. Игровая форма занятия создается при помощи приемов и ситуаций, которые выступают «побуждением к действиям».

В современном образовательном процессе все больше педагогом используются игровые технологии обучения. Такие виды игровых технологий обучения, как ролевая и дидактическая игры, используются преподавателями чаще всего.

Дидактическая игра – это метод обучения, преимущественно характерный для детей дошкольного возраста. При организации дидактической игры педагог реализует диагностические, воспитательные, развивающие, образовательные цели. Содержание дидактической игры основывается на содержании процесса обучения и на познании

учеником окружающего мира, а также развитию определенных навыков и способностей [2, с. 10-13].

Содержание *ролевой игры* определяется теми задачами, которые перед собой ставит педагог, например, знания, умения, навыки. Для каждой ролевой игры создаются свои определенные правила. В процессе ролевой игры ученик интуитивно выбирает ту роль, которая ближе всего ему по эмоциональному и душевному состоянию. Во время ролевой игры ученик может разобраться со своими внутренними проблемами, освободиться от сомнений и подобрать правильный и грамотный выход из ситуации [2, с. 13-17].

Следует отметить, что игровые технологии обучения должны влиять на процесс в формате развития, но не развлекательно. Т.е. строить весь урок в игровом формате будет неправильно. Дети должны не только из урока усвоить развлекательный характер, но и полезную информацию, которая поможет в обучении.

Также, можно сделать вывод, что педагог не должен быть отстранен от игровой деятельности в процессе игры. Он должен быть вовлечен в процесс педагогической игры, будь он в роли ведущего или участника. Но также важный аспект - педагог не должен «работать на себя». Главная аудитория в этот момент – дети, и все внимание должно быть направлено им.

Игровые технологии в процессе обучения – это, прежде всего, помощь педагогу в разнообразии процесса обучения и донесения материала до учащихся.

С помощью игровых технологий происходит не только обучение, но и также психокоррекция участников игры. Педагогическая игра может помочь раскрыть участникам какие-то скрытые проблемы и навыки, помочь решить нерешаемое, помочь разобраться в своих эмоциях и чувствах.

Желательно, в процессе игры давать участникам самостоятельно выбирать роли, не навязывая педагогом своего собственного мнения.

Таким образом, использование игровых технологий в процессе обучения - важная составляющая в проведении

интересного и познавательного занятия. Игровые технологии в процессе обучения помогают раскрыться не только детям, но и педагогам.

Литература

1. Бермус А.Г. Практическая педагогика: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во Педагогического института ЮФУ, 2011. - 89 с.

2. Емельянова Т.В. Игровые технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник. - Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. – 88 с.

3. Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 212 с.

4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

М. Д. Пичахчи

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

Военно-патриотическое воспитание играет особую роль в жизни современного общества.

Практические материалы по военно-патриотическому воспитанию современной молодежи могут быть применены в работе социального педагога, педагога-психолога, педагогов дополнительного образования. Теоретико-методологические положения, а также средства, формы и методы

патриотического воспитания могут использоваться образовательными учреждениями по военно-патриотическому воспитанию современной молодежи.

В процессе работы были рассмотрены теоретические основы исследования военно-патриотического воспитания современной молодежи, изучены психолого-педагогические особенности воспитания патриотизма современной молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, современная молодежь, патриотический долг, формирование личности.

Военно-патриотическое воспитание является составной частью идейно-воспитательной работы и представляет собой системную, целенаправленную деятельность по формированию у россиян высокого оборонного сознания, идеологических, политических, морально-психологических и нравственных качеств. В то же время это процесс овладения военно-техническими знаниями, физическим совершенствованием личности [1, с. 62].

Военно-патриотическое воспитание выполняет свою главную социальную функцию - активного, целенаправленного воздействия человеческого фактора на укрепление чувства верности отечеству. По отношению к отдельному человеку, классу или социальной группе изучаемая система образования играет роль планомерного воздействия на формирование гармонично развитой личности и чувства исторической ответственности за судьбу своей страны, постоянной готовности к ее вооруженной обороне.

К образовательным функциям рассматриваемой системы относятся, во-первых, функции военно-политической ориентации и формирования привязанности к своей культуре, народу, в ходе которых у подрастающего поколения развиваются чувства патриотизма, политической бдительности, глубокое понимание своей социальной роли в укреплении Вооруженных Сил, осознание этой роли как гражданского и воинского долга [4].

Во-вторых, это функция формирования готовности трудящихся, особенно молодежи, осознания возрастающей социальной значимости любви к Вооруженным Силам, профессии офицера, привития морально-психологического иммунитета к трудностям, устойчивости индивидуального поведения в экстремальных условиях военной деятельности.

В-третьих, следует отметить коммуникативную функцию обеспечения преемственности социального опыта старшего поколения в области вооруженной защиты Отечества. И, наконец, в-четвертых, функция формирования нравственных качеств, через которые создаются героические и нравственные духовные идеалы.

Вопросы военно-патриотического воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству как законопослушных граждан государства всегда находились в центре внимания отечественных ученых на протяжении нескольких столетий. Выдающиеся педагоги считали патриотизм, стремление человека к процветанию Родины, основой его духовной жизни.

Так, А.Н. Радищев отмечал, что "истинный человек и сын отечества - одно и то же", он уверен, что "его смерть принесет силу и славу Отечеству, то не боится пожертвовать своей жизнью". Раскрывая важные качества, которые, по его мнению, должны быть присущи каждому человеку, он писал: "Он прав благородный, сердце которого не может не трепетать от нежной радости при одном имени Отечества" [6].

А.П. Куницын в своем "Наставлении воспитанникам" подчеркивал, что главными задачами воспитания молодого поколения должны быть: "утвердить в сердце сына родовые добродетели, породившие целое поколение бессмертных; даровать согражданам истинного конкурента в общественных благах". Важной задачей воспитательной работы учебного заведения он считал: "Усилить круг преподавания таких предметов, которые способствовали бы внушению... любовь к вере и добродетели, любовь к Отечеству" [5].

Философ и педагог XIX века И.М. Ястребцов в работе "О системе наук, приличных в наше время детям" подчеркивал, что у каждого человека есть свои обязанности, которые состоят в том, чтобы быть полезным человечеству, Отечеству и самому себе, и, кроме того, долг перед Отечеством требует "делиться с ним своими способностями..." [7].

К.Д. Ушинский, развивая принцип национальности в воспитании, подчеркивал важность воспитания у детей любви к своей стране, гуманности, трудолюбия, ответственности. В то же время он отмечал большое влияние труда на формирование личности: "Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями" [9, с. 268].

В.Г. Белинский также считал главной задачей нравственного воспитания развитие у детей чувства человеческого достоинства, патриотизма, гуманизма, любви к труду: "Всякая благородная личность глубоко осознает свое кровное родство, свои кровные связи с Отечеством... Любить свою Родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих спешествовать этому" [2, с. 347].

Так, А.С. Макаренко, рассматривая задачи воспитания в советской школе, отмечал, что каждый ученик "должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым патриотом" [8, с. 428].

Особое значение в изучении вопросов патриотического воспитания этого периода имеют труды В.А. Сухомлинского, который считал, что школа должна воспитывать у молодежи стремление к бескорыстному служению Родине, к активной трудовой и общественной деятельности [10, с. 162].

Военно-патриотическое воспитание призвано обеспечить: глубокое понимание каждым молодым человеком своей роли и места на служении Отечеству, основанное на высокой личной ответственности за выполнение требований военной и

государственной службы; убеждение в необходимости выполнения функции защиты Отечества в современных условиях; формирование основных качеств, свойств, навыков, привычек, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов.

Основой содержания конкретного компонента является любовь к Отечеству, верность гражданскому и воинскому долгу, воинская честь, храбрость, стойкость, самоотверженность, доблесть, мужество и взаимопомощь.

Военно-патриотическое воспитание молодежи является одним из направлений государственной молодежной политики России на этапе переходного периода и на долгосрочную перспективу. Система военно-патриотического воспитания включает в себя:

- формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в дошкольных учреждениях, в общеобразовательных и высших учебных заведениях, в других видах образовательных учреждений;

- массовая военно-патриотическая работа, организуемая и осуществляемая государственными и общественными органами и организациями, органами местного самоуправления и управления, органами и организациями Вооруженных Сил, военкоматами, организациями и объединениями военнослужащих запаса, ветеранов, правоохранительными органами; патриотические и военно-патриотические, культурно-исторические и военно-исторические, военно-технические и военно-спортивные и другие клубы и объединения, специальные школы, курсы, различные клубы, спортивные секции; клубы, пункты подготовки будущего солдата, офицера; дни патриотической работы.

- деятельность средств массовой информации, творческих союзов, особенно работников культуры и искусства, соответствующих научных, молодежных объединений, организаций, так или иначе направленная на рассмотрение,

освещение и поиск решений проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества [3].

Обновленную систему ценностей патриотического воспитания можно разделить на основные направления:

- духовно-патриотические (признание и сохранение великого духовного наследия России, русского языка, религии и культуры как высших святынь народа, национальной самобытности, гордости и достоинства, духовной зрелости);

- нравственно-патриотические (любовь к Родине, своему народу, следование собственной совести, религиозным убеждениям и нравственным принципам, порядочность, честность, коллективизм, уважение к старшим, любовь к семье и друзьям, этикет);

- историко-патриотические (верность героическому прошлому и лучшим традициям истории Отечества, приверженность исторической правде и нетерпимость к фальсификации истории, сохранение исторической памяти и преемственности поколений);

- государственно-патриотические (приоритет национальных ценностей и интересов России, ее суверенитета, независимости и целостности, гражданская зрелость, верность гражданскому и воинскому долгу, готовность защищать Отечество, активное участие в решении проблем и преодолении трудностей в обществе и государстве).

В настоящее время патриотические идеи воспитания молодого поколения становятся доминирующими и будут в последующие годы занимать важное место в развитии российского государства. А для этого должна еще больше активизироваться работа по идеологическому, духовно-нравственному и военно-патриотическому направлениям. В результате будет выработана единая политика, способная направить в дальнейшем нашу молодежь по пути возрождения национальной гордости за свой народ и страну.

В дальнейшем патриотическая работа должна обязательно опираться:

- на наличие единой системы патриотического воспитания под пристальным вниманием государственных и общественных институтов;

- формирование у молодежи уважительного отношения к старшему поколению, к трудовым и военным традициям;

- совершенствование государственных программ, направленных на формирование гражданской ответственности, высокой социальной активности;

- использование социальных объектов культуры при проведении мероприятий патриотической тематики;

- освещение реализации программ по патриотическому воспитанию на официальных сайтах, ведущих каналах телевидения, на специальных акциях и программах.

Литература

1. Барабанщиков, А.В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы / под ред. А.В. Барабанщикова. - М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1980. – 279 с.

2. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч. – М., 1954. – Т. IV. – 489 с.

3. Васютин, Ю.С. Военно-патриотическое воспитание: теория, опыт / Ю.С. Васютин. – М., 1984. – 173 с.

4. Вырщиков, А.Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: Теория и практика / А.Н. Вырщиков. – М.: Педагогика, 1990. – 152 с.

5. Галушко, Ю.А., Колесников, А.А. О долге и чести воинской в Российской армии: Собрание материалов, документов и статей / под. ред. В.Н. Лобова. – М., 1990. – 368 с.

6. Кожевников, А.Ю. Русский патриотизм и советский социализм. – М.: Прометей, 2017. – 642 с.

7. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.

8. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения. Т. 4. Педагогические работы 1936-1939. – М.: Педагогика, 1984. – 809 с.

9. Мудрик, А.В. Социальная психология воспитания. – М.: Педагогика, 2017. – 440 с.

10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2016. – 316 с.

РОЛЬ СТАРШЕГО ВОЖАТОГО В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ВОЖАТЫХ

Е. В. Поспелова, Е. А. Лисенко

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Проанализирована проблема эмоционального выгорания вожатых. Рассмотрена роль старшего вожатого в профилактике эмоционального выгорания. Заключительная часть статьи посвящена способам саморегуляции.

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, вожатый, профилактика, саморегуляция.*

Синдром эмоционального выгорания в сфере «человек-человек» носит напряженный характер. Данная проблема привлекла к себе внимание специалистов различных направлений, в том числе психологов. В данной статье рассматривается тезис о том, что существует ряд профессий, в которых человек испытывает чувство внутренней эмоциональной напряженности из-за необходимости постоянных контактов с другими людьми, в частности детьми и подростками. К ним относятся учителя, психологи, врачи, руководители и вожатые, то есть та самая «группа риска», так как их деятельность относится к разряду наиболее эмоционально напряженных видов труда, что приводит к эмоциональному выгоранию [1,4].

Педагогическая деятельность вожатого связана с работой с детьми и подростками, а их эмоциональные реакции достаточно

ярко и сильно выражены [3]. Эмоционально насыщенное общение с подопечными постепенно приводит к истощению энергетических ресурсов и нервной системы вожатого, невозможности полноценной эмоциональной и интеллектуальной отдачи, утрате интереса к личностям детей, исключению эмоций из сферы профессиональной деятельности.

Синдром эмоционального выгорания может рассматриваться как неспособность вожатого совладать с эмоциональным стрессом на смене. Под влиянием постоянного профессионального стресса постепенно возникает разочарование, растет желание уехать домой, вожатые хуже работают, теряют смыслы своей работы [1; 3]. Кроме того, выгорание ведет к потере продуктивности, мобильности и конкурентоспособности лагеря в целом.

В.И. Ковальчук указывает на роль таких качеств личности, как чувство собственного достоинства и место контроля. Люди с низкой самооценкой и внешним контрольным участком подвергаются более высокому риску стресса, что делает их более восприимчивыми и подверженными выгоранию.

К. Кондо наиболее уязвимыми, «выгорающими» считает тех, кто агрессивно разрешает стрессовые ситуации, в условиях соперничества, без ограничений, любой ценой, а также «трудоголиков», то есть людей, которые решили посвятить себя исключительно достижению рабочих целей, которые нашли свое призвание в работе до самозабвения [3; 4].

Выгорание не является состоянием, возникающим в один момент, а является закономерным и постепенно развивающимся процессом. Психолог Герберт Фрейденберг [5; 6] разделил процесс выгорания на 12 этапов [5]. Мы выделили семь этапов, имеющих прямое отношение к вожатым:

1. Навязчивое желание проявить себя. Этот этап часто начинается с чрезмерного стремления вожатого участвовать во всех мероприятиях, желание достичь успехов во всех видах деятельности, стать лидером как для детей, так и среди других вожатых. Вожатый стремится показать прежде всего себе и своим коллегам, что он идеально выполняет свою работу во всех

отношениях, чтобы коллеги и старший вожатый обратили на это внимание.

2. Увеличение интенсивности и чрезмерный энтузиазм. Вожатый старается удовлетворить свои, порой завышенные, личные ожидания и доказать свою значимость. Для выполнения этой цели вожатый берет на себя все больше и больше задач, однако процесс их выполнения часто сопровождается мелкими неудачами, которые накапливаются и снижают работоспособность [4].

3. Пренебрежение своими потребностями. В лагерном распорядке дня почти все время отводится работе, а сон, еда и другие предметы первой необходимости рассматриваются как несущественные и часто отвергаются. Многие вожатые пренебрегают столь необходимыми часами отдыха и еды, объясняя это тем, что для достижения высоких результатов, требуется чем-то жертвовать [2].

4. Вытеснение внутренних конфликтов. Осознание сложности и ответственности работы. Работа перестаёт приносить удовольствие, но они не могут понять причины возникшей проблемы, в которой видят угрозу. На этом этапе возникают первые физические симптомы: нарушение сна, потеря аппетита, головные боли, тошнота, боли в пояснице.

5. Ревизия собственных ценностей. Избегание конфликта, возникающая изоляция и отрицание собственных базовых потребностей изменяют восприятие вожатого, который начинает приобретать данный синдром. Вожатый старается переключиться со своих проблем, продолжает упорно трудиться и обнаруживает все большее желание «спрятаться от всего». Маленькие успехи в отрядной и общелагерной работе становятся единственным стандартом для оценки себя. Эмоциональное напряжение возрастает.

6. Отрицание возникающих проблем. Возникающие проблемы начинают отрицаться, социальные контакты с коллегами становятся сложнее. Растет количество негативных эмоций. Причины проблем видятся в нехватке времени, в возрастающем объеме работы.

7. Избегание, прекращение участия. Вожатые начинают меньше участвовать в лагерных мероприятиях, снижается эффективность работы с отрядом. Подготовка отрядных дел и других мероприятий проходит формально. Возникает желание снимать эмоциональное напряжение употреблением алкоголя. Вожатый начинает нарушать режим дня, просыпать зарядку и проч.

Для предотвращения и профилактики эмоционального выгорания вожатых необходимо своевременное использование трёх следующих методов:

1. Организация деятельности. Для старшего вожатого важно четко распределять обязанности, ставить задачи по SMART. Это поможет вожатым вовремя и качественно выполнять свои обязанности, как следствие у них будет возможность повысить эффективность отрядной и общелагерной работы. Когда вожатый видит результат своей работы, и этот результат приносит удовлетворение, аксиологическую ценность, вероятность эмоционального выгорания снижается [1].

2. Улучшение психологического климата в вожатской команде, создание единого сплоченного коллектива, в котором все готовы к взаимовыручке и поддержке. Старший вожатый может смягчить развитие «сгорания», если сможет дать вожатым возможность развиваться в профессиональном плане. Необходимо обратить внимание на проведение игр, тренингов, вожатских огоньков, которые будут снимать эмоциональное напряжение и поднимать интерес к работе.

3. Работа с индивидуальными особенностями. Старшему вожатому необходимо находить индивидуальный подход к каждому вожатому и выстраивать работу, используя сильные стороны. Работать как с коллективом в целом, так и отдельно с вожатскими парами. Проводить диагностику и контроль эмоционального состояния. Беседовать с каждым вожатым на ежедневной основе.

Понимание феномена выгорания имеет важное значение для профилактики [7, с. 168]. Согласно К. Маслач и соавт., наиболее эффективно выгорание можно преодолеть, сочетая

индивидуальные и организационные мероприятия [8]. Для преодоления выгорания требуются проактивная позиция самого водителя для оказания самопомощи, а также профессиональная помощь психологов или психотерапевтов. Медитации, аффирмации и другие методы аутотренинга могут помочь водителю научиться определять симптомы профессионального стресса и способы их преодоления через овладение техниками саморегуляции.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
3. Коваленко И.Г. Здоровье учителя как условие здоровья ученика // Проблемы современной науки и образования. 2013. № 2 (16). С. 177-178.
4. Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. 528 с.
5. Freudenberger H. Staff burnout // J. Soc. Iss. 1974. Vol. 30. P. 159-165.
6. Freudenberger H.J., North G. The burnout cycle // Sci. Am. MIND. 2006. June/July. P. 31.
7. Basson R.A. Management and Prevention of Burnout in the Dental Practitioner // Dentistry. 2013. Vol. 3. P. 168.].
8. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // J. Occup. Behav. 1981. Vol. 2, N 8. P. 99-113.

К ВОПРОСУ О ПОПОЛНЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

С. А. Решетова¹, Е. Р. Баранова², Е. В. Посудневская³

¹Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

²Тверской государственный университет
Тверь, Россия

³Тверской государственный медицинский университет Минздрава России
Тверь, Россия

Научный руководитель - кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры ТиПИЯ ИИЯ РУДН О.В. Устинова

С каждым днём возрастает популярность обращения к интернет-ресурсам, направленным на изучение иностранного языка. В статье выделен ряд интернет-ресурсов, который полезен для активного пополнения лексического запаса слов. Такие интернет-ресурсы подойдут всем тем, кто заинтересован в изучении иностранных языков.

Ключевые слова: *изучение иностранных языков, лексика, интернет-ресурсы, способы подбора, мобильный телефон, сайт, игра.*

С каждым днём всё больше людей интересуются изучением иностранных языков. Одни только начинают свой путь, а другие активно укрепляют и углубляют уже полученные знания и навыки. Ведь в современном мире практически невозможно обходиться без навыков владения иностранным языком. Многие предпочитают учить иностранный язык за пределами родной страны, в учебных заведениях, таких как школа, университет, различные языковые курсы. В наше время всё большую популярность и развитие в этой области приобретают интернет-ресурсы.

Всем известно, что лексика – это совокупность слов, она является основной частью языка. [3] Это основной

«строительный материал», без него невозможна коммуникация ни в письменном, ни в устном виде. В последнее время всё больше внимания уделяется принципам формирования лексических навыков [1].

Каждый человек, занимающийся изучением иностранного языка, владеет им на определённом уровне. Существует известная и признанная система определения ступени изучения языка. Для английского она выглядит так:

1. Beginner / Starter - A1 (Начало изучения).
2. Elementary - A2 (Элементарное владение).
3. Pre-Intermediate - A2/B1 (Предпороговый уровень).
4. Intermediate - B1 (Пороговый уровень).
5. Upper-Intermediate - B2 (Пороговый продвинутый уровень).
6. Advanced - C1 (Уровень профессионального владения).
7. Proficiency - C2 (Уровень профессионального владения) [5].

Соответственно и методика обучения, и подбор ресурсов зависят от многих параметров: возраст, уровень подготовки, время и многие другие.

В современном мире, благодаря интернет-ресурсам, лексический состав любого изучаемого иностранного языка можно пополнять с помощью социальных сетей (Instagram, Вконтакте, Facebook, Twitter, Pinterest, Busuu, Interpals и другие), видеохостинга YouTube, сайтов с кинофильмами и сериалами на английском языке с русскими и английскими субтитрами (Netflix, Popcorn, Baskino.club, Lelang, Englishfox и так далее). Существует множество специализированных русскоязычных каналов, направленных на изучение иностранного языка, отработку и тренировку новой лексики, где учитываются особенности употребления и произношения. Подобные каналы особенно интересны тем, что они делятся «свежими» видеуроками и постами, регулярно обновляют и дополняют свой контент (информационное содержание сайта). Важно отметить, что исключительная роль в интернет-пространстве принадлежит, безусловно, блогингу, который включает различные форматы и площадки: видеоблоги (youtube), текстовые блоги (Livejournal), фотоблоги (Instagram, Pinterest), микро-блоги (Twitter), онлайн-

трансляции и стримы. Формат и контент таких площадок уникален и пользуется большой популярностью у молодежи, так как блогеры делятся интересной, полезной и новой информацией. На подобных форумах и площадках можно встретить огромное количество подписчиков, которые помогают дополнять существующий контент. Хотелось бы отдельно отметить видеуроки на канале Youtube, посвященные фразеологизмам и идиомам. Когда блогер «выкладывает» очередное видео с определенным набором устойчивых выражений, то он просит всех подписчиков поделиться выражениями, которые наиболее типичны для их родного языка. Такие форумы без сомнения привлекательны для людей, изучающих два и более иностранных языка, а также для тех, кто совершенствует свои навыки.

Существует множество сайтов, на которых можно найти не только новую лексику, но и правила, необходимые для грамотного владения языком. Например, правила чтения. Изучая лексику на специализированных сайтах можно приобрести культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиции страны изучаемого языка [2].

Немаловажное внимание в последнее время уделяется мобильным приложениям. Почему это происходит? Внедрение новых технологий в повседневную жизнь человека началось более 20 лет назад, но на сегодняшний день уже невероятно трудно представить свою жизнедеятельность без мобильного устройства. Благодаря мобильным телефонам люди без малейших трудностей могут поддерживать коммуникацию, как в письменной, так и в устной форме, в любое время суток.

Но, чтобы начать общение с представителями других культур, необходимо каждый день совершенствовать свои знания, расширять и пополнять лексический запас слов. В этом нам помогут не только интернет-ресурсы, о которых написано выше, но и приложения для мобильных устройств.

Более того, некоторые из существующих блогов, мобильных приложений были созданы в игровом формате. Игра –

это официально признанный вид деятельности человека, наравне с трудом и учёбой. Существует также градация игровых процессов, развивающих интеллект и познавательную активность. Подробно углубляться в эту тему не является целью этой работы. Для нашего исследования подходит 5-я группа игр. Это игры-упражнения, игры-тренинги, воздействующие на психическую сферу. Основанные на соревновании, они путем сравнения показывают играющим уровень их подготовки, подсказывают пути самосовершенствования, а значит, побуждают их познавательную активность.

Одним из известнейших приложений в игровой форме для изучения языков является приложение Duolingo. Оно подходит как для начинающих, так и для прогрессивно изучающих. Как гласит информация с сайта Duolingo, используют богатейшие люди мира и многие звезды Голливуда, и в то же время — учащиеся средних школ в развивающихся странах. Обращение к подобным источникам связано с тем, что обучение языкам в этом приложении является бесплатным: никаких скрытых плат, никаких премиум-материалов. Процесс обучения происходит в игровой форме. Пользователь проходит уровень за уровнем, постепенно повышая сложность. Чтобы процесс не казался простым, разработчики предусмотрели «потерю виртуальных жизней» за неправильные ответы. Чтобы пользователи продолжали активно использовать приложение, существует новостная и ежедневная рассылка с напоминаниями. Дуолинг предлагает многочисленные письменные уроки и диктанты, однако разговорным навыкам уделяется меньше внимания. Это мобильное приложение использует для обучения подход, основанный на анализе большого количества статистических данных. На каждом этапе система запоминает, какие вопросы вызвали у пользователей трудности и какие ошибки были совершены. Затем она агрегирует эти данные и использует для машинного обучения. Таким образом формируются индивидуальные уроки [4].

В основе подхода лежит метод проб и ошибок. Ошибки являются нормальной и обязательной частью процесса обучения

на Дуолинго. В этом мобильном приложении лексика для изучения разделена на темы (спорт, духовность, искусство, политика, природа, учеба, одежда и другие), пользователи не учат все слова сразу. Заданий на освоение лексикой по темам несколько типов: перевод слов с русского на английский, с английского на русский, перевод предложений, аудирование, задание с картинками и другие. Изучение слов в одном блоке занимает от двух минут. Если пользователь совершает ошибку, он теряет 1 виртуальную «жизнь». Ожидается, что изучающие будут ошибаться, и ознакомившись с правильным вариантом ответа, смогут извлечь из него для себя полезную информацию о языке.

Таких игровых приложений огромное количество, их популярность неустанно растёт. Они, действительно, полезны и могут оказать существенную помощь в освоении иностранным языком.

Способов подбора ресурсов для освоения новой лексики существует непревзойдённое множество. Каждый человек, изучающий иностранный язык в современном мире, выбирает для себя более подходящие способы изучения, ресурсы для пополнения словарного запаса. Тем не менее, самыми популярными на сегодняшний день являются именно интернет-ресурсы.

Литература

1. Бондаренко М. А. Введение в языкознание. - Тула: Тульский гос. ун-т, 2007. - С. 145-208. – 391 с.

2. Лоскутова Г.В. О компьютере по-английски: Учебное пособие по чтению на английском языке / Г.В. Лоскутова, Ю.В. Масленникова. – СПб: КАРО, 2004. – 192 с.

3. Лексика // [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Лексика> (Дата обращения: 27.04.2020)

4. Duolingo [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Duolingo> (Дата обращения: 20.04.2020)

5. [Электронный ресурс] URL: <https://englex.ru/english-levels-table/> (Дата обращения: 17.03.2020)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Д. И. Сайдахмедов

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье раскрывается понятие «адаптация», «социально-психологическая адаптация», а также представлены результаты изучения адаптации зарубежных студентов в высшем учебном заведении на примере адаптации зарубежных студентов в Институте иностранных языков РУДН.

Ключевые слова: *адаптация, социально-психологическая адаптация, студенты, зарубежные студенты.*

Важнейшим социальным требованием для высших учебных заведений является ориентация образования не только на студентов, обучающихся определенным профессиональным знаниям, но и на развитие их личности, когнитивных и творческих способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Для системы образования на первый план выходит проблема учебной адаптации студентов, одной из разновидностей социальной адаптации. Дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста во многом зависят от успешности учебной адаптации студентов университета.

Противоречие между практической необходимостью изучения социально-психологической адаптации зарубежных студентов в условиях конкретного вуза, с одной стороны, и социально-психологической практикой исследований адаптации отечественных и зарубежных авторов, с другой стороны, определило проблему нашего исследования.

Таким исследованиям проблемы адаптации посвящено: А. М. Розенберг, Дж. Палмер и Л. Палмер занимаются проблему социальной адаптации; Ф. Б. Березин изучает психическую и психофизиологическую адаптацию человека; М. В. Ромм занимается изучением адаптации личности в социуме; Ю. В. Ган и И. А. Милославова рассматривают адаптацию, как элемент социализации; Ш. А. Надирашвили рассматривает социально-психологические основы поведения человека; А. И. Зотова, И.К. Кряжева, И.С. Кон, Л.В. Корель, Л.А. Шпак и другие, рассматривают научные проблемы социальной адаптации личности; Е. Е. Писменная, Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьев и другие, в своих трудах представляют современные тенденции и социальные эффекты учебной миграции.

В психологии под понятием «адаптация» имеется в виду именно субъективная сторона процесса взаимодействия личности с социальной средой. Это усвоение личностью основных норм и ценностей общества. Некоторые авторы рассматривают адаптацию в качестве условия выполнения личностью ее основных функций, решения сложных творческих проблем [3, с. 114-124; 4]. Г.А. Горошидзе рекомендовал проводить профессиональный отбор творческих работников по показателям их адаптированности к профессиональным и социально-психологическим параметрам социальной среды [2, с. 270].

Американский ученый Т. Шибутани говорит, что адаптация – это комплекс адаптационных реакций, источником которых является интенсивное развитие окружающей среды, ее изменение и формирование важных требований для продуктивной деятельности [6].

В социологическом подходе адаптация интерпретируется как процесс приобретения человеком новых социальных ролей. Субъективная сторона этого процесса - усвоение индивидом норм, ценностей и правил общества. Представители этого подхода часто идентифицируют понятия «адаптация» и «социализация» [5, с. 336].

Кроме того, адаптация происходит за счет приобретения опыта определенной социальной группы, а социализация - за счет

усвоения социального опыта общества в целом. В литературе встречается следующее определение понятия «социальная адаптация» это - результат процесса изменения психологических, социальных, моральных, демографических и экономических отношений между людьми, адаптация к социальной среде. Например, Ф. Б. Березин считает, что общество действует как адаптивно-адаптирующая система, поскольку деятельность человека носит преобразовательный характер [1, с. 42].

Нами было проведено исследование. Цель исследования: изучить особенности социально-психологической адаптации зарубежных студентов, а также разработать рекомендации, способствующие более успешной их адаптации к образовательной среде в высшем учебном заведении.

Нами было сделано предположение, что социально-психологическая адаптация зарубежных студентов психолого-педагогического образования взаимосвязана с мотивацией студентов, их направленностью на приобретение знаний, с ростом удовлетворенности профессиональной деятельностью, со сформированностью комфортных условий обучения.

В исследовании приняли участие зарубежные студенты в возрасте от 17 до 27 лет, в количестве 25 человека 1 и 4 курсов, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование» в ИИЯ РУДН. В число зарубежных студентов вошли как представители стран СНГ: Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Киргизия, Молдавия, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан, Украина, так и студенты из стран дальнего зарубежья: Афганистан, Албания, Вьетнам, Гвинея Бисау, Китай, Перу, Эстония.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что большинство иностранных студентов (86 %) изучали русский язык в своей стране до поступления в российский вуз.

Причем 14 % из них считают, что необходимо продолжить изучение русского языка, поскольку они испытывают сложности в обучении (не успевают записывать лекции, не всегда понятен смысл некоторых выражений, существует страх публичных выступлений).

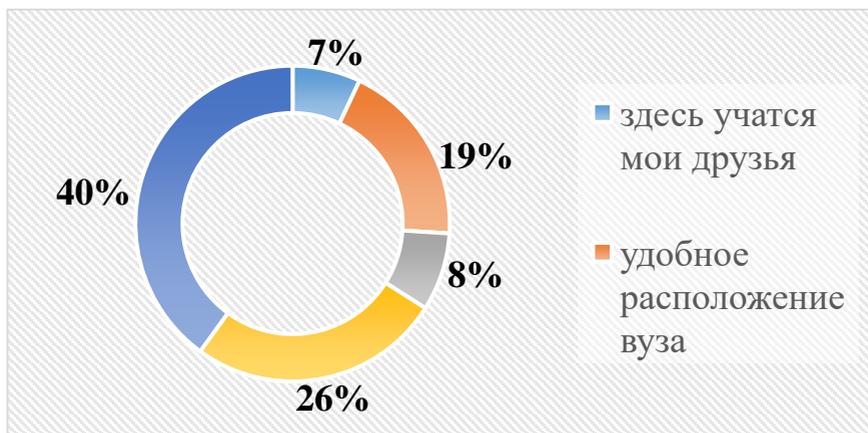


Рис. 1. Выбор университета

Зарубежные студенты ответили на данный вопрос следующим образом: 40 % считают, что в ИИЯ РУДН дают хорошее образование; 26 % поступили, считая вуз престижным; 19 % выбрали вуз из-за его удобного расположения; 8 % студентов убедили сюда поступать родители; 7 % учатся в ИИЯ РУДН потому, что в нем учатся их друзья.

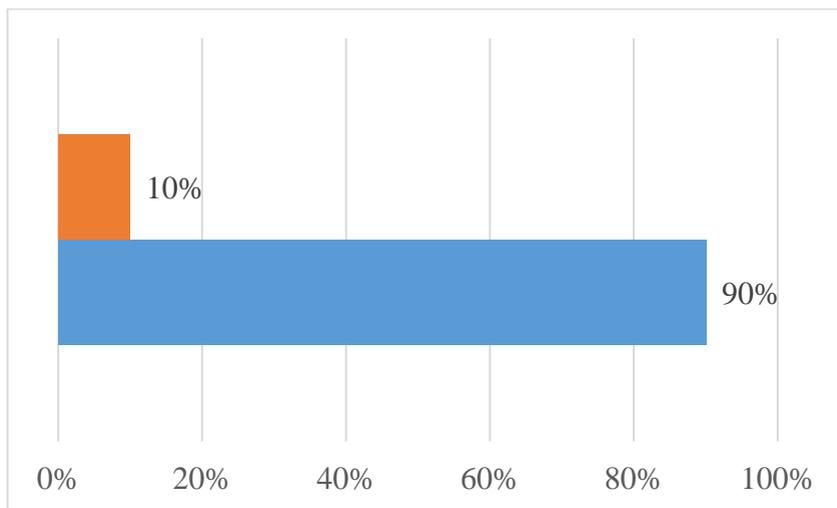


Рис. 2. Нравится ли учиться в вузе

90 % студентов выразили удовлетворение своей учебной деятельностью, что им нравится учиться в вузе. 10 % дали отрицательный ответ указав, что им не нравится учиться в вузе.

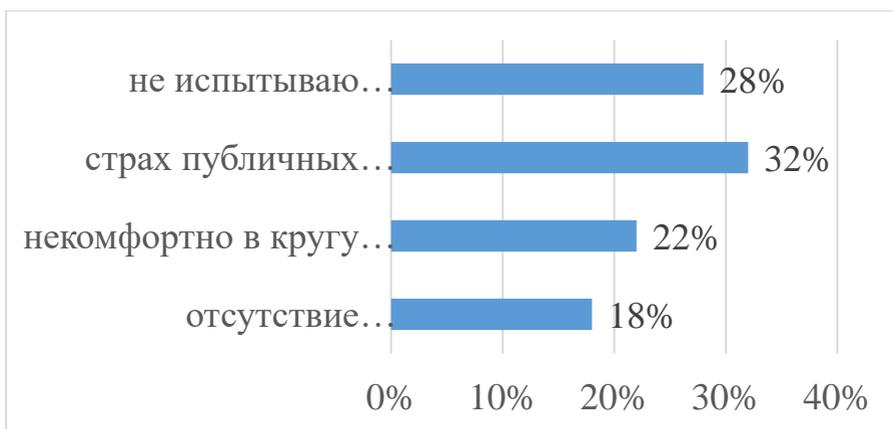


Рис. 3. Какие трудности вы испытываете

Ответы зарубежных студентов на данный вопрос составили: 32 % испытывают страх публичных выступлений перед одногруппниками; 28 % студентов ответили, что не испытывают трудностей в общении с группой; 22 % зарубежных студентов чувствуют себя некомфортно среди одногруппников; 18 % страдают из-за отсутствия сплоченного коллектива в группе.

Нам было проведена методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [7, с. 43 – 56], результаты 1 и 4 курс зарубежных студенты.

По результатам данных, полученных с помощью методики, у зарубежных студентов 1 курса показатели составили следующие значения:

- 1) наибольшее значение получил показатель «Самоприятие» - 195,74 (его стандартное отклонение составило 13,73);
- 2) показатель «Приятие других» составил 183,67 (стандартное отклонение – 17,97);

3) показатель «Интернальность» составил 173,15 (стандартное отклонение – 13,76);

4) показатель «Адаптация» составил 171,66 (стандартное отклонение – 12,22);

5) показатель «Эмоциональная комфортность» составил 169,74 (стандартное отклонение – 18,40);

6) показатель «Стремление к доминированию» - 145,66 (стандартное отклонение – 11,80).

По результатам данной методики, у зарубежных студентов 4 курса показатели составили следующие значения:

1) наибольшее значение получил показатель «Самоприятие» - 96,77 (его стандартное отклонение составило 13,39);

2) показатель «Приятие других» составил 83,06 (стандартное отклонение – 13,93);

3) показатель «Интернальность» составил 86,00 (стандартное отклонение – 10,41);

4) показатель «Адаптация» составил 82,32 (стандартное отклонение – 9,48);

5) показатель «Эмоциональная комфортность» составил 77,66 (стандартное отклонение – 17,68);

6) показатель «Стремление к доминированию» - 73,15 (стандартное отклонение – 14,59).

Важнейшим и необходимым условием адаптации зарубежных студентов в высшем учебном заведении является продолжение изучения русского языка российской культуры. Изучение иностранного языка всегда связано с преодолением психологического барьера.

Обучение русскому языку должно быть максимально приближено к условиям и целям реального использования языка и предполагает его использование для социального общения. Студенты, изучая русский язык, должны знакомиться с русской культурой, литературой, традициями, правилами и нормами поведения в России [4].

Литература

1. Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – СПб, 2017. – С. 42.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на западе (теоретические направления) – М.: МГУ, 2018. – С. 270.
3. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. - 2016 – № 2. – С. 114 – 124.
4. Дмитриев А. В. Социальные проблемы людей пожилого возраста. – М., 2017.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2014. – С. 336.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 2016.
7. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. 2014. – № 1. – С. 43 – 56

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. В. Симакова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье рассматриваются эмоции и чувства детей, а также их особенности в дошкольном возрасте. Предполагается, что психолого-педагогическая поддержка в образовательном процессе повышает уровень развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоции, чувства, психолого-педагогическая поддержка, эмоциональная сфера, образовательный процесс.

Актуальность выбранной проблемы обуславливается требованиями ФГОС ВО о приобретении научных и общепрофессиональных знаний, результатом которых является освоение такой важной компетенции, как способность учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека. Эмоции и чувства являются постоянным спутником человека, они оказывают влияние на все его мысли и деятельность. Формирование эмоций, воспитание нравственных, эстетических чувств содействует более совершенному отношению человека к окружающему миру, природе и обществу, способствует становлению гармонически развитой личности.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что психолого-педагогическая поддержка в образовательном процессе повышает уровень развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. В связи с вышесказанным, целью данного исследования явилось изучение особенностей эмоций и чувств у детей дошкольного возраста.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть теоретические подходы к рассмотрению эмоций и чувств человека.
2. Изучить психолого-педагогические основы эмоций и чувств человека.
3. Исследовать классификацию и функции эмоций и чувств.

Согласно задачам, поставленным в работе, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 испытуемых, а именно 15 мальчиков и 15 девочек. Эмпирической базой для проведения исследования послужило

муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 96 «Снежинка» г. Калуги.

Эмоциями и чувствами называются психические процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Эмоции и чувства отображают расположение к тому или иному человеку либо событию, при этом эмоции - это прямой, откровенный отклик на что-то на инстинктивном уровне, а чувства являются в большей степени результатом переживаний, мышления, накопленного опыта. Чувства и эмоции имеют непосредственную связь с внутренними качествами человека, являют собой отражение происходящих внутренних переживаний. Человеку свойственно зачастую бояться и отрицать собственные эмоции, путать чувства с эмоциями, чувства с состояниями. Как таковые чувства и эмоции не осознаются человеком сами по себе, также как их причины продолжают оставаться для многих загадкой.

Многоаспектное изучение психологической литературы по изучаемой проблеме убеждает, что эмоции и чувства являются элементом социально-психологической структуры, который играет важную роль в формировании и воспитании личности ребёнка, а также его адаптации в обществе.

У каждого ребенка система эмоциональной сферы является индивидуальной. Во избежание трудности адаптации детей в образовательном процессе из-за особенностей эмоциональной сферы необходимо проводить с ними психолого-педагогическую работу. Ребенок, который может управлять своим психическим состоянием, в общении с окружающими людьми чувствует себя достаточно комфортно.

На первом этапе исследования нами было проведено исследование эмоционального здоровья детей. В результате было выявлено, что у большего количества испытуемых выявлен низкий уровень развития эмпатии, повышенный уровень тревожности, что влияет на взаимоотношения детей с окружающими людьми и уровень самооценки ребенка. У большего количества испытуемых был выявлен средний уровень

адекватности оценки эмоционального состояния, однако присутствовали и те дети, которые не могли адекватно проводить оценку эмоциональных состояний на реальных изображениях.

Затем нами была разработана и апробирована программа психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе, целью которой было коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям, формирование способности к произвольной регуляции поведения.

При повторной диагностике после коррекционной работы, нами было выявлено, что испытуемые после психолого-педагогической работы научились управлять своим психическим состоянием. Дети вели себя спокойнее, меньше нервничали, проявляли интерес к проблемам окружающих, пытались им помочь. В общении с окружающими людьми дети чувствовали себя комфортно, так как у большинства испытуемых значительно снизился уровень тревожности.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что психолого-педагогическая поддержка в образовательном процессе повышает уровень развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Литература

1. Анохин, П. К. Эмоции / Тексты под редакцией В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Гуманит. издат. центр Владос, 2003.
2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. - М.: Воронеж, 1995.
4. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений. – СПб.: Питер, 2003.
5. Данилина, Т. А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. 3-е изд. - М.: Аирис-Пресс, 2007.

6. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников. - М.: Академия, 2006.

7. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психологического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

8. May, R. Existential psychology. Crown Publishing Group/Random House. (Ed.). (1961).

ПОКОЛЕНИЯ X, Y, Z И ОБРАЗОВАНИЕ

А. В. Ульянова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В статье представлены три поколения детей, дана их краткая характеристика, рассмотрены особенности преподавания.

Ключевые слова: поколения, преподавание, обучение.

Актуальная проблема современного образования – это развитие личности. В настоящее время педагоги заинтересованы в успешности обучения, в формировании стойкой мотивации учащихся к обучению, в развитии познавательных интересов школьников, в их личностном росте.

В современной педагогике много актуальных проблем. Одной из таких проблем является проблема правильного подхода к новому поколению. Каждые 15-20 лет меняется поколение детей, одно поколение отличается от другого. Необходимо понимать, что повлияет на современных детей, какие у них ценности, какие изменения происходят со временем, а также какие методы преподавания важно использовать в процессе

обучения современных учащихся. Дети поколений X, Y, Z – это дети, отличающиеся друг от друга. Родителям и учителям важно учитывать особенности данных детей.

Для начала разберемся, почему поколения отличаются друг от друга. В 1991 году американские ученые Neil Howe и William Strauss разработали теорию поколений. Согласно ей, каждые 20–25 лет рождается новое поколение людей, имеющих черты характера, привычки и особенности, которые выделяют их на фоне всех остальных и затем повторяются у будущих поколений [6]. Изменяющаяся окружающая среда влияет на особенности детей этих поколений.

- Для поколения X (1963-1984 г.) формирующим опытом стали такие события, как: холодная война, война в Афганистане, перестройка, появление СПИДа, «бум» появления наркотиков.

- Для поколения Y (1984-2000 г.) главными событиями были: распад СССР, «лихие 90-е», безработица, теракты и военные конфликты, атипичная пневмония, развитие цифровых технологий.

- На поколение Z (2000-2020 г.) повлияли следующие события: век доступности информации, гаджетов, Wi-Fi, геймификация, экономический кризис [7].

Изменяющаяся социокультурная и экономическая среда влияет на развитие детей. Важно понять, в какой среде развивается личность, чем отличается одно поколение от другого, как можно охарактеризовать то или иное поколение.

- Поколение X: их жизнь была нелегкой, так как после периода потрясений найти работу было непросто. Работать и производить было их жизненной философией, не оставляющей места для идеализма. Индивидуализм, амбиции и пристрастие к работе - это ценности, с которыми они выросли.

- Поколение Y: в отличие от предыдущих поколений, из-за экономического кризиса мир требует, чтобы они были лучше подготовлены, чтобы получить работу, поскольку конкуренция растет. В отличие от своих родителей, поколения X, цифровые аборигены не удовлетворены окружающим их миром,

амбициозны и хотят достичь своих целей. Однако тысячелетнее поколение помечено как ленивое, самовлюбленное и испорченное. Фактически в 2014 году журнал «Time» назвал их поколением «я-я-я» [12].

Более подробно хотелось бы остановиться на поколении Z, показать особенности данного поколения, которые надо учитывать при обучении данных детей.

Наиболее существенной отличительной нейрокогнитивной характеристикой является способность поколения Z к быстрому поиску информации, сопровождающемуся отличной от других поколений нейронной активностью. Такую характерную активность отмечает профессор Г. Смолл, исследования которого показали, что в головном мозге детей поколения Z, «родившихся в двух реальностях» (виртуальной и реальной), постоянное использование гаджетов создает новые нейронные пути, что отличает данное поколение от всех других поколений [13, с. 40-49]. Характеристика типов пользователей гаджетов дает понимание потребностей и мотивов, с которыми школьники обращаются в Интернет. Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е. Ю. Зотова выделяют пять типов пользователей:

«ориентированные на обучение» (29 %),

«коммуникаторы» (25 %),

«сетевые читатели» (22 %),

«игроки» (17 %),

«универсалы» (7 %) [10, с. 144].

Социологические, педагогические, психологические исследования поколения Z [11; 4, с. 80-88; 2, с. 8-20; 3] определяют не только соответствующие особенности этого поколения, но и возрастные рамки, согласно которым поколение Z – это дети, родившиеся после 2000-2003 гг. (для России). Обязательное условие причисления детей к поколению Z – воспитание в активной цифровой среде, где гаджеты являются неотъемлемой частью их жизни [5, с. 176; 8]. Анализ тенденций общественного развития и социально-экономические теории (Ф. Энгельс) показывают, что движение общества сопровождается сменой орудий труда на различных этапах развития человечества.

Эволюционный характер изменений орудий труда объясняет особенности современного этапа развития человечества и позволяет утверждать, что в настоящее время свершилась технологическая революция, основой которой являются цифровые технологии. В настоящее время гаджеты выступают новыми орудиями труда, что в целом детерминирует изменения познавательных способностей человека. Приведенные выше исследования, а также целый ряд других исследований позволяют утверждать, что на данный момент педагогическая практика имеет дело с субъектами образовательного процесса, существенно отличающимися от всех предыдущих. Очевидно, что и подходы к обучению поколения Z должны учитывать эти особенности и адаптироваться к ним.

Изучение преподавателями психолого-педагогических особенностей поколения Z дает возможность понять мотивы и потребности современных детей, а также оценить адекватность собственных педагогических действий. В результате курса «Особенности поколения Z», который освоили преподаватели, участвовавшие в VI Международном Балтийском морском форуме, они «открыли для себя много нового», «поняли возможные мотивы студентов», отметили, что эта информация дала им уверенность при взаимодействии со студентами и явилась и познавательной, существенно повлияв на их представления о новом поколении. Изучение нейрокогнитивных особенностей поколения Z утвердило преподавателей в мысли о том, что это поколение объективно отличается от предыдущих и требует более внимательного к себе отношения. Преподавателями также изучались концепции и технологии, учитывающие особенности поколения Z (Н. В. Тамарская) [9, с. 262-266]. В качестве таких технологий были актуализированы концепция педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк) [1, с. 572], концепция экзистенциального воспитания (М. И. Рожков), субъектно-ориентированная технология (Л. В. Байбородова), технология гибридного обучения, игровые технологии, квест-технологии, которые ориентированы на

формирование познавательной мотивации и развитие личности обучающихся как активных субъектов жизнедеятельности.

Таким образом, необходимо акцентировать внимание на следующих положениях. Во-первых, современный период развития образования требует от преподавателя особого внимания к своей психолого-педагогической подготовке, что детерминируется важнейшими тенденциями, связанными с ориентацией на будущее образования, а также и когнитивно-психологическими и социально-педагогическими особенностями поколения Z.

Во-вторых, учитывать объективные исследования, подтверждающие необходимость учета поколенческой теории в организации образовательного процесса.

В-третьих, знание психолого-педагогических особенностей поколения Z меняет подходы к преподаванию и позволяет построить образовательный процесс в соответствии с образовательными потребностями субъекта.

В целом проблема подготовки профессорско-преподавательского состава к обучению поколения Z является актуальной и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст]: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.

2. Мирошкина, М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход [Текст] / М.Р. Мирошкина // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 8-20.

3. Мирошкина, М.Р. Цифровое поколение в образовании: научный доклад по результатам комплексного исследования «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования [Текст] / М.Р. Мирошкина. – URL: <http://ippdrao.ru/wp-content/uploads/5622-tsifrovoe-pokolenie-v-obrazovanii-nauchnyj-doklad-porezultatam-issledovaniya.pdf> (дата обращения 10.04.2020).

4. Пищик, В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности [Текст] / В.И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 80-88.

5. Солдатова, Г. В. Пойманные одной сетью. Социально-психологический анализ представлений детей и подростков об интернете [Текст] / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотовой, О.С. Гостимской. – М., 2011. – 176 с.

6. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-shtrausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya> (дата обращения 08.04.2020).

7. Теория поколений. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.psycho.ru/library/2581> (дата обращения 10.04.2020).

8. Теория поколений в России [Электронный ресурс]. – URL: <http://rugenerations.ru/> (Дата обращения: 11.04.2020).

9. Тамарская, Н.В. Технологии и методы обучения в современной высшей школе [Электронный ресурс] / Н. В. Тамарская // БАЛТИЙСКИЙ МОРСКОЙ ФОРУМ : материалы VI Международного Балтийского морского форума 3-6 сентября 2018 года : в 6 томах. Т. 1. «Инновации в науке, образовании и предпринимательстве – 2018», XVI Международная научная конференция. – Электронные данные. – Калининград, 2018. – С. 262-266.

10. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд. Развития Интернет, 2013. – 144 с

11. Шамис, Е., Антипов, А. Теория поколений [Электронный ресурс] / Е. Шамис, А. Антипов. – URL: <https://www.psycho.ru/library/2581> (дата обращения 12.04.2020).

12. Millennials: The Me Me Me Generation, [Электронный ресурс]. – URL: <https://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/> (дата обращения 08.04.2020).

13. Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // Scientific American Mind. – 2008. – Vol. 19. – № 5. – P. 40-49.

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТИГМАТИЗАЦИИ ПРОФЕССИИ СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ

Н. М. Уткевич¹, И. А. Орлова²

^{1, 2}Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

¹Научный руководитель - доктор педагогических наук,
профессор М.И. Мухин

²Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

В данной статье рассматривается проблема стигматизации, проявляющаяся в социуме, значительное внимание уделяется стереотипному восприятию профессии социальный педагог.

Ключевые слова: *стигматизация, профессия, социальный ярлык, общество.*

Впервые термин «стигматизация» был введен американским социологом Ирвингом Гофманом в 1963 году. На сегодняшний день вопрос о стигматизации профессии социального педагога остается дискуссионным.

Согласно результатам нашего исследования, значительное количество респондентов имеет сложившееся представление об особенностях трудовой деятельности социальных педагогов и психологов систем образования и социального обеспечения. Зачастую такие представления складываются не на реальном основании, а в результате анализа общественного мнения, отдельных высказываний и/или негативного опыта отдельных лиц. Отсутствие достоверной информации является основной причиной искажения смысловой нагрузки профессиональной деятельности, что в свою очередь влияет на решение об отказе от профессии. Стоит признать, что в современных реалиях российского общества мнение о профессии «социальный педагог» воспринимается как малооплачиваемая и

бесперспективная в экономическом плане деятельность. Такое мнение бытует не только в среде «потребителей» педагогических услуг, коими на разных этапах развития являются все граждане страны, но зачастую и внутри самой системы образования и социального обеспечения. Распространение выводов, взятых из отдельного негативного опыта и распространяющихся на всю сферу, является признаком стигматизации – явления крайне пагубно влияющего на развитие любого общества.

На процесс профессионального становления личности влияют различные факторы, среди которых выделяют социально-экономические, социально-психологические, психологические и психофизические. Все эти группы факторов тесно связаны между собой и лишь вместе составляют общее направление развития индивида в профессиональном аспекте. Значимость уровня оплаты труда можно смело отнести как к социально-экономическим, так и к социально-психологическим факторам. Однако в первом случае речь будет идти о материальных стимулах труда, тогда как во второй группе факторов рассматривается скорее, как личные материальные мотивы. К финансовым аспектам выбора профессии сами студенты относят не только возможности заработка, но и потенциал для дальнейшего продвижения и развития [1, с. 42]. Наряду со стабильностью в период активной профессиональной деятельности, некоторые студенты задумываются и о последующем выходе на пенсию и, соответственно, возможностях накопления средств. Студенты хотят быть уверенными в том, что их профессия может обеспечить их доходом в долгосрочной перспективе [2, с. 4]. Таким образом, выбирая для себя профессию социального педагога или психолога систем образования и/или социальной защиты, студенты соответствующих факультетов и кафедр предъявляют к своей будущей профессии ровно такие же требования, среди которых и стабильное финансовое положение. Но из чего у опрашиваемых студентов сложилось предубеждение о том, что данная профессия не сможет удовлетворить этим требованиям? Определенный процент таких ответов, исключив возможность

личного негативного опыта, мы можем отнести к феномену экономической стигматизации профессии социального педагога.

Рассматривая стигматизацию (греч. *στίγμα* - «ярлык, клеймо») как навешивание социальных ярлыков, ученые отмечают, что стигматизация является неотъемлемой частью стереотипизации. Первым теоретиком феномена социальной стигматизации стал американский социолог Ирвинг Гофман, разделивший «стигму» на физиологическую, моральную и групповую. Стигматизация по Гофману означает вид связи между непринимаемым обществом качеством и/или стереотипом и ожидаемым отношением к нему. Стигма лишает индивида или представителей некой группы индивидов права на общественное признание.

Именно к групповой стигме можно отнести убеждение о том, что труд любого педагога низкооплачиваем и не подразумевает никаких перспектив для долгосрочного развития. Такое предубеждение влияет на пренебрежительное отношение общества к представителям данных профессий и на отказ от уже выбранного профессионального пути студентами соответствующих вузов. Причин для такой предубежденности несколько, среди которых формирование образа педагога, влияние массовой культуры, а также феномен самостигматизации.

В СССР профессия педагога была уважаемой, авторитет ее активно подкреплялся руководством страны. Образ педагога в кинематографе того времени – непременно положительный. Педагог – мудрый, вне зависимости от возраста, а главное – чуткий к проблемам учеников, герой. Профессиональное уважение к педагогам в общественном сознании того времени не стоит подвергать сомнению, но в экономическом плане дела обстояли менее оптимистично. Заработная плата педагога, основывалась на социалистическом принципе равной платы за равный труд, независимо от возраста, пола, расы, национальности учителя, места работы (союзная республика, город или село, начальная или средняя школа), преподаваемой дисциплины. На заработную плату педагога влияло его образование, опыт работы

и количество учебных часов. В среднем ежемесячная заработная плата педагога составляла порядка 80-90 рублей [4]. Для сравнения, заработная плата квалифицированного рабочего составляла порядка 200-250 рублей (в зависимости от разряда) [5]. В ходе профессионального развития заработная плата педагога могла изменяться только в соответствии со стажем.

Политический, экономический и социальный кризис 90-х годов ударил по всем сферам жизни населения страны, одними из самых незащищенных от последствий перемен оказались те, чьи зарплаты и социальные выплаты напрямую зависели от госбюджета, среди них были и педагоги. Невыплаты заработной платы в России в 90-е годы во время проведения экономических реформ приняли систематический и массовый характер. Это сильно пошатнуло уверенность представителей указанной профессии в своей финансовой стабильности и соответствующих перспективах. Важно понимать, что проблема невыплат касалась не только сферы образования и социального обеспечения, она затронула большинство занятого населения во всех регионах страны и в большинстве отраслей экономики [3, с. 401].

Значительное влияние на формирования образа профессии педагога как малооплачиваемой оказала массовая культура, в основном кинематограф. Образ профессионала, чей труд недостаточно вознаграждается широко тиражируется в современном российском кинематографе. Достаточно вспомнить высказывание героя всем известной картины режиссера Э. Рязанова *«А все-таки у нас с Вами самые замечательные профессии, самые нужные!»* - *«Судя по зарплате - нет»*. Массовая культура оказывает серьезное влияние на формирование представлений о тех или иных явлениях и социальных группах, в частности.

Многие из респондентов отмечают, что сталкивались с тем, что педагоги сами в негативном свете представляют эту составляющую своей деятельности. На этапах начального, среднего, а порой и высшего образования студенты сталкивались с замечаниями и жалобами педагогов и преподавателей на

несоответствие, на их взгляд, размера вознаграждения за их труд прикладываемым усилиям. Такое явление можно отнести к феномену самостигматизации. Некоторые представители изучаемой профессиональной группы разделяют все существующие в обществе стереотипы, потому что сформированы во многом этим обществом и подвергались тем же информационным воздействиям. Зачастую, имея заработную плату, значительно превышающую средний размер оплаты труда, педагоги продолжают относиться к себе как «обделенному» слою общества, чей труд недостаточно ценится в первую очередь со стороны государства.

Все вышеперечисленные факторы и ряд прочих формируют искаженное представление об экономической составляющей профессии педагога. Единственный способ борьбы с таким искажением – информирование студентов не только об источниках подобных стереотипов, но и о реальной обстановке на рынке. В целях борьбы со стигматизацией путем информационного обеспечения, представим краткую справку об особенностях формирования заработной платы педагогов в условиях современной системы образования.

Для начала необходимо понимать, что образовательные и социальные услуги оказываются не только на базе государственных институтов и учреждений, но и частными организациями, утверждение размера заработной платы в которых зависит напрямую от финансовой политики компании.

В государственных бюджетных образовательных и социальных учреждениях также может быть предусмотрено софинансирование из регионального или муниципального бюджета, а также участие со стороны курирующего предприятия (например, градообразующие заводы). Также в современной России существует система грантов и стимулирующих выплат, на которые на конкурсной основе может рассчитывать образовательное учреждение. Фонд оплаты труда (ФОТ) каждого образовательного учреждения формируется в соответствии с подушевым нормативом в рамках госзаказа на обучение каждого отдельного ученика, т.е. зависит напрямую от

количества учащихся. Таким образом, неблагоприятная ситуация может складываться в учреждениях с пониженным спросом на образовательные услуги (села, труднодоступные районы и др). Для решения подобного рода проблем действует ряд поддерживающих программ, таких как «Земский учитель».

Исходя из вышеизложенного можно сделать однозначный вывод о том, что спектр возможностей трудоустройства для будущих социальных педагогов и психологов очень широк, а универсальной установленной заработной платы на такие услуги не существует. Будущие педагоги должны понимать, что у них есть выбор при трудоустройстве и никаких ограничений на профессиональное и экономическое развитие быть не может, все зависит от конкретного учреждения, его бюджета и позиции администрации. Информация о существующих возможностях и платформах для трудоустройства – главное «оружие» в деле сохранения будущих специалистов в системе.

Литература

1. Beggs, J.M, J.H. Bantham, and S. Taylor. 2008. Distinguishing the factors influencing college students' choice of major. *College Student Jour.* – 381 с.
2. Wildman, M.L. and R.M. Torres. 2002. Factors influencing choice of major in agriculture. *НАСТА Journal.* – 46 с.
3. Педагогическая энциклопедия / Глав. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. т. 2. - М.: Советская энциклопедия, 1965. – 912 с.
4. <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s00/e0000889/index.shtml> (дата обращения 14.05.20)
5. <https://www.rotfront.su/grazhdane-sssr-bili-bogache-zhiteley-rossii> (дата обращения 14.05.20)

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ

А. М. Ширкова, А. К. Арутюнова

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальная педагогика ИИЯ РУДН А.А. Воробьева

Статья посвящена рассмотрению понятия «эмоциональное выгорание» в контексте деятельности руководящих работников, а также представляет результаты исследования уровня эмоционального выгорания у лиц, занимающих руководящие должности.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, руководящие работники.*

Эмоциональное выгорание длительное время остается актуальной проблемой, с каждым годом становясь все более значимой. Понятие «эмоциональное выгорание» включает в себя сложную структуру взаимоотношений между человеком и профессиональной средой. Можно привести множество профессий, осуществляя деятельность по которым личностью переживается чувство внутренней эмоциональной напряженности, что связано с существующей необходимостью осуществлять непрерывное взаимодействие с другими личностями. Обратим внимание, что к таким профессиям можно отнести учителей, психологов, врачей, работников социальной сферы, а также руководящих работников, так как их деятельность является эмоционально напряженным видом труда, что может приводить к эмоциональному выгоранию.

Впервые феномен «эмоционального выгорания» в профессиях социального типа изучался в западной психологии. Исследовательский интерес был в основном сосредоточен на

изучении структуры синдрома эмоционального выгорания, детерминирующих факторах, обуславливающих его возникновение, многообразных проявлениях и его влиянии на психологическое благополучие работника.

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме «психического выгорания» в отечественной и зарубежной психологии, современные научные взгляды не позволяют составить единого представления о сущности эмоционального выгорания, его детерминантах и закономерностях развития.

Актуальность исследования профилактических аспектов феномена эмоционального выгорания обусловлена его междисциплинарным характером и включенностью в ряд основных проблем современной психологии. Исследование данного феномена позволяет раскрыть особенности синдрома выгорания, проследить механизмы неблагоприятного воздействия профессии на его развитие, определить факторы, обуславливающие его возникновение, проанализировать методы и способы профилактической работы, которая направлена на предупреждение и предотвращение возможных нарушений в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере.

Новизна исследования заключается в том, что синдром эмоционального выгорания у руководящих работников ранее не исследовался в аспекте деятельности руководящих работников.

Обратимся к результатам проведенного нами исследования, целью которого было эмпирическое исследование эмоционального выгорания у лиц, занимающих руководящие должности. В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что существует связь между синдромом эмоционального выгорания и стажем руководящей работы, а также полом, возрастом и семейным положением руководителя.

Исследование, в котором приняли участие 40 испытуемых (20 мужчин и 20 женщин) в возрасте от 24 до 55 лет, занимающих руководящие должности, было проведено на базе ЗАО «КУРСКРЕЗИНОТЕХНИКА» города Курска. В соответствии с задачами исследования, испытуемые были разделены на несколько групп: по возрасту (до 35 лет – 15 испытуемых, старше

35 лет – 25 испытуемых); по семейному положению (в браке, в т.ч. сожителство, – 28 испытуемых, не состоит в браке – 12 испытуемых); по стажу руководящей работы (до 5 лет – 16 испытуемых, свыше 5 лет – 24 испытуемых); по уровню образования (среднетехническое – 15 испытуемых, высшее – 25 испытуемых).

Для решения поставленных задач нами была использована методика В.В. Бойко, представляющая собой опросник, предназначенный для диагностики синдрома эмоционального выгорания. Опросник состоит из 84 пунктов, результаты которых группируются в 12 шкал. В свою очередь, шкалы группируются в три фактора, соответствующих трём выделенным Бойко стадиям эмоционального выгорания: «Напряжение», «Резистенция», «Истощение».

Результаты методики Бойко «диагностика эмоционального выгорания» в общей выборке (40 человек) представлены в виде диаграммы на рисунке 1. Как видно из диаграммы, у руководящих работников были выявлены все три фазы синдрома эмоционального выгорания, преобладающей является фаза «Резистенции».

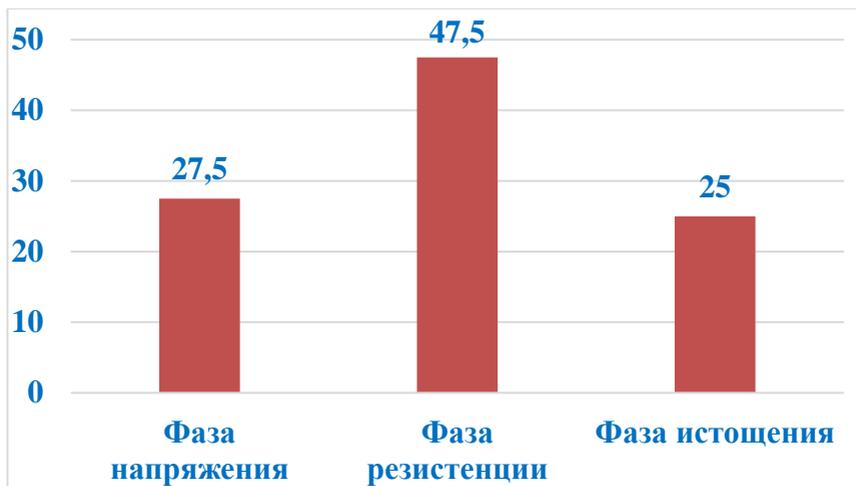


Рис. 1. Распределение по фазам синдрома эмоционального выгорания лиц, занимающих руководящие должности

В качестве дополнительного исследования в рамках методики В.В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания» для выявления предполагаемых причин эмоционального выгорания испытуемые были разделены на группы по различным характеристикам. Результаты по каждой из них представлены в таблице 1.

Таблица 1. Степени выраженности эмоционального выгорания у лиц, занимающих руководящие должности

Характеристики	Степени выраженности эмоционального выгорания		
	Отсутствие	В стадии формирования	Сложившийся синдром
Возраст			
До 35 лет	20%	27%	53%
Старше 35 лет	64%	24%	12%
Семейное положение			
Состоит в браке	36%	36%	28%
Не состоит в браке	42%	42%	16%
Образование			
Среднетехническое	27%	60%	13%
Высшее	52%	20%	28%
Стаж профессиональной деятельности			
До 5 лет	25%	56%	19%
Свыше 5 лет	29%	29%	42%

При сопоставлении особенностей некоторых характеристик в разных стадиях выгорания, были выявлены закономерности, представленные на рисунках 2-5.

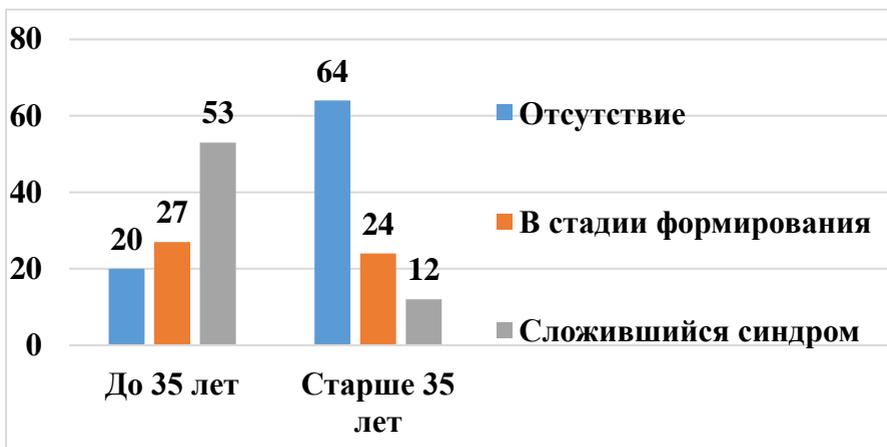


Рис. 2. Распределение по степени выраженности синдрома эмоционального выгорания по характеристике *Возраст*

Рассмотрим, как сформирован синдром эмоционального выгорания в зависимости от возраста. Как можно увидеть на рисунке 2, результаты по двум возрастным категориям достаточно разные. Нами было выявлено, что сложившийся синдром эмоционального выгорания в большей мере характерным (53%) является для возрастной группы до 35 лет. Также стоит отметить, что в другой возрастной группе (старше 35 лет) напротив больше половины (64%) испытуемых отличаются полным отсутствием синдрома эмоционального выгорания. Мы считаем, что такие результаты обусловлены сформированной адаптацией руководящего специалиста к профессии, а также пройденным этапом профессионального становления. Также такие специалисты отличаются сформированными профессиональными интересами и имеющимися механизмами профессионального самосохранения. Отсюда можно сделать вывод, что у молодых специалистов в руководящей работе больше риск возникновения эмоционального «выгорания». Мы объясняем это невозможностью психологически преодолевать тяжелые профессиональные задачи, а также выдерживать высокие психоэмоциональные нагрузки.

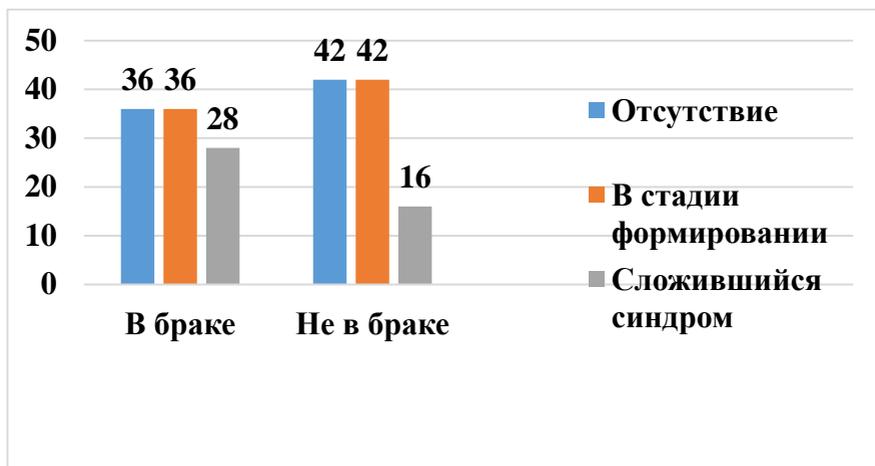


Рис. 3. Распределение по степени выраженности синдрома эмоционального выгорания по характеристике *Семейное положение*

В группах руководящих работников, находящихся в браке и не находящихся в браке, нами не было выявлено значимых различий. Мы видим, что на рисунке 3, значения располагаются равномерно. Стоит отметить, что, на наш взгляд, брачные взаимоотношения чаще всего предполагают положительное влияние на личность, что выражается в снижении оказываемого стрессового профессионального воздействия на руководителя, и выступают в роли психологической поддержки. Но стоит также подчеркнуть, что деструктивные взаимоотношения внутри семьи могут выступать как стрессовый фактор, усугубляющий эмоциональное выгорание специалиста. Следовательно, можно сделать вывод, что сам факт наличия семьи не может оказывать влияние на снижение возможных рисков в развитии синдрома эмоционального выгорания. Более важным показателем, на наш взгляд, будет являться удовлетворенность семейными отношениями, что будет рассмотрено нами в рамках дальнейших исследований.

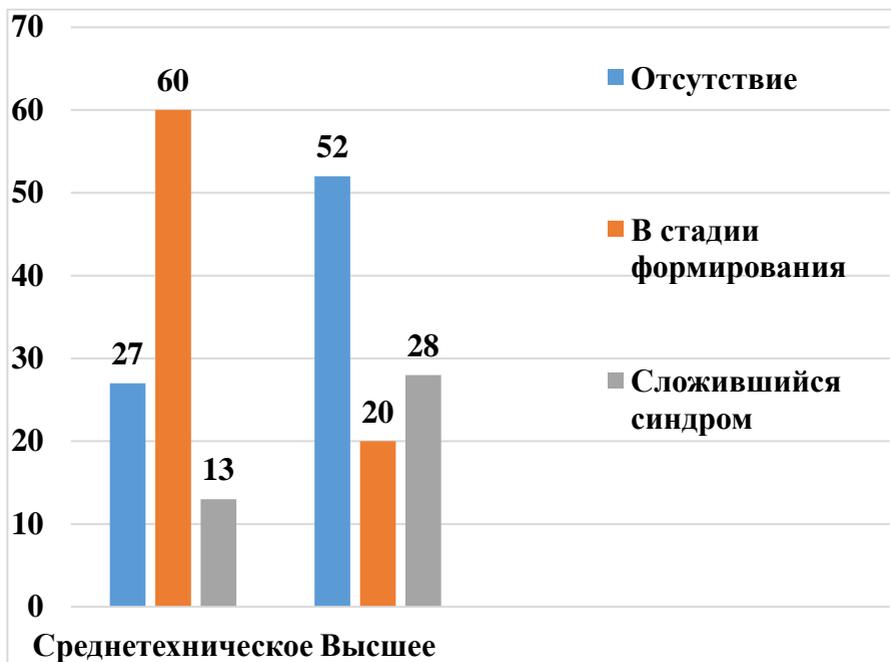


Рис. 4. Распределение по степени выраженности синдрома эмоционального выгорания по характеристике *Образование*

Как видно из рисунка 4, эмоциональное выгорание в фазе формирования свойственно в большей степени руководителям со среднетехническим образованием (60%). В группе руководящих работников с высшим образованием выявлено наименьшее количество случаев возникновения синдрома эмоционального выгорания: эмоциональное выгорание не было выявлено у 52% руководящих работников, имеющих высшее образование. Как нам кажется, лица, получившие высшее образование, имеют более высокий уровень профессиональной подготовки, позволяющий снизить риск профессионального выгорания. Это в большей мере связано с имеющимся у таких лиц опытом, включающим в себя возможные варианты и приемы при решении возникающих проблем и задач. Это ведет к минимизации возможного возникновения синдрома эмоционального выгорания. Кроме того, высшее образование подразумевает

комплексную подготовку в различных областях, например, в области психологии и конфликтологии, что дает специалисту навык в преодолении сложных ситуаций, а также находить пути решения конфликтов. Все это позволяет снизить тревожность, возникающую при недостаточной профессиональной подготовке. Таким образом, мы можем заключить, что такой фактор, как высшее образование, позволяет снизить различные риски возникновения синдрома эмоционального выгорания у руководящих работников.

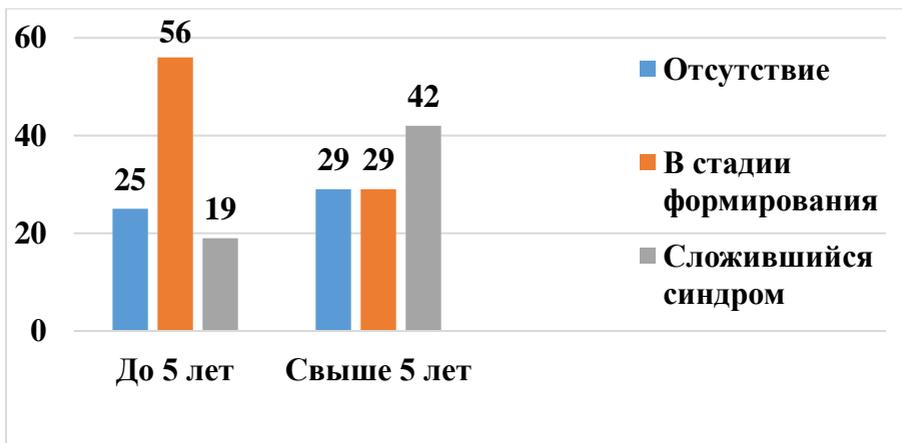


Рис. 5. Распределение по степени выраженности синдрома эмоционального выгорания по характеристике *Стаж руководящей деятельности*

Руководители с начальной стадией формирования синдрома эмоционального выгорания имеют стаж профессиональной деятельности до 5 лет (56%). В группу специалистов с отсутствием эмоционального выгорания вошло 29% со стажем работы на руководящей должности свыше 5 лет. Мы видим, что синдром в большой степени сложился у тех специалистов, которые имеют большой опыт. На наш взгляд, такая тенденция может быть вызвана длительным нахождением на одной должности и отсутствием возможного карьерного роста. Как показало исследование, стаж работы на руководящей

должности не обеспечивает снижения тенденции к возникновению эмоционального выгорания.

Таким образом, можно говорить, что существует определенная связь между синдромом эмоционального выгорания и стажем руководящей работы, а также полом, возрастом и семейным положением руководителя.

Литература

1. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» // Вестник МГУ, сер. 14, Психология.– 2000. № 1.– 291 с.

2. Березовская Р.А. Психология профессионального здоровья за рубежом: современное состояние и перспективы развития // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 12.

3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Наука, 2006. – 196 с.

4. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2004. – № 11. – 41 с.

5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – 59 с.

6. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: Учебное пособие. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 2001. – 378 с.

7. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. – 2002. – № 1.- 2 с.

8. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. - 2002. - № 7.

9. Социальная работа: Российский энциклопедический словарь. – М., 2009. – том 1. - 378 с.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ

В. Д. Рыбина

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - педагог дополнительного образования ИИЯ РУДН
К.О. Свизева

В статье представлены проблемы, связанные с переходом на дистанционное образование, описание анализа социологического опроса, выявлены трудности дистанционного образования, рассмотрены пути решения.

Актуальность проблемы определяется многочисленными трудностями, с которыми столкнулись учащиеся при переходе на дистанционное образование в связи с коронавирусной инфекцией.

Цель работы – выявить сложности, с которыми столкнулось население в период дистанционного обучения, найти пути решения проблемы.

Методы исследования - проведение социологического опроса в гугл форме среди студентов РУДН и других вузов, преподавателей РУДН, школьников, анализ зарубежных статей по проблеме низкого уровня обеспечения цифровыми технологиями.

Научная новизна заключается в том, что в работе выявлены пути решения проблемы недостаточного оснащения техническим оборудованием, отсутствия необходимых навыков работы с цифровыми технологиями и плохого качества связи в период дистанционного обучения.

В конце исследования рассмотрен вывод проведенной работы.

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, трудности при переходе на дистанционное образование, статистика, цифровые технологии.*

Введение. В связи с распространением пандемии COVID-19 14 марта 2020 года Министерство науки и высшего образования РФ дали рекомендации российским университетам перейти на дистанционное образование. В результате многие учебные заведения были закрыты. Российские и зарубежные школы и вузы перешли на дистанционный формат обучения. Данный способ получения образования вызвал много негодований и трудностей как среди студентов, так и преподавателей.

В ходе исследования было выявлено множество проблем дистанционного формата обучения: возможность ухудшения здоровья из-за длительной работы за компьютером, неорганизованность занятий, недостаточная подготовка преподавателей к проведению занятий в дистанционном формате, отсутствие заинтересованности и мотивации учащихся. Также среди значимых проблем были выявлены отсутствие хорошей связи и навыков владения работой с оборудованием, недостаточное оснащение техникой во время изоляции.

Содержание. Важными аспектами исследования являются недостаток финансовых средств для приобретения технического оборудования и отсутствие хорошей связи. Больше всего пострадали жители сел, деревень и малообеспеченные семьи, которые не могут обеспечить себя цифровыми технологиями для успешной реализации учебной деятельности в период пандемии.

В целях выявления проблем, затрудняющих процесс онлайн-обучения было проведено анкетирование 338 человек среди студентов, учеников, педагогов общеобразовательных, средних и высших учебных заведений. По результатам социологического опроса, в котором приняли участие студенты и преподаватели Института иностранных языков Российского университета дружбы народов, было выявлено, что 52 % респондентов испытывают технические трудности, связанные с

плохой связью; некоторым из них приходится ждать, когда родители закончат работу, чтобы получить доступ к техническому оборудованию (14 % опрошенных); 17 % студентов ответили, что не у каждого члена семьи есть индивидуальный гаджет для посещения собраний по учебе, что мешает получать полноценное образование.

Немецкая компания «Индекс подключенности потребителей» подтверждает, что Россия находится на низком уровне обеспеченности потребителей цифровыми устройствами. Результаты компании показали, что Россия оказалась на 43 месте в 2016 году по данному показателю [3]. Из-за коронавирусной инфекции ситуация ухудшилась еще больше.

В ходе исследования было установлено, что проблема недостаточного оснащения техническим оборудованием в семьях в период изоляции существует не только в России, но и за рубежом. Например, во французской финансово-экономической статье «La Tribune» журналистка Асма Лудни опубликовала статью «Недостатки и преимущества дистанционного обучения», где она описывает технические трудности, с которыми столкнулись французские студенты и преподаватели [4]. Автор обращает внимание на то, что многие студенты не присутствуют на занятиях, школьники пропускают уроки из-за нехватки гаджетов в семье.

В связи с переходом на дистанционное образование не только учащиеся столкнулись с многочисленными проблемами, но и преподаватели. Для подготовки к онлайн-занятиям педагогам теперь необходимо тратить больше времени, потому что создание электронных ресурсов и программ - более трудоемкая работа, чем составление плана проведения лекции по методическим учебникам. Согласно социологическому опросу, 19,6 % учителей и преподавателей не владеют навыками работы с цифровыми технологиями и всеми необходимыми онлайн-платформами для успешного проведения занятия. Такие трудности особенно возникли у педагогов в возрасте от шестидесяти лет и старше. В итоге задания отправляются учителями на корпоративную почту без дополнительных

объяснений материала для самостоятельного усвоения дисциплины.

Для повышения квалификации в цифровой сфере преподавателям необходимо незамедлительно приобретать новые знания, проходить экспресс-курсы по дистанционному обучению, осваивать базовые интернет-платформы и познакомиться с особенностями проведения занятий в режиме онлайн. Например, такая учебная площадка, как Coursera – международная образовательная платформа с курсами разной тематики из университетов всего мира, предоставляет возможность обучиться методикам преподавания в дистанционном формате. Как студенты, так и преподаватели могут зарегистрироваться на данной платформе и проходить интересующиеся курсы.

Так как в данный момент проблема, связанная со сбоями связи, проявляется наиболее остро, американские власти предложили следующее решение: обеспечить население интернет-провайдерами, которые предоставляют бесплатный доступ к сети интернет в течение тридцати и более дней для семей с низкими доходами [5].

Общественная палата Института прогрессивного образования в России проявила инициативу сдавать компьютеры бесплатно в аренду малоимущим семьям. «Техника будет сдаваться в аренду, в первую очередь, льготным категориям граждан. Это многодетные семьи, где, как правило, один компьютер на всех, и малоимущие семьи, в которых и вовсе может и не быть нужного оборудования и интернета» - сообщает директор Института прогрессивного образования Анна Маркс [2].

Выводы. Таким образом, в ходе научного исследования было установлено, что в связи с распространением коронавирусной инфекции недостаток финансовых средств для приобретения хорошего технического оборудования, отсутствие хорошей связи и нехватка навыков владения цифровыми технологиями являются значимыми проблемами дистанционного образования.

Для их решения были предложены следующие пути:

Во-первых, приобретение преподавателями новых навыков в цифровизации для проведения занятий в онлайн-режиме на платформе Coursera и других образовательных площадках.

Во-вторых, предоставление бесплатного доступа к сети интернет семьям с низкими доходами на весь период дистанционного обучения.

В-третьих, обеспечение бесплатной арендой компьютеров малоимущих и многодетных семей.

Литература

1. Индекс подключенности потребителей : рейтинги и тренды [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.shopolog.ru/news/indeks-podklyuchennosti-potrebiteley-reytingi-i-trendy/> (дата обращения 19.05.2020).

2. Комсомольская правда [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kp.ru/online/news/3807823/> (дата обращения 17.05.2020)

3. GfK назвала самые «подключенные» страны мира [Электронный ресурс]. – URL: <https://adindex.ru/news/researches/2016/05/25/133966.phtml> (дата обращения 19.05.2020).

4. Confinement : L'enseignement à distance, entre réussites et blocages. [Электронный ресурс]. – URL: <https://Int.ma/confinement-lenseignement-a-distance-entre-reussites-et-blocages/> (дата обращения 17.05.2020).

5. Distance Learning During The Coronavirus Pandemic: Equity And Access Questions For School Leaders. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.forbes.com/sites/colinseale/2020/03/17/distance-learning-during-the-coronavirus-pandemic-equity-and-access-questions-for-school-leaders/#557d2e1e1d4d> (дата обращения 18.05.2020).

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В ВУЗАХ

Е. А. Вавильченко

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Научный руководитель - лаборант кафедры теории и практики иностранных языков ИИЯ РУДН Т.И. Ларкина

В вопросах изучения истории затрагиваются различные её аспекты: социологические, экономические, политические и, конечно, духовные. Культура, как часть мира, представляет собой совокупность достижений во всех аспектах деятельности человечества на разных этапах развития. Также культура является набором правил, приписывающих определенное поведение человеку. Для изучения мира, страны и ее истории культура выступает одним из источников. Таким образом, можно сделать вывод, что она является неотъемлемой частью в методике преподавания истории. Цель данного исследования – изучить вопрос необходимости преподавания истории культуры на современном этапе в вузах. Методом исследования является анализ преподавания, разбор результатов опроса студентов и выведение общих мер для преподавания истории культуры. Данный вопрос до сих пор остается актуальным, так как преподавание истории присутствует во всех гуманитарных вузах. Выводами для данной статьи станут результат анализа методик преподавания, ответом на поставленный вопрос «является ли необходимым преподавание истории культуры в вузах?» и выведение своих методов изучения.

Ключевые слова: *вопросы культуры, преподавание материала по истории культуры, информационная значимость, методы преподавания, оценка студентов, связи между методами преподавания дисциплин.*

На современном этапе развития изучение истории в рамках преподавания в вузах меняет концепцию и уделяет внимание проблемам изучения культуры в контексте истории (как российской, так и всемирной). При анализе учебных материалов, методической литературы был сделан вывод, что общего способа и догмат преподавания истории культуры нет. Также, изучая вопрос развития культуры в рамках преподавания истории, можно заметить, что учебники, представленные в вузах, не раскрывают вопросы культуры. Скорее это базовый поверхностный набор информации по той или иной теме. Информация обширна, чаще всего без представленных примеров и иллюстраций, а количество часов, которое дают на преподавание истории культуры, значительно меньше, чем необходимо для раскрытия материала.

В рамках этой проблемы я поставила вопрос необходимости изучения, основываясь на результатах опроса студентов Института иностранных языков РУДН. 85 % из числа опрошенных высказали свою точку зрения, что культура необходима для понимания истории. А 53 % привели свои примеры, как знания о культуре той или иной страны помогли им для изучения истории. Таким образом, общими выводами стали:

1. Культурные явления - маркеры исторического развития общества.

2. Культура помогает понять менталитет и дальнейшие тенденции развития общества.

3. Необходима четкая структура преподавания истории культуры на лекции для понимания общих черт общества в истории.

Исходя из ответов студентов, нужно разработать общую систему и методику преподавания для дальнейшего изучения в вузах. Для этого стоит акцентировать внимание на вопросе изучения культуры на базе вузовской программы. По нашему мнению, необходимо разрабатывать подход исходя из потребностей студента, то есть централизовать проблемы учащихся.

В первую очередь необходимо увеличить количество лекционных часов. Данный вопрос очень важен, поскольку как преподаватели сталкиваются с проблемами в выборе информации по истории культуры, так и студенты не успевают усвоить изученное.

На современном этапе в вузах нужно перестроить внимание с количества предметов на формирование у студентов определенного багажа знаний и навыков, необходимых в современном мире. Ввиду этого мнения стоит заострить внимание преподавателей на интеграционном подходе, как одном из удобных способов обучения. При изучении истории необходимо выделить часы на сюжеты культуры на разных исторических этапах, например, занимаясь вопросом изучения Древней Руси, помимо войн, затронуть тему культуры и быта для получения подробной картины государства на данном этапе.

Вторым эффективным методом преподавания истории культуры является создание определенного контекста с ситуацией, в которой необходимо решить ряд проблем. Для это можно устроить круглые столы, дебаты на определенную тему, а также использовать видеоисточники. Помимо видео, эффективным является использование интерактивных досок и аудио-подкастов. Данные материалы практичны тем, что современные студенты используют их на постоянной основе. Данный метод, когда студенты дискутируют по поставленному вопросу, можно назвать диалогическим, который основан на идеях М. М. Бахтина о внутреннем диалоге человека [1, с. 115]. Диалог для студента является способом познать как культуру, так и изученный материал, и мнение оппонента. Такой метод помогает формировать у студентов диалогическое сознание, которое необходимо в современном мире.

Стоит отметить и цитирование. Для понимания общей картины мира можно использовать фрагменты романов, стихи и цитаты определенных личностей. К примеру, слушать цитаты В.И. Ленина для понимания идеологии коммунизма в России.

Немало важным источником являются картины, так как они являются зеркалом эпохи, в которой они были написаны.

Так, при изучении Российской Империи в девятнадцатом столетии можно рассматривать художников-передвижников. К сожалению, искусство редко используют для изучения исторического материала, хотя у него есть ряд плюсов. В России есть определенное видение образования в искусстве. Концепция художественного образования РФ несет такую идею: «художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства» [2]. И действительно, это так. При изучении искусства формируется четкий взгляд на окружающее, при изучении одного течения, понимаешь лучше другое, что, в свою очередь, помогает создать единую цепь из исторических эпох.

Создание проектов тоже имеет немало важную роль в изучении истории культуры. Студент или группа студентов могут создать проект или реферат, а определенную тему. При работе в группах используется все методы, написанные ранее. Студенты ищут материал, изучают вопросы, которые хотят поднять в проектах, дискутируют, поднимаются споры, приходят к единому решению. По итогу студенты создают проект, презентацию и представляют работу. Таким образом, студенты смогут закрепить материал на почве самостоятельного изучения.

Одним из важных методов также является «оживление» материала по культуре. Например, на тему «Архитектура древнего Рима» студенты могут сделать сравнение старых построек и новых и прийти к выводу, какие изменения произошли в стране. Такой метод вызывает интерес, так как изучение материала на базе современности.

Для нас высокопродуктивным способом изучения культуры на лекциях по истории является личностно-ориентированный подход: одному студенту удобно слушать подкасты, другой хорошо воспринимает визуальную информацию. Исходя из данного метода, студент сам сможет выстроить свою точку зрения и лучше обработать материал.

Таким образом, использование различных методов и приемов, анализ ответов студентов, разбор уже использованных методов позволит сформировать четкий концепт для преподавания и изучения истории культуры на современных этапах в вузах.

Литература

1. Линденберг К. Обучение истории в школе. М., 2007.
2. О концепции художественного образования в Российской Федерации. Министерство культуры Российской Федерации. Приказ от 28 декабря 2001 г. № 1403. URL: <https://ppt.ru/docs/prikaz/minkultury/n-1403-63073>

МЕТОД СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЛЕСТНИЦЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕКСТОВ В ИНТЕРНЕТЕ

С. А. Сейдеханов

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
Алматы, Республика Казахстан

Научный руководитель - доктор философии Альбина Маратхановна Досанова,
зам. декана по научно-инновационной работе и международным связям,
ст. преподаватель факультета филологии и мировых языков
КазНУ им. аль-Фараби

В статье рассматривается когнитивно-семантический аспект текстового интернет-контента в условиях современных реалий глобальной сети. Предлагается метод исследования, позволяющий выявлять и улучшать эффективность построения и расстановки смысловых частей текста с целью повышения качества процесса понимания текста и поддержания интереса у читателя. В результате исследования была установлена закономерность, при которой наиболее эффективными являются

тексты с построением смысловых частей по степени важности для читателя по убывающей от заголовка к концовке.

Ключевые слова: *копирайтинг, рерайтинг, интернет, когнитивно-семантическая эффективность, SEO-лингвистика, поисковые системы, поисковая оптимизация, смысловая доминанта.*

В реалиях современной цифровой коммуникации лингвистика имеет высокую актуальность в работе копирайтера/рерайтера текстов в интернете и работе поисковых систем в целом. В этом случае можно говорить о лингвистике интернет-текста, которую в силу особенностей онлайн-среды стоит рассматривать как подраздел лингвистики текста. В контексте поисковых систем считаем целесообразным использование термина «SEO-лингвистика», обозначающего направление языкознания, изучающего среду поисковых систем и текстового контента сайтов, прикладной аспект которого проявляется в стремлении к повышению эффективности поисковой оптимизации веб-ресурсов на основе текста, в частности, в результате работы с его семантикой и когнитивной составляющей. Следовательно, когнитивно-семантическая эффективность текста – особо значимый и измеряемый критерий качества текста для решения задач корпоративного блога, связь когнитивной эффективности со стилистикой текста – вопрос о когнитивной стилистике [2, с. 23]. Значение и применение выдвигания в текстах (фокусирование внимания читателя на определенных элементах сообщения), а также экспрессивности (свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление), может быть или не быть образным [1, с. 48].

Предлагаемый нами метод семантической лестницы рекомендуется для объективной оценки работы копирайтеров, которые ежедневно составляют тексты для сайтов и блогов, учитывая принципы работы современных поисковых систем, для улучшения эффективности текстов. Метод позволяет выделять

главный смысл текста, на котором акцентирует свое внимание читатель и который, скорее всего, и запомнит этот текст или информацию.

В ходе исследования был проведен эксперимент, направленный на выявление степени понимания читателями смысла длинных текстов, опубликованных на сайте www.voxpopuli.kz.

Суть данного эксперимента состоит в следующем: группе людей (студентов) из 10-ти человек было предложено прочитать по 5 разных текстов статей, предварительно распечатанных на листах А4. Каждый респондент после прочтения должен был выделить в тексте смысловую доминанту (Big Idea), т.е. главную (центральную) идею каждого текста, а также другие смыслы. Затем респондентам предлагалось нарисовать интеллект-карту, на которой в центре нужно было расположить главный смысл текста, а вокруг него – вспомогательные смыслы. Логические взаимосвязи между ними нужно было обозначить стрелками, включая входящие и исходящие связи. После этого был проведен количественный анализ входящих и исходящих связей, а также сравнительный анализ этих данных, представленных респондентами. Кроме того, учитывались ответы респондентов по Big Idea и вспомогательным смыслам. В результате получена соответствующая статистика, которая позволяет представить общую картину того, как участники эксперимента поняли предложенные тексты.

В заключении эксперимента участники каждый текст разделили на смысловые части (с помощью ножниц) и перераспределили их согласно иерархии выставленных оценок. Перераспределенные смысловые части текстов участники эксперимента прочитали снова и определили, что тексты стали значительно более интересными, легкими для понимания и коммуникативными. Было выявлено, что написанные авторами веб-сайта статьи не соответствуют когнитивным представлениям читателей.

В результате проведенного эксперимента можно сделать вывод о том, что в условиях потребления текстового контента в

интернете посредством экранов различных гаджетов, наиболее важным элементом является особая последовательность смысловых частей текста, при которой они располагаются по ниспадающей важности сверху вниз, от наиболее важной информации до менее значимой. Это явление было названо нами «семантической лестницей текста». При этом доминирующий смысл публикации рекомендуется отображать непосредственно в заголовке статьи и развивать в первом абзаце.

В качестве практической рекомендации авторам текстов для веб-ресурсов следует при редактировании черновых вариантов применять ментальный метод семантической лестницы текста. Идея состоит в том, чтобы представлять виртуальную лестницу, по которой спускается воображаемый читатель. Верхняя ступенька лестницы символизирует заголовок текста. Далее виртуальный читатель последовательно спускается вниз по лестнице, сталкиваясь с другими элементами текста (первый абзац, следующие абзацы, промежуточные подзаголовки и пр.). Задача автора текста состоит в том, чтобы не дать читателю упасть с лестницы, поскольку, например, при нарушении логических связей в тексте читатель условно срывается и падает на землю. Таким образом, копирайтер может улучшить свои навыки работы со структурой текста и добиваться большей эффективности.



Схема проведения эксперимента.

В результате выполненного исследования были сделаны следующие выводы. Реалии современного интернет-пространства диктуют новые требования к копирайтерам и рерайтерам в силу изменения привычек потребления контента у людей, изменения уровня читательского мастерства. Современный интернет-читатель испытывает трудности с восприятием длинных и сложных текстов, в то время как длинные тексты, тем не менее, оказываются необходимыми с целью донесения до аудитории важного контента в его полноценном смысловом объеме [3, с. 54].

Для успешного восприятия текста читателем первостепенное значение имеет смысловая доминанта текста, т.е. его центральная идея, или Big Idea. Копирайтерам следует придерживаться принципа центральной идеи для того, чтобы текст был более понятным и полезным для читателя [5, с. 10]. Если адресат, прочитав текст, способен выделить Big Idea среди всех прочих смыслов, то это свидетельствует о хорошем уровне коммуникативности текста. Это можно тестировать посредством интеллект-картирования, когда респондентам предлагается прочитать текст и выделить главную идею, а также логические взаимосвязи между остальными смыслами в тексте [4, с. 58]. В этой связи практикующим копирайтерам рекомендуется обращать внимание на семантическую оптимизацию текстов, т.е. выделение смысловых доминант в каждой смысловой его части и исключение лишних слов, препятствующих пониманию смысла. С помощью предлагаемого метода возможно выявить смысловые доминанты всего текста, смысловых частей текста, абзацев, предложений и ранжировать их по степени важности, и, как следствие, оптимизировать текст семантически.

Литература

1. Гульшина А.Е. Лингвостилистические особенности текста веб-сайта: проблема смыслового восприятия: на материале презентационных текстов веб-сайта : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. - Москва, 2006. - 155 с.: ил. РГБ ОД, 61 06-10/1646, с. 48).

2. Кардович И.К. О когнитивном анализе текста // Вестник МИЛ. С. 23.

3. Прокофьева А.В. Развитие дискурса интернет-пространства на современном этапе и особенности его языковой организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017. № 5. С. 54.

4. Загоруйко И.Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. № 3. 2012. С. 58.

5. Ursula Doleschal, Sonja Kuri «On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian L2» // с LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien, 2016 (с. 10).

СПОСОБЫ ОБРАЩЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКИХ ИМЁН)

Чэнь Сяо (Chen Xiao)

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
Алматы, Республика Казахстан

Научный руководитель – доктор филологических наук,
профессор Г. Б. Мадиева

Правильное использование слов обращений – это золотой ключик и важное условие для беспрепятственного развития вербального общения. Неправильное использование способов обращения может создать барьеры для речевой коммуникации и негативно повлиять на последующее общение. Кроме того, непонимание значения и внутреннего смысла определённого обращения, необходимого в конкретной речевой ситуации, влияет на развитие навыков аудирования и чтения в межкультурном образовании.

В реальной жизни существует множество примеров как установления взаимопонимания между людьми с помощью

способов обращения, так и неправильного использования обращений и в результате возникновение коммуникационных барьеров. Этот факт особенно заметен в межкультурной коммуникации и обучении, когда под влиянием родного языка и культуры использование способов обращения приводит к большому смещению.

В целях содействия повышению эффективности межкультурного обучения и правильному использованию обращений изучающими китайский язык, в статье объясняются самые часто используемые в процессе межкультурной коммуникации и обучении способы обращения китайского языка, например, способ обращения по имени. Учитывая уникальность китайских способов обращения, нами разработаны предложения по межкультурному обучению.

Ключевые слова: *Способы обращения, Обращения по имени (фамилия и имя), Национальная психология, Культурное обучение*

1. Трудности с видами обращений в межкультурном общении и обучения

Способы обращения является важной частью процесса речевого коммуникации. Во многих случаях обращение является первым сообщением, переданным другой стороне. Разные способы обращения не только отражают различия в ролях, социальном статусе и степени родства двух сторон, но также выражают отношение и чувства говорящего к слушателю.

Правильное использование слов обращений – это золотой ключик и важное условие для беспрепятственного развития вербального общения. Неправильное использование способов обращения может создать барьеры для речевой коммуникации и негативно повлиять на последующее общение. Поэтому использование обращений также можно рассматривать как важную часть стратегии речевого общения. Кроме того, главной целью межкультурного общения и обучения является культивирование способностей языковой коммуникации учащихся. Непонимание значения и внутреннего смысла

определённого обращения, необходимого в конкретной речевой ситуации, влияет на развитие навыков аудирования и чтения в межкультурном образовании.

При выборе соответствующего обращения говорящий должен правильно выбрать способы обращения в соответствии с возрастом, профессией, социальной принадлежностью, местом общения, целью диалога и родственными отношениями со слушателем. Умение выбирать подходящие виды обращений, чтобы начать дискурс в соответствии с различными местами общения, ролями общения и целями общения, — это навык, который необходимо освоить. Кроме того, так как язык является носителем культуры, в обращениях отражается национальная культура и обычаи. Иногда даже носители языка могут совершать ошибки, не говоря уже о тех, кто использует второй язык в межкультурной коммуникации.

Есть много примеров данных ошибок в межкультурном общении. Некоторые студенты, освоив форму обращения «фамилия + профессия», очень часто обращаются к своим преподавателям так: «фамилия + учитель», что верно. Поэтому, студенты по аналогии начинают использовать такие обращения как: «фамилия + доцент» для обозначения доцентов, что уже очень неуместно в китайском общении. При обращениях в китайском языке используется принцип «возвышать человека, избегая принижений», соответственно использовать приветствие более статусные приветствия. В тех случаях уместно называть «X+ доцент» - «X + профессор».

Эти примеры - только малая часть среди межкультурного общения и обращений в процессе обучения. Частота использования обращений в процессе общения и в жизни очень высокая. Конечно, неверное использование способы обращений связано со сложностью языка, но, помимо этого, также связано с отсутствием исследований в этой области и отсутствием внимания в обучении. В связи с регламентом касательно объёма статьи в статье представлены самые часто используемые в процессе межкультурной коммуникации и обучении способы обращения китайского языка.

2. Обращения по имени (фамилия и имя)

Из-за сложности и разнообразия форм обращений китайского языка в настоящее время в научном сообществе нет единого критерия касательно их классификации. В зависимости от обстоятельств использования, способы обращения в китайском языке можно разделить на формальные и неформальные обращения. В зависимости от объекта использования способы обращения китайском языке можно разделить на родственные и неродственные. Родственные способы обращения подразделяются на: обращения к кровным родственникам, обращения к родственникам супруга/супруги, обращения к лицам, которых принимают за родственников (не имеющих кровного родства). Неродственные способы обращений включают в себя: обращения по имени, обращения по должности, общепринятые социальные обращения, отсутствие слова обращения.

Имена являются своего рода кодом, опознавательным знаком для идентификации членов общества. Имена отражают обычаи и идеологию нации, которые продолжают распространяться при межнациональном общении. Обращения по имени являются наиболее широко используемыми способами обращений. Тем не менее, в каждом языке обращения по имени, их формы и использование отличаются.

Китайские имена состоят из двух частей, фамилия+имя. Фамилии бывают одинарные (Чэнь, Ли, Ван) и двойные (Шангуань, Гунсунь, Сыма). Имена также бывают одинарными (Сяо, Чжэн) и двойными (Хуньянь, Линси). Следовательно, существуют комбинации одна фамилия + одно имя, одна фамилия + двойное имя, двойная фамилия + одно имя, двойная фамилия + двойное имя. Кроме того, обращения по имени делятся на обращение непосредственно по имени, уменьшительно-ласкательное обращение, прозвище, а также старый + фамилия (дословно пожилой), маленький + фамилия, старший + фамилия, фамилия + старый (дословно пожилой). Обобщив, выделено несколько следующих способы обращений по имени:

- 1) Фамилия+имя: Ван Фан, Ли Тяньи, Кун Линфан, Оуян Сядан.
- 2) Только имя: Фан, Тяньи, Сядань.
- 3) Только фамилия: Оуян, Шангуань
- 4) Повторение имени: Фан фан
- 5) Лао (пожилой), Да (старший), Сяо (маленький) + фамилия : Лао Ван, Да Чжан, Сяо Чжао
- 6) Фамилия+Лао (почтенный): Лю Лао, Цянь Лао.
- 7) Сяо (маленький)/А+одинарное имя: Сяо Фан, Сяо Мин, А Хай
- 8) Одинарное имя +Цзи/эр: Цзян Цзи, Чжэн Эр.
- 9) Детское имя: Эрдань, Лунлун
- 10) Прозвище: каланча, коротышка

Десять форм способов обращений по имени, упомянутых выше, охватывают почти все обращения, используемые в современном китайском языке. Из-за влияния национальной культуры и навыков родного языка при использовании обращений в процессе межкультурной коммуникации часто возникают различные проблемы.

3. Уникальности китайских обращении по имени (фамилия и имя)

Фамилия и имя имеют свою уникальность вне зависимости китайский или русский язык. Разница в составе и последовательности фамилий и имён в китайском и русском языках очень велика. Очень вежливые формы обращения по имени и фамилии в китайском языке иногда в русском языке выглядят невежливо. Например, обращение в китайском языке «фамилия+ лао» (старый, почтенный). Под «лао» в китайском языке подразумевается «мудрость», «добродетель». Даже если возраст собеседника не велик, если после его имени добавить «лао», то это придаст большего уважения по отношению к данному лицу. Китайская культура -это земледельческая культура, которая очень ценит наследственность поколений и их порядок. В русской культуре не приемлют понятие «лао», так как

оно более ассоциируется у русских со старостью, поэтому не рекомендуется называть представителей русской культуры «лао», то есть старейший.

Китайский язык является представителем изолирующего языка, в его лексической форме нет никаких изменений. Русский язык - флективный язык, который выражает различные грамматические значения через изменение формы, что является основным различием между двумя языками. Таким образом, различие между методами «лао(старый) + фамилия» и «фамилия + лао(старый)» очень разное, что является большой трудностью для изучающих китайский язык студентов.

“Форма обращения «сяо(маленький) + фамилия» является очень любезной формой обращения в китайском языке. Чтобы выразить те же чувства, русский язык использует напрямую имена при обращении друг к другу. Употребление уменьшительно ласкательных форм имени в русском языке широко распространено между ровесниками и людьми разного возраста, однако обращение просто по имени в китайском языке, применимо только в отношении пожилых людей к младшим, между возлюбленными и между друзьями.

В китайском языке использование уменьшительно-ласкательных способов обращений приемлемо только между людьми, которые близко общаются. При том, уменьшительно - ласкательная форма обращения не обязательно должны быть связана с именем. В русском языке несмотря на то, что имена могут изменяться, всё-таки по сравнению с китайским языком относительно фиксированы. Например, Пётра можно называть так: Петя, Петро, Петруня, Петяша, Петька, Петрик, Петечка и прочее.

Все вышеуказанные различия это всего лишь различия в способах обращений по имени в китайском и русском языках, а ведь ещё существуют способов обращений по родственным связям, обращения по должности, общепринятые социальные обращения, отсутствие слова обращения. Существует большая разница между китайским и русским языками: учащиеся неосознанно применяют правила родного языка в процессе

изучения и использования китайского языка, что приводит к различным отклонениям и ошибкам при использовании обращений в китайском языке.

4. Заключение

Различия между культурами является важной причиной, которая влияет на изучение студентами китайских форм обращений. Культура Ли(этикета) Китая имеет долгую историю: будь то далёкие древние времена или времена быстро развивающейся экономики, взаимодействие между людьми неотделимо от этикета. Концепция семьи, концепция власти и концепция чести являются основой культуры Ли(этикета) Китая. Эти концепты создали в китайском языке ряд слов - обращений, которые не имеют эквивалентов в других языках, что привело к невозможности использования в одинаковых обстановках эквивалентных форм обращений разных языков.

Наш век — это век быстрого развития, словарный запас которого также быстро обновляется. В этой статье рассмотрены более репрезентативные способы обращения учебников китайского языка как иностранного. Обнаружено, что большинство способов обращения в учебниках отстают от социальных изменений. Кроме того, динамичность форм способов обращения в китайском языке приводит к невозможности подбора абсолютного аналога в языке перевода. Способы обращения содержат очень много смысла в себе, однако, во-первых, в учебниках их количество невелико, а во-вторых, дискурсивная среда относительно проста: обращений, усвоенных учащимися в классе, недостаточно для того, чтобы справляться с различными жизненными ситуациями.

Чтобы адаптироваться к быстрым изменениям в языке, все эти проблемы требуют от нас постоянной регуляции в будущем. Однако, изучение языка не может обойти стороной культурное обучение. В конечном счёте, обращение - это лингвистический продукт, сформированный в процессе социального межличностного общения, поэтому в межкультурном обучении учителя вводят представление о

соответствующих культурных традициях и национальных психологических знаниях именно в процессе обучения способам обращений. Только позволяя учащимся понять культурные коннотации языка, можно научить их правильно использовать язык.

В связи с регламентом касательно объёма статьи в статье представлены самые часто используемые в процессе межкультурной коммуникации и обучении способы обращения китайского языка.

Литература

1. Акишина А.А.,Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М.:1975.
2. Колесов В.В. Культура речи-Культура поведения.М.: 1988.
3. 刘楚群, 人际接纳与汉语称呼语。华中师范大学学报, 2003。
4. 面向对外汉语教学的称谓语研究。四川大学出版社, 2018。
5. 语言与文化。北京大学出版社, 2017。

Авторы

Амбого Хелена, 1 курса магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Артемova А.М., 2 курса, Факультет международных отношений, МГИМО, Москва, Россия

Арутюнова Аида Карленовна, 1 курса магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Ахметова Д.Р., 3 курс Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Баранова Е.Р., студент Тверского государственного университета, Тверь, Россия

Береговая Е.Б., кандидат педагогических наук, директор Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», Москва, Россия

Варкалист Д.В., II курс бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Вавильченко Е.А. 2 курс «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Дзюбенко Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе государственного учреждения образования «Средняя школа им. Я. Купалы № 19 г. Минска», Минск, Беларусь, dziubenka@gmail.com.

Долгополова Арина Вадимовна, 3 курс бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет

дружбы народов», Москва, Россия, 1032164599@rudn.university
Ерофеева М.В., 2 курс магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Жгенти И.В., кандидат педагогических наук, заместитель директора по благотворительным программам Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», Москва, Россия

Зарецкая А.Ю., кандидат педагогических наук, научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Москва, Россия

Иванов В. Е., аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия, vladimiresculture@yandex.ru

Костырева А.И., II курс бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Лисенко Е. А., 2 курс магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Лукина Д. А., 2 курс «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Мухин Михаил Иванович, доктор педагогических наук, профессор Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», ведущий научный сотрудник НИИ ФСИН России, Москва, Россия

Нгуен Тхи Зинь, студент «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Орлова И.А. 2 курс магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Пичахчи М.Д., «Психолого-педагогическое образование»
Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский
университет дружбы народов», Москва, Россия

Поспелова Екатерина Владимировна, 2 курс магистратуры
«Психолого-педагогическое образование» Института
иностраных языков ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», Москва, Россия

Посудневская Е.В., студент Тверского государственного
медицинского университета Минздрава России, Тверь, Россия

Решетова С.А., студент «Психолого-педагогическое
образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО
«Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Рыбина В.Д., 2 курс «Психолого-педагогическое образование»
Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский
университет дружбы народов», Москва, Россия

Самохин Иван Сергеевич, кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных
языков Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский
университет дружбы народов», Москва, Россия

Сайдахмедов Дилшод Илхомхожа-угли, I курс магистратуры
«Психолого-педагогическое образование» Института
иностраных языков ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», Москва, Россия

Сейдеханов Санатбек Азатбекович, PhD-докторант 3 курса
кафедры общего языкознания и европейских языков факультета
филологии и мировых языков Казахского национального
университета имени аль-Фараби, Алматы Республика Казахстан,
sanat.seidekhanov@gmail.com

Симакова Юлия Владимировна, 4 курс бакалавриата
«Психолого-педагогическое образование» Института
иностраных языков ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», Москва, Россия

Соболева А.А., 2 курс магистратуры «Психолого-педагогическое
образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО
«Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Стукалова О.В., доктор педагогических наук, доцент, советник

директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», Москва, Россия

Тимофеева В.С., студент «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Ульянова А.В., 2 курс «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Уткевич Наталья Мечиславовна, 2 курс магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Хитрюк Вера Валерьевна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, hvv64@tut.by

Чэнь Сяо (Chen Xiao), докторант 2 курса, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы Республика Казахстан

Ширкова Анна Михайловна, 1 курс магистратуры «Психолого-педагогическое образование» Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПТИМИЗАЦИЯ, МОДЕРНИЗАЦИЯ
И ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 31.07.2020 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,28. Тираж 100 экз. Заказ 841.

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
