
ГУМАНИЗАЦИЯ 1 ОБРАЗОВАНИЯ /2018

научно-практический журнал

ПУБЛИКАЦИИ ПОБЕДИТЕЛЕЙ И ЛАУРЕАТОВ ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА НА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ КНИГУ ГОДА

БУРМИСТРОВА Е.В., МАНУЙЛОВА Л.М. Развитие коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов на начальных курсах обучения.....4

ЛУКАШ С.Н., ЭПОЕВА К.В., ВОЛКОВ О.П. Педагогика казачества как фактор укрепления национального единства.....10

МАКШАНЦЕВА Н.В. Теория и практика концептуального описания языковых единиц в вузовском образовании.....17

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕВДОКИМОВА Н.В. Переосмысление задач преподавания иностранного языка в лингвистическом вузе.....24

ПАВЛОВА О.А., ЧИРКОВА Н.И. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя30

ПИРМЕТОВА С.Я. Методические аспекты преподавания дисциплины «Высшая математика» в вузе для студентов направления «Прикладная информатика».....36

ИЛИДЖЕВ А.А. Методологические подходы к определению содержания активного и интерактивного обучения, обеспечивающего развитие профессиональных компетенций.....42

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

БАТЫРШИНА А.Р. Графический язык описания систем в психологии (на материале теорий воли).....52

**ГУМАНИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**
№1/2018
ISSN 1029-3388

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в области психологии и педагогики.

*Учредитель
(издатель) журнала*
**ОЧУВО “Международный
инновационный
университет“**

Адрес издателя:
354000, Краснодарский край,
г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а
сайт: www.miu-sochi.ru
e-mail: miu-sochi@mail.ru

Главный редактор
Г.А. Берулава
Компьютерная верстка
С.К. Вейкуть
Технический редактор
Н.А. Разливинская
Корректор
И.Ю. Маринина

**Подписной индекс
по каталогу
«Пресса России» 36620**

Адрес редакции:
354000, Краснодарский край,
г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а,
сайт: www.humanization.ru
e-mail: gumanization@mail.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Reg. св. ПИ № ФС77-59711
от 30 октября 2014 г.

Подписано в печать
01.03.2018 года
Усл. п.л. 11. Тираж 1000 экз.
Отпечатано в ООО
“Туапсинская типография“
Адрес типографии:
352800, Краснодарский край,
г. Туапсе, ул. Горького, 12
e-mail: klishhe21927@gmail.com

Цена: 1000 руб.

© Международный инновационный
университет, 2018

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

**ПИЛИШВИЛИ Т.С., ХАРИТОНЕНКО А.А.,
КАРДАШОВА С.З.**

Мотивация успеха профессиональной деятельности
российских и французских студентов.....56

ХАНОВА З.Г., КАЯШЕВА О.И. Представления
о жизненной успешности у русских и дагестанских
женщин.....62

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОРОКОУМОВА Г.В., КАПАЦИНСКАЯ В.М.

Этапы, условия и методы развития
профессиональной личности психолога.....67

ВОЛКОВА Л.А., РОДИОНОВА В.И.

Проблемы развития эмоционально-волевой сферы
личности подростков, воспитывающихся в детских
учреждениях.....74

МАСЛОВА Е.С. Психология профессионального
выбора личности: динамика и факторы
становления предметной области.....80

УЛЬЯНИНА О.А. Психологическая коррекция
негативных психических состояний сотрудников
органов внутренних дел.....89

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

ТЕЛЕЖКО И.В., СТАНИЛОВСКИЙ К.Н.

The use of the cognitive-discursive approach in the
formation of the socio-cultural competence of a translator
of professionally oriented texts.....96

АННОТАЦИИ.....101

ОБ АВТОРАХ.....119

CONTENTS

PUBLICATIONS OF THE WINNERS AND LAUREATES OF THE RUSSIAN NATIONAL CONTEST FOR THE BEST SCIENTIFIC BOOK OF THE YEAR

BURMISTROVA E.V., MANUYLOVA L.M. Development of communicative competence of future social teachers at the beginning training courses. Pp. 4-9

LUKASH S.N., EPOYEVA K.V., VOLKOV O.P. Pedagogy of the Cossacks as a factor of strengthening national unity. Pp. 10-16

MAKSHANTSEVA N.V. Theory and practice of the conceptual description of language units in university education. Pp. 17-23

THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

EVDOKIMOVA N.V. Rethinking the problems of teaching foreign languages at a nonlinguistic university. Pp. 24-30

PAVLOVA O.A., CHIRKOVA N.I. Mathematical festival as a component of methodical and mathematical training of the future teacher. Pp. 30-35

PIRMETOVA S.Y. Methodical aspects of teaching the discipline «Higher mathematics» at the university for students of «Applied computer science». Pp. 36-41

ILIDZHEV A.A. Methodological approaches to defining the content of active and interactive training providing the development of professional competences. Pp. 42-51

GENERAL PSYCHOLOGY

BATYRSHINA A.R. Graphic language description of systems in Psychology (based on the material of the theories of will). Pp. 52-55

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

PILISHVILI T.S., KHARITONENKO A.A., KARDASHOVA S.Z. Success motivation in the professional activity of Russian and French students. Pp. 56-61

KHANOVA Z.G., KAYASHEVA O.I. Conception of life success for Russian and Dagestan women. Pp. 62-66

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

SOROKOUMOVA G.V., KAPATSINSKAYA V.M. Stages, conditions and methods of development of the professional personality of the psychologist. Pp. 67-74

VOLKOVA L.A., RODIONOVA V.I. The problems of development of the emotional- volitional sphere of the personality of adolescents brought up in children's institutions. Pp. 74-80

MASLOVA E.S. Psychology of professional personal choice: dynamics and factors of formation of the subject area. Pp. 80-89

ULYANINA O.A. Psychological correction of negative mental states of employees of internal affairs bodies. Pp. 89-95

THE CONTEMPORARY TECHNOLOGIES OF TEACHING

TELEZHKO I.V., STANILOVSKY K.N. The use of the cognitive-discursive approach in the formation of the socio-cultural competence of a translator of professionally oriented texts. Pp. 96-100

SUMMARY. Pp. 101-118

OUR AUTHORS. Pp. 119-122

**ПУБЛИКАЦИИ ПОБЕДИТЕЛЕЙ И
ЛАУРЕАТОВ ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА
НА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ КНИГУ ГОДА**

Бурмистрова Е.В., Мануйлова Л.М.

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ
ПЕДАГОГОВ НА НАЧАЛЬНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ**

Подготовка социального педагога призвана обеспечить развитие и саморазвитие личности специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социальных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных социально-педагогических задач, владеющего инновационными технологиями деятельности. Последовательное достижение этой цели выражается в логике развития гуманистического мировоззрения студентов, формирования глубоких профессиональных знаний, необходимых компетенций и качеств личности.

Среди приоритетов деятельности современного социального педагога важную роль играет не только преобразование социальной действительности, но и обеспечение конструктивного взаимодействия в этом преобразовании с обучающимися как фактор их личностного становления. В формате педагогического требования этот приоритет отражен в ряде профессиональных компетенций, закрепленных во ФГОС подготовки бакалавров в области социально-педагогической деятельности [8]. К числу таких компетенций можно отнести способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (общекультурная компетенция), способность организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (общепрофессиональная компетенция), способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (профессиональная компетенция).

Для будущих социальных педагогов большое значение имеет развитие компетенций, предполагающих умение использовать свои знания в различных смежных профессиональных областях. В данном случае речь, прежде всего, идет об умении выстраивать педагогическое взаимодействие с детьми различных возрастных групп и категорий, умении организовывать их деятельность, умении

выстраивать взаимодействие с коллегами и руководством.

В качестве профессиональных областей, в которых будущий педагог имеет возможность проявить себя и научиться такому взаимодействию, могут, в частности, выступать вожатская работа и волонтерская деятельность. Каждая из этих областей имеет как общие составляющие, так и свою специфику.

Так, подготовка студента к работе в качестве отрядного вожатого предполагает развитие его готовности как будущего педагога к решению проблем в общении и взаимоотношениях детей, развитию коммуникативных навыков, адаптивных способностей и коррекции особенностей поведения детей средствами досуга. Акцент в такой работе делается на решении воспитательных задач во временном детском коллективе, а также развитии его готовности и умений организовывать детский досуг в разновозрастных группах сменного состава, которые могут рассматриваться как вариант временного детского коллектива. Особое внимание уделяется игровому взаимодействию, в процессе которого также решаются воспитательные задачи.

Подготовка студента к волонтерской деятельности предполагает развитие его готовности к работе с различными группами детей, молодежи, взрослых, имеющих специфические проблемы. Поэтому от волонтеров, помимо общих педагогических знаний, требуется знание особенностей и умение решать проблемы детей-инвалидов, детей, находящихся на длительном стационарном лечении, в детских колониях и т. п. Наряду со спецификой данной деятельности решение проблем в общении, взаимоотношениях, развитие коммуникативных навыков и адаптивных способностей детей остаются одними из центральных при осуществлении такой деятельности. Акцент при этом делается на решении задач по организации общения и взаимодействия в группе, с которой работает волонтер. Одновременно решаются задачи коррекционного и профилактического характера.

Основываясь на деятельностном подходе, исследователи трактуют профессиональные компетенции как комплекс приемов и действий (умений), направленных на выполнение профессиональных функций [1], процесс овладения средствами и моделями решения профессиональных задач [3], характеризующие готовность к выполнению профессиональной деятельности.

Впервые проявить эту готовность, согласно учебному плану, будущие социальные педагоги могут в конце 2-го курса обучения в ходе учебной практики, которая проходит в детских оздоровительных лагерях. С целью подготовки к данному виду практики в вариативную часть учебного плана профиля «Психология и социальная педагогика» включена дисциплина «Социально-педагогическая работа в детских оздоровительных лагерях», в ходе освоения которой осуществляется подготовка студентов к предстоящей работе в качестве отрядных вожатых. Компетенции, усвоенные в ходе изучения данной дисциплины, студент имеет возможность реализовать в ходе прохождения первого блока учебной практики, строящегося на основе реализации инновационной модели организации учебной практики «Инструктивно-методический лагерь», базирующегося на принципах реализации технологии коллективного способа обучения «научи другого тому, что

знаешь сам» (В.К. Дьяченко [5]), принципа использования активных методов обучения и организации квазипрофессиональной деятельности (А.А. Вербицкий [4], А.П. Панфилова [7]), модульного принципа проектирования учебной программы и организации работы студентов (В.С. Безрукова [2], Е.С. Заир-Бек [6], П.А. Юцявичене [9]). Второй блок учебной практики предполагает непосредственную работу студентов в детских оздоровительных лагерях в качестве отрядных вожатых.

К реализации первого блока программы учебной практики в качестве вожатых для студентов 2-го курса привлекаются студенты 3-го – 4-го курсов. Для них это возможность попробовать и проявить себя в разных ролях: на 2-ом курсе при прохождении практики они выступают в роли детей, на 3-ем – в роли отрядных вожатых, на 4-ом – в роли педагога-организатора, старшего вожатого и старшего педагога. По сути, старшекурсники-вожатые являются модераторами, участвующими в данном проекте на волонтерской основе. Признавая ведущую роль практической подготовки в формировании и развитии профессиональных компетенций, в данной ситуации становится очевидной необходимость создания дополнительных опережающих условий для развития коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов. Одним из таких условий может стать вовлечение в волонтерскую деятельность не только студентов старших курсов для подготовки к вожатской работе, но и первокурсников с целью их подготовки к участию в социально значимых проектах.

Казалось бы, волонтерство, которое широко популяризируется в средствах массовой информации, должно было привлечь широкие массы школьников. На деле результаты ежегодно проводимых нами опросов первокурсников, поступающих на факультет психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета, показывают, что не более 10% из них участвовали в волонтерской работе в школе или (совсем редко) в какой-либо молодежной общественной организации. При этом, как правило, волонтерство школьников сводится к разовой, кратковременной, ситуативной помощи педагогам в организации воспитательных мероприятий. Такой опыт нельзя назвать продуктивным относительно развития коммуникативной компетентности студентов, хотя свою роль, мотивирующую на взаимодействие со сверстниками, он, конечно, играет.

Кроме того, мы учитываем и тот факт, что около 90% от общего числа опрошенных первокурсников оценивают как высокий уровень сформированности своих умений работать в коллективе, выполнять совместные действия. Желание студента в совместной деятельности научиться чему-то новому, важному для будущей профессии, проявить себя в социально значимых проектах и становится смыслообразующей основой его участия в волонтерской деятельности.

Анализ трудностей, с которыми встречаются первокурсники-волонтеры в выстраивании взаимодействия с субъектами образовательного процесса, позволил выделить среди них типичные трудности и обосновать ряд условий, которые способствуют эффективному развитию коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов на начальных курсах обучения. Эти условия реализуются в ходе занятий, готовящих студентов к волонтерской деятельности.

1. Наличие при планировании занятий четкого представления о том, какие коммуникативные умения должны быть сформированы у студентов.

Важность этого условия объясняется тем, что учебные дисциплины, направленные на развитие коммуникативных компетенций, студентами изучаются позже возможного включения в волонтерскую деятельность. В ходе организуемых занятий нужно раскрывать сущность основных понятий, определяющих коммуникацию, коммуникативную компетентность, общение. Ознакомление с действующими проектами, реализуемыми студентами, обучающимися на факультете, с их опытом действий в сложных ситуациях общения позволяет перевести формирующиеся знания в прикладное русло, в систему конкретных коммуникативных умений, связать их со спецификой работы с различными категориями несовершеннолетних.

Например, перечень основных коммуникативных умений, которые должны быть сформированы у студентов при условии их подготовки к организации волонтерской группы из числа школьников, дополняется следующими:

а) информационные умения: осуществление информационной кампании при организации деятельности волонтерской группы из числа школьников (подготовка и размещение объявлений (в т.ч. в социальных сетях), рекламных плакатов и листовок в местах массового пребывания молодежи (образовательные учреждения, подростково-молодежные клубы и т. п.), проведение рекламных акций, собраний, презентаций в образовательном учреждении;

б) организационно-коммуникативные умения: проведение собеседования с волонтерами в период их вхождения в коллектив, консультирование волонтеров по мере необходимости, распространение среди общественности информации о деятельности волонтеров, поддержание связи с другими организациями и структурами.

2. Обучение коммуникативным умениям с учетом специфики работы с различными целевыми (родители, педагоги, дети) или возрастными (обучающиеся начальной, средней или старшей школы) группами.

Волонтерская деятельность требует определенной психолого-педагогической подготовки, позволяющей волонтеру строить продуктивное общение в различных ситуациях и с разными целевыми и возрастными группами. Следует учитывать, что возрастная близость, принадлежность к одному поколению, способность говорить на одном языке зачастую позволяют достичь студентам хорошего контакта со школьниками, более эффективно передать информацию на уровне, соответствующем аудитории. В то же время большие трудности студенты испытывают при работе с родителями обучающихся в силу недостаточности педагогического опыта. Поэтому особое внимание на занятиях следует уделять умениям осуществлять коммуникацию, вызывающую интерес у родительской аудитории и имеющую продуктивный результат. Развитию гибкости в установлении коммуникаций будет способствовать организация непосредственного наблюдения проектной деятельности, реализуемой другими волонтерами с разными группами обучающихся и их родителями.

3. Использование интерактивных форм подготовки к волонтерской деятель-

ности.

Чаще всего первокурсники привлекаются к участию в социально-педагогических проектах просветительской или профилактической направленности, что и следует учитывать при выборе форм и содержания подготовки. Они должны, с одной стороны, в большой степени отражать суть социально-педагогического проекта, который будет реализовывать студент, с другой стороны, «работать» на формирование волонтерской команды. Значимыми интерактивными формами в нашем случае являются видеопросмотры записей реализованных проектов с их обсуждением, социально-педагогические тренинги, моделирование условий типичных и нестандартных ситуаций и возможного выхода из них, решение ситуационных задач, имитационные и ролевые игры, упражнения. В каждом случае рассматриваются и оцениваются возможные способы организации совместной деятельности с обучающимися, создания доверительных отношений.

Использование интерактивных форм позволяет сделать краткосрочную подготовку интересной и эффективной, предлагающей максимум знаний и умений в области коммуникации. Организуемые на занятиях обсуждения способствуют формированию у студентов умений осуществлять совместный поиск, результатом которого станет понимание своих действий и возможных отношений в рамках проекта. Совместная работа помогает сплочению волонтерской группы студентов, их продуктивному взаимодействию.

4. Включение первокурсников в уже действующие проекты.

Как правило, студентами в различных школах уже реализуются хорошо зарекомендовавшие проекты, направленные на решение какой-либо социальной проблемы. Целесообразно новых волонтеров, прошедших необходимую подготовку, подключать к этим проектам с устоявшимся содержанием, ролями и функционалом волонтеров, с другими, более опытными участниками. Важно, чтобы такие проекты реализовывались малыми группами. Это позволит каждому вновь прибывшему волонтеру найти свое место в общей деятельности, активно осуществлять коммуникацию с детьми и другими участниками волонтерской группы.

5. Педагогическое сопровождение волонтерской деятельности.

Для волонтера работа с детьми является не основной, а дополнительной деятельностью, при реализации которой он может столкнуться с трудностями, вызванными, в том числе, и сложностью в осуществлении коммуникации. Помочь студентам в преодолении этих трудностей призвано педагогическое сопровождение, осуществляемое руководителем волонтерской группы и основанное на постоянном конструктивном, деятельностном контакте. Такой контакт построен на неформальном общении в атмосфере психологического комфорта. Но и в неформальном общении могут обсуждаться проблемы коммуникации, появление которых волонтер не всегда может осознать или сформулировать самостоятельно, разрешение которых будет продумано в совместной работе.

Ключевой смысл групповых обсуждений состоит в координации совместных проектных действий, рефлексии, самооценке уровня сформированности коммуникативной компетентности. Такая форма работы позволяет повысить потребность

студентов во внутреннем росте, самосовершенствовании. Главное – это поддержание положительного психоэмоционального настроения студента, что может быть достигнуто при доверительных отношениях между руководителем волонтерской группы и студентами.

Таким образом, включение будущих социальных педагогов в волонтерскую деятельность на начальных курсах обучения и вожатскую работу на последующих курсах способствует формированию и дальнейшему развитию их коммуникативной компетентности за счет опережающего включения в практическую деятельность и ее непрерывности. В этом случае коммуникативная компетентность студентов будет отражать уровень их профессионализации в образовательном пространстве.

Кроме того, включение в волонтерскую деятельность и вожатскую работу позволит студентам в начале профессиональной подготовки овладеть коммуникативной компетентностью не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне – в самостоятельной деятельности, чему способствует творческий характер проектной деятельности, которую реализуют волонтеры. Это позволит студентам в ходе учебной практики активно и успешно применять полученные знания, коммуникативные умения, решая воспитательные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркунова, О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2010. 213 с.
2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
3. Бородкина, Т. А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тамбов, 2009. 241 с.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении. М., 1991. 192 с.
6. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995. 234 с.
7. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2009. 192 с.
8. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: gosvo.ru/news/3/1642.
9. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швецса, 1989. 272 с.

Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Волков О.П.

ПЕДАГОГИКА КАЗАЧЕСТВА КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ЕДИНСТВА

Стратегия научно - технологического развития Российской Федерации, утвержденная указом Президента в декабре 2016 года, выделяет возможность эффективного ответа российского общества на глобальные вызовы современности с учетом «взаимодействия человека и социальных институтов, в том числе применяя методы гуманитарных и социальных наук» [12]. В условиях современных цивилизационных вызовов Россия остается одной из немногих стран, которая по выражению Президента России В.В.Путина «не торгует своим суверенитетом», проводя независимую политику, отстаивающую многополярность и цивилизационное многообразие. Выступая на совещании Совета безопасности России 03.07.2015 года Президент России подчеркнул: «Необходимо в короткие сроки провести анализ всего спектра потенциальных вызовов и рисков — и политических, и экономических, и информационных, и других, и на этой основе скорректировать стратегию национальной безопасности России» [6].

Одним из глобальных вызовов России в историко – культурной ее ретроспективе является проблема национального единства российского общества. На решение данной проблемы нацелены, в частности, стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года и федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)».

В образовательной сфере конкретизации процессов национальной консолидации и построении единой системы национального образования во многом способствовали Федеральные государственные образовательные стандарты, а также Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которые определили национальный воспитательный идеал как высоконравственную личность, «укорененную в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [9,с.5]. Концепцией определены и содержательные ориентиры

духовно – нравственного развития личности, воспитания и социализации, коими являются «базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России» [9,с.29].

Таким образом, стандарты и концепция определили не только целевые установки, ориентиры и компетенции, но и выявили императивы в построении национальной системы образования с учетом цивилизационных особенностей России, как страны многонациональной, поликонфессиональной, бережно хранящей свой многонациональный состав. В этой связи одной из актуальных исследовательских задач выступает определение соответствующих методологических подходов, в которых наиболее плодотворно могут реализоваться идеи национально-цивилизационной идентичности россиян, выявление системообразующих феноменов, составляющих органическую социокультурную ткань российского общества. Одним из таких феноменов является культура российского казачества.

В процессе своего развития казачья культура, эволюционируя от монотеистической общности к некоему общероссийскому явлению, включающему в себя представителей разных народов и религиозных конфессий (некоторые казачьи войска к середине XIX века являли собой многонациональные и поликонфессиональные образования), выработала определенные социальные парадигмы, которые обрели метакультурный характер, выходящие в своих ценностных основаниях за пределы субэтнической и сословной сущности казачества, сделавшись центрами общенационального единения и сплочения россиян [11].

Одной из таких ярких парадигм выступает идея «российскости», под которой понимается обретение народами, входящими в состав российского государства российского самосознания, их интеграция в общекультурное российское поле, признание России своим Отечеством, выработка общих культурно-воспитательных парадигм. Концепция базируется на постулатах существования наряду с официальной «имперской» Россией другой России – всегда готовой к взаимодействию с регионами, бережно хранящей свое главное богатство – многонациональный состав [4].

Казачество, как особое военно-служивое сословие и носитель, в определенной мере, российской цивилизационной идеи, несло в своем статусе все признаки «российскости», выступая первым, проверенным в деле, алгоритмом «совместничества» России и включаемых в ее орбиту народов. Российское государство в концепции «российскости» выступает, зачастую, как опосредованный фактор, а ведущее значение приобретают непосредственные контакты народов между собой, их воздействие и взаимовоздействие. «Если официальная «державность» диктовала и признавала одну («верноподданническую») тональность, то РОССИЙСКОСТЬ воплощалась в куда более пёстрых и гибких формах взаимодействия и даже взаимовоздействия» [3,с.5]. В этом плане казачество, выступающее авангардом движения России

на Юг и Восток, брало на себя с успехом миссию «российскости», успешно позиционируя российскую культуру и осуществляя культурные заимствования у новых народов. Наиболее ярко этот процесс наблюдался в культуре терских и кубанских казаков, заимствовавших элементы быта, одежды, оружия у горцев. Однако и горцы переняли у казаков немало: способы ведения хозяйства, сельскохозяйственную технику, усовершенствовали строительство домов и т.д. «Интеграция и партнёрство в социокультурной и иных сферах дополнялись... формированием с XVIII в. у народов... российского самосознания, осознания себя россиянами на основе общей государственности и интеграции, выработки общих культурных черт», – отмечает С.Л. Дударев [8,с.12].

К середине XIX века казачество становится активным проводником и выразителем идеи «российскости» в направлении расширения границ российской цивилизации, в отношении к вновь присоединяемым народам, успешно позиционируя российскую культуру и осуществляя культурные заимствования у новых народов, осуществляя, тем самым, важную цивилизационную миссию, вводящую народы в российское культурно-историческое пространство, выполняя роль своеобразного «плавильного котла» в формировании российской национальной идентичности [11].

Другим несомненным достижением казачьей культуры явилось то, что она внесла свою весомую лепту в консолидацию общественного сознания вокруг формирования совершенного образа человека российской национальной культуры. Педагогическое осмысление данной коннотации с позиций историко – культурологического, цивилизационного подхода значимо для современного отечественного образования, ибо человек культуры - цель лично – ориентированного образования культурологического типа. Беглый экскурс названий работ по проблематике «человека культуры», представленных в сборнике статей IV Международного педагогического форума «Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России», дает нам такие срезы: «глобальный класс», «сетевая социализация», «языковая личность», «мультикультурная личность», «гражданин мира» [5]. Отсутствие единого понимания содержательного наполнения понятия «человек культуры» лишь усугубляет возрастающее противоречие между российской культурно – педагогической традицией, где духовное и нравственное воспитание всегда рассматривалось как базовая часть образования, и современным уровнем образовательной практики, утрачивающим, в силу ряда причин, одно из своих главных смыслообразующих звеньев – духовно нравственное воспитание.

Российское образование всегда отличала духовно – нравственная составляющая, выступающая некой ментальной константой. В этой связи в российской образовательной ситуации обостряются споры вокруг одного из коренных методологических противоречий российской культуры – диалектики традиционного и того, что пытается прийти к нам под видом инновационного, неся, зачастую, явный разрушительный эффект. В российской истории данное

противоречие выражается в известном противостоянии западничества и почвенничества.

Необходимо отметить, что если модернистская составляющая современной образовательной парадигмы, в соответствии с Болонскими требованиями, довольно четко рефлексируется и позиционируется (в образовательную систему, например, настоятельно внедряются вестернизированные образчики формирования мировоззрения, оценки знаний, педагогических технологий и т.п.), то традиционная основа образования осмысливается откровенно слабо (количество значимых исследований в этой области исчисляется единицами). Известный российский теоретик образования А.Г. Бермус, отмечая данное противоречие, указывает на то, что в российском социуме сложились все предпосылки для детрадиционализации общества, т.е. искажения содержания и ослабления роли традиций в его жизни [1, с.114]. Причина лежит на поверхности: традиционный преемственный опыт и ценности, передаваемые из поколения в поколение, за последнее столетие неоднократно подвергались не только девальвации, но и полному остракизму, а носители их подвергались серьезным репрессиям. В то же время, становится ясным, что модернизация отечественной педагогики невозможна без привлечения всего историко – культурного пласта российской цивилизации.

Разрешение этого противоречия возможно в методологическом переосмыслении социальных процессов постсовременного общества. В частности, общей тенденцией постсовременности, успешно противостоящей культурной унификации и детрадиционализации, выступает явление глокализации – диалектического взаимодействия локального и глобального, обуславливающего смещение локальных процессов на уровень глобальных и превращение их в процессы, сохраняющие и усиливающие региональные отличия и разнообразия. Одним из свойств постсовременного общества с позиций глокализации является обращённость в прошлое, ибо «возврат к достижениям прошлых эпох, переосмысление накопленного опыта даёт человечеству шанс к подлинному прогрессу» [7, с.21]. При всех педагогических новациях для современной культурно-образовательной парадигмы весьма значимо обращение к мудрости прошлого, к традиции, ибо «...нельзя забывать, что воспитание призвано удерживать национальную традицию, которая является фундаментом восстановления культуросообразных форм бытия современного нам общества» [2, с.19].

С учетом опоры на российскую культурно – историческую педагогическую традицию, а также на такие базовые общероссийские ценности как гражданственность, патриотизм, справедливость и следует обратиться к содержательному анализу тех идей, которые составляют единую ткань российской культуры и цивилизации, «работают» на целостность, на «российскость» нашей державы, сплачивая нацию в единое целое. На этом поле, в первую очередь, и исследует искать содержательное наполнение понятия «человек российской культуры». Именно таковой и предстает перед нами культура российского

феномена казачества.

Проведенные нами историко – педагогические исследования показывают, что идеалы казачьего образа жизни в XIX столетии находят своих сторонников среди представителей разных сословий: крестьян, мещан, дворянства и даже высшей аристократии. Великие русские писатели А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой в поисках примеров лучшей народной доли обращаются к казачеству, к его социальному устройству, к его ценностям, видя в них приемлемые формы и смыслы жизни для российского общества, формируя тем самым совершенный образ-идеал человека российской национальной культуры [10].

Таким образом, с точки зрения этнологии и социальной педагогики правомерно говорить о культуре казачества как об интегрирующей составляющей российской нации. В своем культурогенезе казачество, выступая как этносоциальное явление, выполняло еще и чрезвычайно важную объединительную функцию в создании евразийской общности – российской нации, закладывая предпосылки для формирования национально-цивилизационной российской идентичности, преодолевающей этнические и конфессиональные различия в российском обществе.

Подобный посыл весьма значим, поскольку устанавливает историко-социальные связи и объединительные парадигмы, работающие на целостность российской государственности и единения россиян, что является важным фактором национального строительства современной России. Такие стержневые ценности казачьей метакультуры как «служение Отечеству не за страх, а за совесть»; народовластные, демократические основы мироустройства; веротерпимость; свободное личностное развитие; патриотизм и державность; труд как основа казачьего жизнеустройства востребованы в социальной жизни современного российского общества, пытающегося найти адекватные ответы на вызовы современности. Вполне правомочно в этой связи конкретизация воспитательного потенциала казачьей культуры, рассматривающая его как общенациональную российскую культурно – образовательную ценность, воплощающую парадигму «российскости», народовластный вектор российского социального развития и образующую плодотворное воспитательное пространство для трансформации традиций прошлого в инновации сегодняшнего дня [10].

Естественный процесс общенационального российского строительства, выразителем которого выступала, в том числе, казачья культура, был прерван известными событиями отечественной истории в 1917 году. Однако, возрождение казачества в 90 – х годах XX столетия открыло другую его сторону – педагогический, воспитательный потенциал культуры казачества, основывающийся на ценностях российского народовластия, на традициях государственности и служения Отечеству. Прерванная цивилизационная миссия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества, основанной на традициях культуры казачества. Динамично развиваясь в

образовательном пространстве краев и областей Юга России, включая в себя сотни образовательных учреждений, десятки тысяч участников (в том числе и представителей разных народов), современная педагогика казачества возрождает в воспитательном пространстве широкого социума востребованные ныне ценности российской цивилизации: любовь к России и своей малой родине, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», народовластие, гражданственность, веротерпимость.

Воспитательной целью в педагогике казачества, реализуемой в современном российском образовательном пространстве, выступает человек российской национальной культуры, открытый для восприятия других культур, воплощающий в себе традиции «российскости», соизмеряющий свои действия по ценностям, исторически присущим казачьей культуре, таким как: свобода, народовластие, патриотизм, социальная ответственность, культурный плюрализм, служение Отечеству; активно реализующий себя в различных профессиональных, гражданских, общественных, семейных и иных отношениях.

С учетом вышеизложенного современную педагогика казачества целесообразно интерпретировать как фактор укрепления национального единства россиян. В этой связи актуальной научной задачей является теоретическая разработка и экспериментальная апробация социально – педагогической модели воспитания человека российской национальной культуры на основе воспитательного потенциала культуры российского казачества, реализующего национально-культурные традиции цивилизационного единства российского общества. На практике эта задача конкретизируется в создание научно - педагогического комплекса, включающего в себя университет, общеобразовательные школы, казачьи общества, учреждения дополнительного образования как структуры опережающего образования, способного стать «точкой роста» для перехода воспитательного пространства педагогики казачества на иной, более качественный, уровень, в котором проблемы национально-цивилизационной идентичности и воспитания человека российской культуры решаются наиболее эффективно. Одним из звеньев решения данной задачи является предложенное авторами статьи учебно – методическое пособие по программе курсов подготовки студентов для работы в казачьих классах образовательных учреждений «Педагогика казачества в системе высшего профессионального образования», ставшего лауреатом всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2016 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус, А. Г. Новые смыслы гуманитарных наук и педагогического познания / Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: монография / Коллектив авторов. Ростов – на – Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. С. 103 – 119.
2. Бондаревская, Е.В. Концепция и стратегия воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ / Е.В. Бондаревская. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2007. 80с.
3. Виноградов, В.Б. Российскость как парадигма северокавказского историко-культурного единства в составе России / В.Б. Виноградов // Российскость в истории Северного Кавказа. Армавир: РИО АГПУ, 2002. С. 3-11.
4. Виноградов, В.Б. Процесс осознания «российскости» в исторических судьбах Северного Кавказа (историографический обзор) / В.Б. Виноградов // Российский Северный Кавказ: факты, события, люди. /Под ред. С.Л.Дударева. М.-Армавир: РИО АГПУ, 2006. С.14-17.
5. Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы IV Международного педагогического форума. Том I. Ростов – на – Дону: Дониздат. 2012. 320с.
6. Выступление президента России В.В. Путина на Совете национальной безопасности 03.07.2015г.- // [Электронный ресурс] <http://www.kremlin.ru/events/president/news/49862>
7. Гулыга, А. В. Русская идея и ее творцы / А. В. Гулыга. М.: Изд – во «Эксмо», 2003. С 448с.
8. Дударев, С.Л. Новое слово о «российскости» / С.Л. Дударев // «Российскость» в истории Северного Кавказа. - Армавир: РИО АГПУ, 2002. С. 11-13.
9. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, А.М. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 45 с.
10. Лукаш, С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям: монография. 2-е изд., перераб. и доп. Армавир: РИО АГПА, 2014. 344 с.
11. Лукаш, С.Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры / С.Н. Лукаш // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: ВГСПУ «Перемена». 2016. №1. С.60-66.
12. Стратегия научно – технологического развития Российской Федерации // [Электронный ресурс] <http://sntr-rf.ru/>

Макшанцева Н.В.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ОПИСАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проектирование любой педагогической системы базируется на всестороннем исследовании взаимодействия ее внешних и внутренних факторов с потенциальными субъектами педагогического процесса, определении стратегий использования возможностей системы в дидактических целях. С этих позиций формируется содержание обучения, определяются подходы к нему, принципы, методы и организационные формы, создаются инструменты обучения.

В настоящее время в педагогическом образовании в связи с преобразованиями в науке и в обществе, актуализацией применения культурологической парадигмы знаний, современными требованиями, предъявляемыми к специалисту, осуществляется переход от предметно-центрированной модели предметной деятельности с однозначно заданными когнитивными параметрами к интегративной модели предметной деятельности, социокультурной составляющей и личностных качеств студента [1, 2, 3]. Произошла смена приоритетов - от трансляции знаний к созданию условий для реализации личностного потенциала и проявление субъектных свойств в разных видах деятельности (учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессиональной и др.) [4].

Профессиональная подготовка будущих специалистов-лингвистов должна отражать изменение характера образовательных потребностей, а также парадигмальные требования современного лингвистического образования, смещение фокуса внимания ученых-лингвистов с языка как системы на человека, творящего язык и пользующегося им. Достижения в области когнитивной лингвистики, концептологии, внедрение культурологической парадигмы в методику позволяют ставить и решать вопросы становления профессиональной языковой личности в новой плоскости, что обуславливает поиск эффективных подходов (лингвокультурного, социокультурного и др.) и технологий обучения.

В качестве решения проблемы методологически мы определили свою

позицию профессионально ориентированной подготовки специалистов-лингвистов на основе концептуального подхода.

Своеобразием предложенного подхода является то, что он базируется на основных тенденциях высшего образования, а именно:

-тенденции расширения поля языка не только как важнейшего средства общения, но и феномена духовной культуры;

-тенденцией интегрирования гуманитарных знаний в конкретной ситуации, обусловленной текстом;

-признании основополагающего принципа «человек в языке», продиктованного антропоцентрической парадигмой;

-кроме того, концептуальный подход соответствует особенностям современной образовательной парадигмы, главной целью которой является культурная ориентация личности.

Перед образованием XXI века стоит глобальная задача – формирование «человека культуры» (В.С. Библер), то есть целостно-духовной личности, сопрягающей познавательный потенциал разума с отвечающей уровню общественного бытия системы ценностей.

Концептуальный подход опирается на понимание языка как деятельности (идея, восходящая к В. фон Гумбольдту [5]). Соответственно язык изучается не имманентно, а в тесной связи с человеком, его сознанием, духовностью.

Следовательно, целевая заданность профессиональной подготовки студентов связана с преобразующей когнитивно-функциональной деятельностью, которая приобретает статус педагогической категории. Данный подход отвечает методологии профессиональной педагогики, трактующей профессиональное образование как процесс непрерывного профессионального развития будущего специалиста, в котором ключевое значение имеет становление профессионально-компетентной личности, способной к саморазвитию, самообразованию, понимающей сущность собственной деятельности и осознающей ее преобразующий смысл и духовно-нравственное основание (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Э.М. Коротков, Л.М. Митина, Г.В. Мухаметзянова и др.)

Профессиональная деятельность лингвиста в современных условиях носит глобальный и полифункциональный характер: культуротворческий, лингвоэкологический, интерлингвокультурный. Особо востребовано умение специалиста функционировать в межкультурном пространстве. Лингвист выступает посредником межкультурного коммуникативного акта в концептосфере разных культур.

В связи с этим методически важным представляется утверждение о том, что названный подход характеризуется пониманием взаимосвязи языка и речи как диалогического единства, позволяет объединить вокруг ядерных единиц разные языковые средства, построить широкие семантические поля, объединяя между собой языковые единицы в соответствии с концептуальной сферой национального сознания.

Активной формой представления «языка в действии» являются концепты.

Концепт – это центральное понятие концептуального подхода как теоретической базы образовательного процесса.

В отечественных исследованиях наблюдается разнообразие мнений в определении понятий, объясняющих глубинный слой ноосферы, который именуется концептом: «понятие», «генотип», «логоэпистема», «лингвокультурема», «сапиентема» и т.д. Концепт не имеет точной и общепринятой дефиниции. Концепт трактуется как представление [6], «алгебраическое выражение значения» [7], «ключевое слово культуры» [8], «сгусток культуры в сознании человека», «пучок представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово» [9], «зерно первосмысла» [10, 11]), «единица коллективного сознания / сознания, отправляющая к высшим духовным ценностям, <...> отмеченная этнокультурной спецификой [12]. Следует отметить активное продвижение категории концепт в методику (А.Д. Дейкина, Л.Г. Ходякова, Т.К. Донская, Л.И. Новикова, Л.Т. Саяхова и др.), что обусловлено вниманием ученых к формированию ценностно-языковой картины мира человека, особенно в период его становления и достижения вершин («акме») в профессиональной деятельности.

Опираясь на достижения ученых по концептологии – Е.С. Кубряковой, Н.Д. Арутюновой, В.З. Демьянкова, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.И. Карасика, Ю.С. Степанова, Ю.Е. Прохорова, нами обозначены следующие необходимые и достаточные признаки концепта как единицы обучения, обеспечивающие осознание студентами сущности структуры, формы их представления в языке:

1. Смысловая интегративная единица, получающая выражение в языке и речи и имеющая национально-культурную специфику.

2. Глобальная мыслительная единица; абсолютность и относительность как антиномия, основанная на соотносительности концепта с другими концептами.

3. Квант структурированного знания; трехкомпонентность в единстве образного и значимостного понятийного компонентов. Понятийная составляющая содержания концепта (признаки, дефиниционная структура); образная составляющая (метафорический, прецедентный и символический пласты концепта); значимостная составляющая – место, которое занимает концепт в лексической системе языка: парадигматические, синтагматические связи.

4. Семантическая плотность – представленность в плане выражения целым рядом языковых синонимов, тематических рядов и полей, пословиц и поговорок, символов, фольклорных и литературных сюжетов, прецедентных текстов и т.д.

5. Этноспецифичность как совокупность приемов семантического представления культурно-национальной специфики языковых единиц.

Признаки концепта как единицы обучения взаимосвязаны и взаимообусловлены. Каждый зависит от всех других и является частью целого (принцип системной взаимопроницаемости и взаимозависимости).

Концептуальный подход проявляет себя как способ организации «человека в языке» в ситуационно-субъектном поле. Субъектность – это активность

студента в перцептивно-мнемонической и интерпретационной деятельности. Ситуативность – содержание и структура базовых концептов культуры.

Реализация концептуального подхода обусловила разработку педагогических технологий обучения, отражающих специфику процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Совокупность педагогических технологий – репродуктивно-иллюстративная, задачная, тренинговая – характеризуется диалоговой направленностью, содержит диалоговые приемы активизации смыслопоисковой деятельности.

Целью репродуктивно-иллюстративной технологии является усвоение языковых единиц, репрезентирующих концепты, «выводимость» смысла высказывания, процедура интерпретации, формирование лингвокультурологической компетенции.

Содержание технологии составили образцы действий и операций по анализу концептуального описания языковых единиц, анализа концептосферы русского мира и других народов, культурной картины мира, осознание этнических и культурных стереотипов.

Средствами усвоения содержания в работе определены словарные дефиниции, программы репрезентации концептов, ценностно-рефлексивная деятельность по выявлению интегративных смыслов.

Задачная технология предполагает организацию «диалога с другим» в процессе профессионально ориентированного обучения, нацелена на формирование профессионального мышления и профессионального менталитета студента, на установление контакта с субъектами образовательного процесса. Технология направлена на усвоение теоретических сведений, необходимых для описания концептов, понимания мировоззренческого содержания базовых концептов (воля, Русь, душа, любовь).

Тренинговая технология предполагает порождение текстов как средства самореализации специалиста-лингвиста. Данная технология предусматривает формирование умений научно-исследовательской деятельности в области концептуального описания языковых единиц, преобразование учебной деятельности в научную.

Приводим более подробное описание задачной диалоговой технологии профессионально ориентированного обучения будущих специалистов.

Содержание данной технологии включает филологическую, психолого-педагогическую герменевтику в контексте концептуального описания, осознание механизмов взаимопонимания, вербальных и невербальных средств общения, герменевтического круга прояснения смысла.

Средствами задачной технологии являются дидактические единицы, реализующие обозначенное содержание.

Критерии и показатели результативности – теоретическое, герменевтическое, психолого-педагогическое и филологическое знание, обеспечивающее профессиональное владение диалоговой технологией.

Задачная технология предполагает организацию «диалога с другими» в процессе профессионально ориентированного обучения.

Объекты профессиональной деятельности лингвистов – язык, текст, культура, отраженная в текстах как совокупности идей, которые являются объединяющими для того или иного народа. Текст также выступает как духовная культура человека, как концентрированный в духовно-нравственных ценностях человеческий опыт по решению жизненных проблем: отношение к людям («доброта, милосердие»), стремление к гармонии («красота»), созидание жизни («труд», «познание», «общение»).

Традиционное профессиональное мышление выпускника-словесника получает выражение в его специализации как специалиста-лингвиста. Как следствие, результатом профессиональной деятельности является «расчлененный» анализ текста – лингвистический или литературоведческий. Не отрицая различных видов анализа текста, разделяем точку зрения ученых, предполагающих поиск решения вопроса о достижении целостного, истинно профессионального подхода к оценке текста как основной коммуникативной единице общения.

Под профессиональным мышлением студентов нами понимается процесс управления диалогом, способность студентов решать учебно-познавательные и коммуникативные задачи целостного понимания концептуального описания языковых единиц как носителей духовной культуры народа.

С целью формирования профессионального мышления и профессионального менталитета студентов разработана таксономия учебно-познавательных задач концептуального описания языковых единиц.

Задачами такой технологии являются:

1. Перцептивно-мнемонические действия и наблюдения с целью ознакомления с концептуальными единицами (духовные ценности – смысл, лингвистическая значимость – часть речи, значение, концептуальное содержание результат, репродуцируемое представление студентов).

2. Понимание в традициях герменевтики, успешность понимания в связи со смысловой стороной высказывания, текста; прояснение, разгадка общего смысла; многозначность смысла и версии его истолкования; герменевтический круг: целое понимается на основании отдельного, а отдельное на основании целого. Движение понимания от целого к части и от части к целому. Взаимосвязь отдельного и целого, расширение единства смысла.

3. Интерпретация, или «распредмечивание» речемыслительной деятельности (терминологизация, детерминологизация, метафоризация).

4. Задачи, связанные с пониманием общекультурного универсального смысла, высказывания, текста (жанр, смысл, синтезированный смысл), духовно и культурно обусловленных значений контекста, подтекста.

5. Осознание границ своего понимания текста и возможностей диалога.

6. Выделение семантизирующего «пояса» текста (тема, гипертема, система мыследеятельности: построение простых и сложных моделей концептуального

описания).

Концептуальному описанию языковых единиц как подходу к профессиональному языковому образованию в высшей школе свойственно описание, объяснение и предсказание педагогических явлений, тем самым обеспечение познавательной активности студентов (изучение идей, фактов; установление межцикловых связей; установление мировоззренческих, нравственных проблем; построение логической последовательности вопросов; проектирование способов доказательств; выработка ценностного отношения).

Продуктивно-эвристические задачи концептуальной модели понимания текста, высказывания включают в себя обобщающе-систематизирующие когнитивные действия:

- «распредмеченность» концептуального содержания, смысла;
- сопоставительно-сравнительная характеристика пар (групп) единиц одной и разных культур;
- перенос знаний и умений из известных ситуаций в неизвестные.

Авторская концепция профессиональной подготовки будущих специалистов-лингвистов основана на концептуальном подходе, который учитывает ведущие тенденции высшего образования.

Концептуальный подход базируется на междисциплинарной интеграции знаний о языке, речи, речевой деятельности; актуализирует понятие концепта как ментальной единицы общения, отражающей смысловое наполнение необходимых для специалистов знаний.

Система диалоговых технологий в трех формах ее реализации – репродуктивно-иллюстративной, задачной, тренинговой – способствует индивидуальной и коллективной речемыслительной, смыслопоисковой деятельности студентов, формирует навыки профессиональной коммуникации, обеспечивает возможность рождения собственной точки зрения в различных ситуациях общения.

Обучение, основанное на концептуальном подходе, предполагает формирование профессиональной языковой личности будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества// Вопросы образования № 1, 2008 С.65-86.

2. Берулава М.Н., Берулава Г.А. Методологические основы развития личности студента в вузе // Вестник Университета Российской академии

образования. 2009. № 4.

3. Якиманская И.С. Психология и педагогика. / Якиманская И.С. Карымова О.С., Трифонова Е.А., Ульчева Т.А.- Учебное пособие.- Оренбург, Издательство Руссервис, 2008.- 178с.

4. Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. — М. : КНОРУС, 2010. С.5.

5. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. Перевод с немецкого языка под редакцией и с предисловием проф. Рамишвили Г.В. / В. Гумбольдт. - М.: Изд. группа «Прогресс», 1984. С.70.

6. Аскольдов, С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Academia, 1997. С.267-280.

7. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Academia, 1997. С. 28-37.

8. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. - М.: Русские словари, 1996. С. 27.

9. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 2001. С. 36-37.

10. Колесов, В.В. Жизнь происходит от слова... / В.В. Колесов. – СПб., 1999.

11. Колесов, В.В. Тезисы о ментальности / В.В. Колесов // Ученые записки Казанского госуд. ун-та. Сер. Гуман. науки – 2006, - Т.148. Кн.2.

12. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – М., 2001, №1.

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евдокимова Н.В.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ЗАДАЧ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Выпускники высшей школы в настоящее время, с одной стороны, должны быть способными обеспечить развитие инновационной экономики страны, с другой стороны, они должны обладать профессиональной мобильностью в условиях интеграции России в общеевропейское и общемировое экономическое пространство. Иностранные языки в нелингвистическом вузе востребованы, так как на владение иностранными языками существует социальный заказ.

Цели обучения иностранному языку в российских вузах согласуются с государственными образовательными стандартами, в которых содержатся квалификационные характеристики выпускника, перечисляются виды его профессиональной деятельности, приводятся квалификационные требования и т. п. С другой стороны, в связи с изменениями в нашем обществе требования к знаниям, умениям и навыкам, которыми должны овладеть студенты при изучении иностранного языка в вузе, необходимо формулировать в терминах компетенций, которые должны быть сформированы у студентов. Данная ситуация требует пересмотра содержания и структуры курса иностранного языка для неязыковых вузов с учетом компетентностного подхода, находящего отражение в государственных образовательных стандартах нового поколения. Такой пересмотр позволяет не только усовершенствовать традиционно формируемые компетенции, но и расширить возможности выпускников с учетом требований времени.

Эволюция целей обучения иностранным языкам в связи с изменяющимися потребностями общества требует внедрения новых идей и подходов в обучении, постановки новых задач в практике обучения и все более углубленной разработки методической и психолого-педагогической теории. В психолого-педагогической и методической науке также происходит глубокое переосмысление задач преподавания иностранного языка. Как отмечает А.А. Леонтьев, «большинство

методистов иностранного языка считают овладение языком важнейшей задачей преподавания этого языка. Между тем весьма сомнительно, действительно ли овладение языком как совокупностью средств, обслуживающих потребности общения, или как формально языковой системой, есть основное или тем более единственное содержание процесса обучения» [4, с. 373]. Отметив, что альтернативная позиция связана с психологическими принципами школы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев, отвечая на вопрос о том, что же мы преподаем, когда преподаем язык, пишет: «Ответ будет следующим: язык как отражение социокультурной реальности» [4, с. 375].

И.П. Павлова отмечает, что в современной методической и лингвистической литературе широко применяется термин «общение» для обозначения процесса использования иностранного языка, но данный термин предполагает «взаимодействие» и он не охватывает те ситуации, когда читатель испытывает влияние писателя, но не оказывает влияния на него, то есть когда нет полного общения, но есть процесс познания через чтение. Поэтому И.П. Павлова справедливо рассматривает процесс пользования языком не только как общение, но и как познание [6, 464].

Российская методическая и педагогическая традиция всегда ставила своей задачей дать, наряду с конкретными практическими умениями и навыками, фундаментальные общеобразовательные знания. Так, даже в 1942 году, в самый разгар Великой Отечественной войны, наряду со статьями о жестоком обращении оккупантов с детьми на оккупированных территориях и других самых насущных проблемах военного времени, в журнале «Советская педагогика» публикуется статья Л.В. Щербы «Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов». В указанной статье Л.В. Щерба дает обоснование общеобразовательной ценности иностранного языка, так как «средства выражения ... неотделимы от соответственных понятий ... перевод трудной ... фразы требует совершенно аналогичных умственных операций, как и решение какой-нибудь физической проблемы» [11, с.34]. В процессе обучения иностранным языкам, «мы очень скоро убеждаемся, что каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственными словами родного языка, заставляет нас вдумываться в самое существо человеческой мысли» [11, с.34]. Иностранному языку приучает внимательно читать и понимать механизм письма, а также дает «практическую школу диалектики», формирует навык самостоятельного изучения языков [11, с. 36].

Почти 70 лет тому назад, в 1949 году, З.М. Цветкова отмечала: «Прививая учащемуся те или иные навыки работы над языком, учитель тем самым может непосредственно воздействовать на формирование его мышления, воли, характера и эстетического чувства. ... При преподавании иностранного языка учитель должен развивать языковое мышление учащихся, учить их анализировать языковой материал и делать нужные выводы и обобщения» [10, с. 4–5].

Н.Ф. Талызина утверждает: «владение иностранными языками – это

требование одновременно общекультурное и профессиональное: специалист не может быть на уровне современного производства, если он не следит за мировым уровнем его развития... В силу этого владение иностранными языками должно войти в содержание профиля любого специалиста» [8, с. 16]. В то же время Н.Ф. Талызина подчеркивает, что «иностранный язык входит в цикл общеобразовательных предметов, и на его долю наряду с русским языком приходится особые задачи – обеспечить филологическое образование учащихся...» [8, с. 13].

Действительно, язык – наиболее непосредственный, очевидный и огромный по своему объему материал, в котором находят отражение своеобразные модели мира каждого исторического и этнического типа культуры. Язык отражает категории мышления народа, а также частично обуславливает нормы мышления и поведение данного народа. При изучении любого иностранного языка обучающемуся открывается картина мира, которая ранее была для него закрыта. Следовательно, изучая иностранный язык, студенты не просто учатся речевой коммуникации, но они постигают культуру народа, говорящего на изучаемом языке. Формирование логичности, гибкости и диалектичности мышления, способности выходить за рамки общеизвестного и находить различные варианты решений проблемы, развитие коммуникативных, профессиональных и организаторских способностей – таков далеко не полный перечень задач, в решение которых вносит свой вклад иностранный язык в неязыковом вузе. Он оказывает значительное влияние на развитие общих компетенций будущего специалиста.

Речевая коммуникация – это основная форма коммуникации людей, говорящих на данном языке. Владение иноязычной речью позволяет представителям различных народов и культур обмениваться информацией и культурными ценностями, устраняет барьеры между людьми, культурами, расами, религиями и субкультурами внутри больших культур. Обязательным условием эффективного общения в любой совместной деятельности с представителями другой культуры является понимание других культурных ценностей и представлений, что достигается благодаря знанию языка и культуры других народов. Именно эти знания позволяют взглянуть изнутри на представителей других народов. Понимание иностранного языка как отражения социокультурной реальности может быть раскрыто благодаря применению концепции языкового сознания в том ее виде, в котором она разрабатывается П.Я. Гальпериным и представителями его школы (Кабанова О.Я., Милашевич В.В., Н.В. Евдокимова, Е.А. Макарова, Д.А. Румпит, М.Н. Шутова, М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан, Е.И. Негневицкая и др.). Таким образом, как показывает анализ, изучение иностранного языка влияет как на общие компетенции обучающихся, так и на их коммуникативные компетенции [5, с. 98–104].

В процессе обучения иностранным языкам участвуют не одни только преподаватели и обучающиеся. Составители программ и учебников, вузовские руководители, определяющие время, отводимое на изучение иностранного

языка, обязаны четко представлять себе цели, задачи и условия обучения. Необходимо выделить четкие критерии, с помощью которых цели и задачи обучения иностранному языку в конкретных условиях могут быть определены всеми участниками процесса обучения.

При рассмотрении таких сложных системных явлений, как язык и языковая компетенция, возникает множество психологических и педагогических проблем, методологической основой решения которых является компетентностный подход. Именно компетентностный подход позволяет структурировать, логически организовать как формы использования языка, так и методы и средства его изучения.

Основоположник научного термина «компетенция» Н. Хомский при написании трансформационной грамматики использовал гипотетический подход (генеративную теорию), в основе которого лежит идеальный образ объекта, который способен совершать действия, успешность которых будет зависеть от имеющихся компетенций. Дальнейшее критическое развитие идей Н. Хомского идет по линии расширения понятия компетенция и формирования основы для разграничения понятий компетенция/компетентность. Вслед за этим возникает ряд исследований различных видов языковой/коммуникативной компетенции (Д. Хаймс, Р. Уайт, Дж. и мн. др.). В дальнейшем термин «коммуникативная компетенция» постепенно переосмыслился и приобрел значение «владение всем широким объемом умений и навыков вербального общения и сопровождающими его невербальными средствами, обеспечивающими желательный коммуникативный эффект, которыми индивид овладевает в процессе своей социализации» [9, с. 432]. В отечественной литературе существует огромное количество исследований коммуникативной компетенции (Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян, Н.Л. Московская, Р.В. Дражан, О.И. Сафроненко, Н.В. Копылова, М.И. Лайкова, И.К. Бекасов, О.В. Кудряшова, И. Барухович, Г.А. Петрова, Е.Н. Гром, Р.А. Мильруд, И.Р. Максимова, и мн. др.).

Ряд исследователей подчеркивают, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции только формирует предпосылки для полноценного поликультурного коммуникативного воспитания (Н.Л. Московская, И.Л. Плужник, А.В. Вартанов и др.). В.В. Сафонова в монографии «Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций» отмечает, что иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) представляет собой некий установленный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, которые дают возможность обучающемуся достаточно уверенно и целесообразно с коммуникативной и ситуативной точек зрения изменять речевое поведение в зависимости от одноязычного или двуязычного общения, что создает основу для коммуникативного бикультурного развития. При этом развитие ИКК создает именно предпосылки и не более [7, с. 97].

Еще одно исследование целевых установок в области лингвистического образования, проведенное А. В. Анненковой, доказывает, что «на современном

этапе наметилось несколько тенденций выявления компетентностных доминант (приоритетов), формализовано представленных следующим образом: ИКК > МК; ИКК = МК; ИКК < МК (где ИКК – иноязычная коммуникативная компетенция, а МК – межкультурная компетенция – пояснение Н.В.Е.)» [1, с.125]. Сама А.В. Анненкова из этих точек зрения наиболее целостной и ценной считает третью, согласно которой «МК значительно шире традиционного понимания ИКК. Необходим специалист-лингвист новой формации – «межкультурный коммуникант» (термин Г.В. Елизаровой), вторичная языковая личность (термин И.И. Халеевой), способная и готовая принять участие в общении на межкультурном уровне» [1, с. 125].

Для нашего исследования важно учитывать вышеописанные модели, однако, применительно к студентам неязыковых специальностей, представляется необходимым опираться на исследования, носящие более обобщенный характер, результаты которых применимы к специалистам любого профиля, а не только к лингвистам.

«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [6], дают цельное представление о системе компетенций, которые должны явиться итогом полноценного усвоения иностранного языка, и одновременно раскрывают уровни владения языком. Авторы полагают, что компетенции, приобретаемые при изучении иностранного языка, должны отвечать следующим требованиям: «быть всеобъемлющими, понятными, прозрачными и последовательными» [5]. Характеристика «всеобъемлющие» предполагает, что данная авторами система требований «дает четкое представление о компетенциях учащегося (его знаниях, умениях, отношении), которые развиваются в процессе использования языка и позволяют ему/ей вступать в общение, преодолевая языковые и культурные барьеры (т.е. выполнять коммуникативные задания и действия в ситуациях общения в различных условиях и контекстах)» [5]. Следовательно, достижение языковой компетентности есть цель обучения иностранному языку нефилологов. В анализируемой монографии выделены общие и коммуникативная компетенции, описывающие самые разнообразные формы применения языка, а также организационные формы изучения языка. Описанная система компетенций, которые призваны явиться результатом полноценного освоения иностранного языка, уже получила признание зарубежных и отечественных специалистов в области преподавания иностранных языков, но еще не освоена широкими массами преподавателей высшей школы и учителей средней школы. Авторы «Общеввропейских компетенций» подчеркивают, что «процесс изучения иностранного языка рассматривается в качестве отдельной компетенции, дополняющей компетенцию общения на родном языке» [6, с. 157], и предлагают решать проблему языкового многообразия следующим образом:

- уйти от считающегося общепринятым противопоставления (РЯ/ИЯ) и акцентировать значимость владения несколькими языками; важно отметить, что билингвизм представляет собой частное проявление компетенции многоязычия;
- анализировать знания человека, имеющего навыки владения различными

языками, не как ряд некоторых компетенций, а как многоязычную и поликультурную компетенцию, которая включает целый ряд различных языков;

- обратить внимание на поликультурный характер настоящей комплексной многоаспектной компетенции, что, тем не менее, не обязательно имеет в виду связь между выработыванием способностей коммуникации с носителями других культур и совершенствованием лингвистических знаний [5. с. 157].

Разрабатываемая нами компетенция многоязычия (“*plurilingual competence*”) является новой компетенцией, обусловленной потребностями времени [3]. Данная компетенция не предполагает одинаково хорошее владение несколькими иностранными языками, а представляет собой «владение системой лингвистических знаний, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью [2, с.62]. Развитие данной компетенции на занятиях иностранного языка позволит расширить возможности выпускников и будет способствовать профессиональной мобильности и востребованности на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова, А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе [Электронный ресурс] / А.В. Анненкова. – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/annenkova_102_121_125.pdf.

2. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей. [Текст]. // Монография. Ростов-на-Дону, изд. РГЭУ (РИНХ), 2011, -342 с.

3. Евдокимова Н.В. Многоязычная рецептивная компетенция: подход, структура, содержание обучения. «Актуальные проблемы психологического знания» - Москва, № 4 2013 г., с. 40 – 45.

4. Леонтьев, А.А. Иностранный язык не должен быть «чужим» [Текст] / А.А. Леонтьев // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды. – М. : изд-во Московского психолого-социального ин-та : Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. –С. 372–379.

5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст] / Департамент по языковой политике. – Страсбург: изд-во МГЛУ, 2005. – (Русская версия). – 247 с.

6. Павлова, И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / И.П. Павлова. – М., 1992. – 438 с.9. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе.

Выявление, развитие и реализация [Текст] / Равен, Дж. – М., 2002.

7. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

8. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. [Текст] / Н.Ф. Талызина // В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее/Всесоюзное общество «Знание»; Политехнический музей; НИИ проблем ВШ. – М.: Знание, 1986. – 112 с.

9. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский. – М.: изд-во МГУ, 1972. – 259 с.

11. Цветкова, Т.К. Как преподавать английский [Текст]: Книга для преподавателя / Т.К. Цветкова. – М.: Проспект, 2005. – 116 с.

12. Щерба, Л.В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов [Текст] / Л.В. Щерба // Советская педагогика. – 1942. – № 5-6. – С. 30–40.

Павлова О.А., Чиркова Н.И.

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПРАЗДНИК КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Современные стандарты высшего образования в качестве основного результата обучения в педагогическом вузе предполагают сформированность у выпускников общекультурных и профессиональных компетенций. В связи с этим разрабатываются новые подходы к организации образовательного процесса в вузе, а существующие некогда границы между содержанием и формами аудиторной и внеаудиторной работы студентов претерпевают изменения в сторону их взаимного обогащения и взаимопроникновения. Важная роль в этом процессе отводится проектному подходу к организации совместной деятельности студентов и преподавателей.

Содержание, роль и практические аспекты реализации проектной деятельности в процессе обучения рассматриваются в работах многих современных авторов. При этом ряд исследователей отмечают, что в практике работы педагога «проектная деятельность становится лишь некоторым дополнением к тради-

ционному учебному режиму» [4, с. 46], в то время как должен измениться сам механизм построения учебного процесса. «В условиях такого обучения педагог для учащегося – партнер, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и жизни в целом» [4, с. 46]. Эти слова можно в равной мере отнести как к процессу взаимодействия учителя и ученика в школе, так и к процессу взаимодействия педагога и студента в вузе.

В данной статье рассмотрим механизмы организации проектов, направленных на формирование личностных смыслов и профессионального мировоззрения будущих педагогов, а также совершенствования их методико-математической подготовки на примере математического праздника, посвященного памяти Я.И. Перельмана.

Методико-математическая подготовка студентов, обучающихся по профилю «Педагогика и методика начального образования», осуществляется в первую очередь в рамках таких дисциплин как «Теоретический и практический курс математики» и «Методика преподавания математики в начальной школе» и направлена на формирование готовности будущих учителей к разработке такой педагогически эффективной среды, которая позволит достигать личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе изучения математики как учебного предмета, с одной стороны, и через использование образовательного потенциала внеурочных форм деятельности, с другой стороны. При этом обращение к технологии проектного обучения допускает их взаимопроникновение, а возможно и слияние.

Математика зародилась достаточно давно и играет важную роль в жизни обычных людей как непосредственно в быту, так и опосредованно через использование различных благ цивилизации, таких как различные технические устройства (машины, компьютеры, телефоны и т.п.) и технологии (передача информации на расстояние, способы обработки информации различных типов). При этом люди не всегда осознают вклад математики как науки в формирование всех этих современных благ, а считают математику чем-то отвлеченным от реальных потребностей людей, никому не нужным «продуктом».

Значительный вклад в популяризацию науки вообще и математики в частности был внесен выдающимся российским ученым, основоположником «задачательной науки» Я.И. Перельманом (1882-1942). Его замечательные книги содержат множество увлекательных и любопытных историй и интереснейших задач, которые позволяют «оживить» математику и её основные разделы: арифметику, геометрию и алгебру. Важно, чтобы человек, преподающий математику, уже в начальной школе умел показать её многообразные приложения и широкий диапазон решаемых практических задач на достаточно доступном для учеников уровне. Это можно сделать обращаясь к трудам Якова Исидоровича и его современных последователей, а значит будущие учителя должны быть знакомы с подобным творчеством. Как и когда может и должно произойти такое знакомство?

При изучении математики студенты знакомятся с содержанием понятия «задача» и её компонентами, получают представление о методах и способах решения задач различных типов, учатся видеть задачу глазами учеников и использовать

разные способы моделирования условия задачи.

На занятиях по методике преподавания математики студенты изучают методику работы над задачей на уроках математики; разрабатывают фрагменты уроков в рамках которых задача выступает не только объектом изучения и моделью некоторой реальной ситуации, требующей разрешения, но и средством мотивации и развития учащихся, инструментом постановки учебной проблемы и даже объектом некоторого исследования. Уделяется внимание также формам организации внеурочной деятельности по математике, ключевым элементом которой также выступают разнообразие задачи.

Проблема организации различных форм внеклассной деятельности, к коим относятся математические кружки, экскурсии, внеклассное чтение и математические сочинения, школьная математическая печать, математические вечера и состязания, достаточно широко была освещена М.Б. Балком [1] и его последователями. Вопросы организации математических олимпиад для младших школьников и варианты олимпиадных заданий представлены в работах Ю.А. Дробышева [2], [3]. Проблемы организации современных математических конкурсов, осуществляемых в дистанционной форме, освещались в статье [5].

Проведя ретроспективный анализ форм внеклассной (внеурочной¹) работы по математике О.В. Панишева и М.В. Овчинникова отмечают смену приоритета со знаниевых или предметно-ориентированных целей внеурочной деятельности (например, выявление наиболее способных учащихся, расширение знаний, формирование интереса к математике) на обусловленные требованиями современных образовательных стандартов личностно-ориентированные цели обучения (развитие личности школьника, формирование универсальных учебных учений и компетентностей обучающихся).

Авторы статьи отмечают, что наблюдаемые изменения в формах организации внеурочной работы (например, математические вечера трансформировались в математические праздники) и в её содержании (детям уже менее интересны полеты в космос, которые стали чем-то обыденным, а более интересны новинки в области использования компьютеров и ресурсов Интернет) при сохранении некоторых инвариантов (типология заданий, использование лирических отступлений и стихотворений) объясняются следующими факторами.

«Первая особенность связана с учетом клиповости мышления современных школьников и обуславливает частую смену видов деятельности на празднике, появление новых форм проведения математического праздника. Вторая – с увлечениями современных школьников компьютерными играми, с использованием современной техники при подготовке к празднику. Третья особенность связана с контингентом участников вечера, с его массовым характером. Четвертая – с увеличением двигательной активности школьников. Еще одна особенность вызвана изменением с течением времени популярности некоторых профессий» [6, с. 235].

С учетом выявленных факторов важным компонентом организации математического праздника становится вовлечение всех учащихся в его разработку и подготовку в отличие от ранее использовавшейся «сценарной» формы проведения

1 Современный аналог термина «внеклассная»

математического вечера или праздника. Например, это могут быть проекты по подготовке к Дню математики (отмечается 1 марта), к неофициальному международному празднику «День числа π » (отмечается 14 марта), к Дню математика (отмечается 1 апреля) и т.п.

2017 год – это год 135-летия со дня рождения одного из основоположников жанра научно-популярной литературы в нашей стране. Таким образом, творчество Я.И. Перельмана – его статьи и книги, занимательные истории и задачи – становятся тем связующим звеном, которое можно положить в основу проекта математического праздника, посвященного его памяти. Данное мероприятие было запланировано, подготовлено и проведено в Институте педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского в декабре 2017 года.

Выделим и опишем основные этапы реализации проекта математического праздника.

На начальном этапе студентам была предоставлена информация о Я.И. Перельмане (рис.1), включая ссылку на ресурс, на котором размещена часть его книг (<http://detectivebooks.ru/author/23217896/>) и сформулированы задачи подготовительного и основного этапов.

Задачи подготовительного этапа (октябрь-ноябрь 2017 года):

1. Знакомство студентов с жизнью и творчеством Я. И. Перельмана.
2. Формулировка идей для математического праздника, посвященного Я.И. Перельману в форме мозгового штурма. Распределение ролей.
3. Разработка тематики и содержания групповых проектов, посвященных математике вообще и творчеству Я.И. Перельмана в частности.
4. Оформление стенгазет и презентаций в рамках подготовки к празднику.

Задачи основного этапа (декабрь 2017 года):

1. Проведение математического праздника (4 декабря 2017 года).

После первоначального самостоятельного знакомства с творчеством Я.И. Перельмана студентам было предложено подумать о том, какие компоненты могли бы присутствовать на математическом празднике, отталкиваясь от понимания того, что вообще из себя представляет праздник как феномен культурной жизни. Совместно со студентами была сформулирована цель проведения праздника, который было предложено назвать «Занимательная математика». Выделив несколько интересных для себя направлений, которые следовало бы осуществить, студенты разобрались и с формой работы и с основным принципом подготовки.

Математический праздник «Занимательная математика»

Цель проведения: развитие познавательного интереса к математике и методике её преподавания за счет установления межпредметных связей с другими областями знаний и искусства.

Форма проведения: групповой проект интеллектуально-познавательной и воспитательной направленности.

Основной принцип подготовки: рассказывать только о том, что действительно заинтересовало (привлекло) и этим захотелось поделиться с остальными.

Время выступления: 7-9 минут.

Основные направления для работы в группах по 2-3 человека:

1. Основоположник занимательной науки Я.И. Перельман.
2. Занимательная арифметика (по материалам книги Я.И. Перельмана).
3. Занимательная геометрия (по материалам книги Я.И. Перельмана).
4. Живая математика (по материалам книги Я.И. Перельмана).
5. Музей занимательной науки Я. И. Перельмана.
6. Современные математические музеи и их экспонаты.
7. Интерактивные экспонаты музеев занимательной науки.
8. Музыка в кинофильмах о математике и математиках.
9. Задачи в стихах и песенном творчестве.
10. Математика в архитектуре и памятниках.
11. Музыкальная математика и математическая музыка.
12. Интерактивная игра для студентов по теме проекта.
13. Картинная галерея: математические образы в изобразительном искусстве.
14. Творческие номера по тематике проекта: исполнение песен в которых встречаются математические понятия и пр.
15. Создание плаката (стенгазеты) по тематике проекта.

Результаты работы в группах были представлены на заключительном этапе во время проведения праздника. Наиболее интересными оказались презентации с образами необычных по своей форме архитектурных сооружений и видеосюжеты, в которых демонстрировались экспонаты современных музеев занимательной науки (ЭкспериментариУм, Лабиринтум, Кварки). С удовольствием студенты окунулись в мир художественных образов, созданных художниками-супрематистами и самым ярким представителем имп-арта М.К. Эшером. Дружно и с воодушевлением были исполнены песни «Дважды два четыре», «Учат в школе», «Треугольник» и прослушаны композиции музыки числа «пи», исполненные в разных стилях.

Не обошлось и без курьезов. Так студенты сообщили, что первоначально создали стенгазету, посвященную другому выдающемуся математику XX века Григорию Яковлевичу Перельману, доказавшему гипотезу Пуанкаре. И только позже они поняли, что ошиблись и оба Перельмана всего навсего однофамильцы, а никак не родственники, как про них иногда думают.

Но самое большое наслаждение студенты испытали, приняв участие в интерактивной игре, построенной по типу интеллектуальной телевизионной викторины «Своя игра». Все вопросы, посвященные жизни и творчеству Я.И. Перельмана, имели разную степень сложности и были представлены в следующих категориях: «Правда или ложь», «Задачи», «Викторина», «Даты», «Головоломки».

Фактическим результатом осуществления данной формы работы в целом должна стать готовность будущих учителей к использованию возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения у школьников на основе обращения к образовательному потенциалу математики. В связи с этим впоследствии следует предложить студентам подобрать материалы для организации математического праздника, который они смогли бы провести в школе.

Вероятно к недостаткам в организации проведенного праздника следует отнести то, что никто не взял на себя роль фокусника и не продемонстрировал пару-тройку математических фокусов, а может быть неплохо было бы попробовать придумать (создать) экспонат для своего математического музея, разработать проект нового «странного» здания из геометрических фигур, установить как связаны мода и математика и поучаствовать в конкурсе картин в духе супрематизма. Много идей оказалось нереализованными, а значит нам – преподавателям и студентам – есть к чему стремиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балк М.Б. Математика после уроков: пособие для учителей / М.Б. Балк, Г.Д. Балк. – М.: Просвещение, 1971. – 462 с.
2. Дробышев, Ю.А., Дробышева, И.В. Математические олимпиады как средство развития исследовательских способностей обучающихся / Ю.А. Дробышев, И.В. Дробышева. – Калуга : Калужский государственный институт модернизации образования, 2015. – 208 с. – (Серия «Работаем по ФГОС»)
3. Дробышев Ю.А. Олимпиады по математике. 1-4 классы / Ю.А. Дробышев. - М.: Издательство «Экзамен», 2014. – 144 с.
4. Зиновьева В.Н., Чиркова Н.И. Роль проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза // Вестник Калужского университета. – 2017. -№1. – С. 46
5. Павлова О.А., Лыфенко А.В. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике // Начальная школа. – 2016. - №4. – С. 53
6. Панишева О.В., Овчинникова М.В. Ретроспективный анализ форм внеклассной работы по математике в средней школе (со второй половины XX века до начала XXI века) // Проблемы современного педагогического образования . – 2017. - №54-2. – С. 227

Рисунок 1



Пирметова С.Я.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» В ВУЗЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»

Рассматривая основные понятия данной статьи, необходимо определить такие из них, как:

- информатика;
- прикладная информатика;
- смысл и сущность прикладной информатики;
- сфера использования прикладной информатики;
- высшая математика в ВУЗе.

Рассматривая их подробно, приходим к выводу о том, что понятие «Информатика» на современном этапе развития научного знания представляет собой интегративную совокупность, которая систематизирует средства, приемы, методы и технологии разработки, воспроизведения, переработки, а также, трансляции информационных баз данных посредством вычислительных инструментов, основываясь, прежде всего, на их главных закономерностях и принципах функционирования, а также – на многоуровневых и разнообразных системах управления этими инструментами.

Обращаясь к ретроспективе самого понятия «информатика», нужно отметить, что появление его во Франции в 60-70-х годах XX столетия имело следующий вид – «informatique», который являл собой ту часть науки, которая лежала в сфере переработки информационных данных посредством ЭВМ и означал, в прямом переводе, такие понятия, как «информационную автоматику» или «автоматизированную систему обработки информации».

В Англии понятие «информатика» выражается таким словосочетанием, как: «computer science» и переводится, в общем виде, как «наука компьютерной техники». Исходя из этого, неоднозначность трактовки рассматриваемого понятия «информатика», происходит потому, что, это понятие, само по себе уже является разбиением целого на части, то есть, основного направления на систему векторов, а именно:

- самой значительной задачей информатики считается процесс разработки и создания технологий трансформации самых разных информационных показателей (единиц);
- исходя из такого посыла, возможно умозаключение о том, что общими задачами самой информатики, можно считать следующие:

* исследование совокупности множества информационных процессов;

* разработка информационной техники и технологий трансформации и модификации разнообразных многоуровневых данных на основе итогов пропедевтических (предварительных) исследований;

* реализация разнообразных конкретных теоретических и прикладных задач посредством «прорывных» технологий переработки информационных данных;

* использование разработок технических оснований («платформ») последних поколений, разработанных в итоге исследований многоуровневых информационных процессов и т.д. [3, p.237-244];[7,Т.11,С. 481-484]

Рассмотрев понятие «информатика», переходим к исследованию понятия «Прикладная информатика», которое являет собой комплексную совокупность таких компонентов, которые главной своей задачей определяют решение реальных (конкретных) ситуаций в следующих прикладных областях, выступающих в виде совокупности компонентов, таких как:

- Компонент 1: искусственный интеллект, компьютерное образование, работа над модернизацией компьютерных образов, а также – сама концепция выявления и определения этих образов и т.д.

- Компонент 2: когнитивистика, интеллектуальный анализ параметрических баз данных, формирование и обоснование информационных моделей, информационный поиск и т.д.

- Компонент 3: формирование систем знаний, моделирование естественного языка в контексте искусственного, робототехника и т.д.

- Компонент 4: компьютерная архитектура и т.д.

- Компонент 5: компьютерная инженерия и т.д.

- Компонент 6: компьютерная графика, микро и макроархитектура, многоуровневая многопроцессорность и т.д.

- Компонент 7: компьютерная сеть и т.д.

- Компонент 8: компьютерные исчисления, компьютерное проектирование, программирование и т.д.

- Компонент 9: анализ эффективности деятельности компьютерных систем и т.д.

- Компонент 10: безопасность компьютерных систем и т.д. [6];[14]

Представив в настоящей статье определения понятий «Информатика» и «Прикладная информатика», далее автор уделяет внимание определению понятия «Смысл и сущность прикладной информатики», которое проявляется, прежде всего, в том, что сам процесс информатизации конкретного социума обосновывает специфические требования к подготовке кадров данной специальности. Особо следует отметить, что научное знание современного этапа развития общества имеет необходимость не только в самих специалистах прикладной информатики в самых различных сферах, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций в информационных технологиях, но и, особенно, в ракурсе определения долгосрочной перспективы, а именно - в специалистах прикладной информатики, имеющих такие показатели, как:

- разновекторную профессиональную подготовку;
- обладающих высоким уровнем развития общего и специального интеллекта;
- тех, кто готов приложить все свои знания, умения и навыки в конкретных информационных прикладных сферах, ибо на сегодняшний день сама информатика приобретает, в основном, прикладные характеристики.

Исходя из вышеизложенного, следует тот факт, что закономерности, принципы и технологии ее функционирования применяются в самых разных сферах жизнедеятельности общества, а именно: в бизнесе, в экономических процессах, в сфере промышленно-производственной деятельности, лингвистике, геоинформатике, химической индустрии, геной инженерии и т.д. Именно поэтому специалисты в области прикладной информатики нуждаются в профессиональных знаниях, которые находятся за пределами областей функционирования самих информационных технологий. [1];[2,р.26-28]

Определив в данной статье содержание понятий «Информатика», «Прикладная информатика», «Смысл и сущность прикладной информатики», далее автор рассматривает понятие «Сфера использования прикладной информатики», которое лежит в плоскости применения ее в самых различных областях (См. выше). Здесь необходимо отметить, что профессионал прикладной информатики наиболее быстро и качественно обеспечивает любую отрасль жизнедеятельности социума адекватными разнообразным выявленным и сформулированным проблемам программными продуктами (ПП), последними «прорывными» технологиями, инструментами применения ее основных разработок и т.д. Далее профессионал прикладной информатики работает с разными базами данных, как уже имеющихся в наличии, так и созданных им самим, обосновывает маркетинговые стратегии организаций различного профиля и осуществляет учет технологических действий посредством компьютерных операций. [4];[5]

Переходя к изучению содержания понятия «Высшая математика в ВУЗе» по подготовки специалистов широкой сферы будущей деятельности, а, особенно, в области прикладной информатики, нужно сказать, что такое понятие представляет собой совокупность учебных дисциплин (курсов), которые включают в себя следующие компоненты, а именно:

- теорию множеств;
- числовые последовательности;
- теорию пределов;
- аналитическую геометрию на плоскости и в пространстве;
- дифференциальное и интегральное исчисление как для функций одной, так и для функций множественных переменных;
- высшую алгебру;
- основы теории рядов;
- теорию вероятности;
- основы математической статистики и т.д. [8];[11,Т. 5, С. 551]

Но, далее возникает системный вопрос современного уровня научного

знания в зоне значения высшей математики: что и как преподавать: теоретические или прикладные разделы высшей математики для подготовки специалистов прикладной информатики? Казалось бы, ответ очевиден: для информационных прикладников необходимы прикладные математические знания. Однако это не совсем так и, отвечая на поставленный вопрос в контексте современного этапа развития науки, в целом, можно и нужно ответить в том смысле, что сегодня такой классической систематики не может быть, ибо она приобретает условное значение и, естественно, теряет свою изначальную сущность, так как сами абстрактные части теоретической высшей математики на современном этапе развития научной составляющей жизнедеятельности общества приобретают прикладное значение в различных направлениях науки, а, особенно, в информатике, которая, по истине, становится «королевой» современной науки. [9];[15]

Итак, далее, основываясь на вышеизложенном материале, определяются методические аспекты преподавания высшей математики в ВУЗе в процессе подготовки профессиональных специалистов в области прикладной информатики. Если осмыслить и представлять их в целом, то, естественно, возможно выявление их основных элементов, таких как:

- методические аспекты, которые основываются на процессе сокращения общего временного периода, отводимого на изучение курса высшей математики в Программах учебных дисциплин разных факультетов и специальностей;

- методические аспекты, которые определяются существующим несоответствием в уровне подготовки по математическим дисциплинам в средней общеобразовательной школе и необходимым уровнем требований для ВУЗа, а, особенно, для подготовки специалистов прикладной информатики. [13]

Используя эти общие методические характеристики, определяются и специфические, состоящие в том, что на современном этапе развития общества в контексте мирового сообщества необходимы специалисты высшего профессионального уровня подготовки, которые, в своем профессиональном творчестве будут эффективно решать проблемы формирования и развития различных теорий и практик, а, особенно – научного знания, которые владели бы комплексом современных инструментов и технологий, а, также, обладали бы сформированными знаниями, умениями и навыками в области математических методов, средств, приемов и технологий для решения конкретных реальных проблем целого множества научно-теоретических и прикладных направлений в современном мире.

В этом аспекте дисциплина «Высшая математика» представляет собой ту учебную дисциплину, которая и есть основа изучения других дисциплин в контексте прикладной информатики. С методической точки зрения, высшая математика – это и основа формирования и развития современного научного мировоззрения студентов специальности. «Прикладная информатика», и функционирование их интеллектуального «багажа», и улучшение их общих и частных умственных задатков и пр.. Этот методический аспект отражает основную задачу оптимизации системы обучения курсу высшей математики в ВУЗах как в целом, так и в частности – в процессе подготовки специалистов по прикладной информатике. [12]

Исходя из этого, возможно выявление и систематизация специфических методических аспектов преподавания высшей математики будущим специалистам по прикладной информатике, а именно:

- уменьшение количества аудиторных часов, которые выделяются на изучение высшей математики;

- проявление, так называемой «ямы» между существующим уровнем математических знаний абитуриентов и требованиями ВУЗов, особенно с информационным уклоном;

- обострение несоответствия конкретных показателей уровня знаний по высшей математике выпускаемых специалистов по прикладной информатике и насущными вызовами и трендами современного мирового научно-производственного сообщества и т.д.

- повышению уровня преподавания высшей математики в ВУЗах служат такие формы работ, как:

- * самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя;

- * привнесение в этот процесс индивидуальных личностных подходов;

- * использование эмоциональной позитивной специфики самостоятельного освоения студентами отдельных разделов высшей математики в контексте творческой деятельности;

- * формирование мотивации для такой самостоятельной творческой деятельности;

- * развитие стимулирующих аспектов изучения высшей математики как системообразующего предмета будущей профессиональной деятельности;

- * формирование и развитие общей математической культуры и т.д. [10, С. 15-19]

Итак, в заключение данной статьи, делаются некоторые выводы о методических аспектах преподавания дисциплины «Высшая математика» в ВУЗе для студентов направления «Прикладная информатика», а именно:

- Методические аспекты отражают в себе и интерактивные формы применения информационных технологий в процессе преподавания высшей математики в ВУЗе.

- Именно они дают возможность интенсифицировать и активизировать этот процесс, что, в свою очередь, позитивно отражается на процессе профессиональной подготовки будущих специалистов прикладной информатики.

- Применение в совокупности методических аспектов компьютерных математических систем в процессе преподавания высшей математики значительно увеличивает уровень и, особенно, темпы усвоения студентами учебного материала по высшей математике при подготовке будущих специалистов по прикладной информатике в условиях методически грамотного использования новых информационных технологий.

Итак, в данной статье рассмотрены только частично методические аспекты преподавания дисциплины «Высшая математика» в ВУЗе для студентов направления «Прикладная информатика», что, естественно, требует продолжения ис-

следований в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Committee on the Fundamentals of Computer Science: Challenges and Opportunities, National Research Council. Computer Science: Reflections on the Field, Reflections from the Field. — National Academies Press, 2004.

2. Dennis P. Groth, Jeffrey K. MacKie-Mason Why an informatics degree? Isn't computer science enough? (англ.) // Communications of the ACM : Magazine. — New York, USA, 2010. — Vol. 53.

3. Fourman, Michael «informatics» (англ.) // International Encyclopedia of Information and Library Science. — 2002.

4. Mounier-Kuhn, P. гл. 3 и 4 // L'Informatique en France, de la seconde guerre mondiale au Plan Calcul. L'émergence d'une science. — Paris, 2010.

5. Tedre, Matti. The Development of Computer Science: A Sociocultural Perspective. — Joensuu, 2006.

6. Дорот В.Л., Новиков Ф.А. Толковый словарь современной компьютерной лексики. — СПб: БХВ-Петербург, 2004.

7. Информатика // Большая российская энциклопедия / Кравец С. Л.. — М.: ОАО «Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 2008. — 767 с.

8. Киселев В. Ю., Пяртли А. С., Калугина Т. Ф. Высшая математика. Первый семестр: Интерактивный компьютерный учебник. Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т., 2002.

9. Киселев В.Ю., Калугина Т.Ф. Высшая математика. Второй семестр: Интерактивный компьютерный учебник. Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т., 2003.

10. Котляр Л. М., Фоменко Л. Б., Зайцева Ж. И. Организация самостоятельной работы по математике с помощью современных информационных технологий / Ж. И. Зайцева, Л. М. Котляр, Л. Б. Фоменко // Фундаментальные исследования. - 2004. - N-5.

11. Марушкевич А.И. Высшая математика // БСЭ. 3-е изд. / Гл. ред. А.М. Прохоров. - М.: Советская Энциклопедия, 1971.

12. Методика и технология обучения высшей математике: курс лекций (пособие для вузов) / Под науч. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой, - М.: Дрофа, 2005.- 280 с.

13. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности. Учеб. Пособие / Под ред. д-ра эконом. наук проф.С.Д. Резника - М.: ИНФРА- М, 2009.- 389 с.

14. Советов Б.Я., Цехановский В.В. Информационные технологии: Учеб. для вузов. — М.: Высш. шк., 2003. — 263 с.

15. Шипачев В.С. Высшая математика. Учебник для ВУЗов. 2005. 7-е изд., 479 с.

Илиджеев А.А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ АКТИВНОГО И ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Под активными формами организации обучения понимают такие, которые ориентированы на создание условий для осуществления самостоятельной познавательной деятельности обучающимися, развитие их творческого мышления, формирование умений и навыков интеллектуального и практического труда в самостоятельной деятельности и т.п. [5; 8, с. 62-68; и др.]. Главное в активных формах организации обучения – это такое построение занятия, которое уже своей структурой и динамикой взаимосвязанных компонентов побуждает обучающихся к самостоятельной познавательной и практической деятельности.

Появление и развитие активных форм и методов обучения обусловлено новыми задачами, поставленными перед системой образования: не только дать обучающимся знания, но и обеспечить формирование и развитие профессиональных компетенций как способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Роль знаний в новой парадигме возрастает, ибо они (знания) осваиваются не для того, что обучающийся мог их воспроизвести и получить оценку. Знания нужны как ориентировочная основа для решения тех или иных задач, причем не только и не столько предметных учебных задач, сколько комплексных профессиональных задач, в которых роль и место предметных знаний надо уметь выявить.

Возникновение новых задач обусловлено также бурным развитием информационно-компьютерных технологий, требующих непрерывного обновления знаний. Последнее невозможно сделать без нацеленности человека на самообразование, которое, в свою очередь, требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Следует отметить, что активные и интерактивные формы и методы обучения имеют много взаимосвязей и порой нелегко четко выделить и отнести конкретную форму или метод к тому или иному типу. Тем не менее, на основе анализа теории и практики обучения можно сделать вывод, что наибольшее распространение среди активных и интерактивных форм учебных занятий имеют игровые формы обучения, о которых уже много написано в научно-педагогической литературе [3; 4; и др.]. Казалось бы, можно поставить вопрос о том, есть ли необходимость вновь возвращаться к теории и практике игровых форм обуче-

ния? Мы полагаем, что в этом есть объективная потребность, которая связана, по меньшей мере, с несколькими факторами. Во-первых, игровые формы сегодня обязательны к применению в образовательной практике высшей школы, ибо это отражено в соответствующих требованиях к условиям организации обучения. Во-вторых, в современных условиях необходим новый взгляд на эти формы организации обучения, на их роль и место в учебном процессе. Дело в том, что традиционно к игровым формам обучения прибегали в тех случаях, когда необходимо было решать задачи по активизации познавательной деятельности обучающихся, повышению мотивации учебной деятельности, а в профессиональной школе и для того, чтобы формировать готовность к выполнению тех или иных социальных ролей и т.п. Это применение было ситуативным, порой хаотичным. В настоящее время в силу нормативных требований ФГОС ВО, игровые формы обучения должны применяться в целях формирования компетенций обучающихся (общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных). Игровые формы организации обучения в современных условиях применяются не столько для решения промежуточных задач (формирование интереса, мотивации и т.п.), сколько для достижения обязательных требований ФГОС ВО, то есть решения базовых задач подготовки специалиста. Это, в свою очередь, говорит о том, что преподавателям необходимо предварительно проектировать систему игровых форм организации обучения так, чтобы их удельный вес вместе с другими формами активного и интерактивного обучения составлял не менее 20,0 % аудиторного времени.

Важную роль в процессе формирования компетенций играют дискуссия и полемика. Дискуссия – спор, обсуждение какого-либо спорного вопроса на собрании, в печати, в беседе, публичный спор с целью выяснения истины, нахождения правильного решения спорного вопроса. Poleмика – спор в процессе обсуждения чего-нибудь, борьба принципиально противоположных мнений по тому или иному вопросу, публичный спор с целью защитить, отстоять свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента. Влияние этих методов способствует формированию коммуникативных умений, умения принимать решения и т.п.

Как видим, дискуссия и полемика очень близки и во многом совпадают. Однако есть и различия. Главное отличие связано с целевой ориентацией: дискуссия направлена на выяснение истины, нахождение верного, правильного решения той или иной проблемы; полемика же имеет целью не столько выяснение истины, сколько поиск аргументов в защиту своей позиции, своей точки зрения и наоборот, применение аргументов для опровержения точки зрения оппонента.

В условиях реализации компетентностной парадигмы в процессе подготовки бакалавров и специалистов, важное значение приобретает такой метод, как анализ жизненных ситуаций – давно известный метод активного обучения, который первоначально применялся в системе повышения квалификации управленцев и специалистов в области экономического образования. В настоящее время данный метод актуализирован в связи с включением его в требования ФГОС ВО к условиям обучения. Остановимся подробнее на его характеристике.

В чем суть метода анализа конкретных ситуаций? Каковы его особенности, отличающие от других форм и методов активного обучения? Базовым понятием в данном методе является понятие «ситуация», в связи с чем необходимо ответить на вопрос, что такое «ситуация». В исследовании Т.В. Машаровой отмечается, что ситуация - это совокупность обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Ситуация создается сочетанием события с обстоятельствами, так как одно и то же событие на фоне различных обстоятельств даст совершенно различную ситуацию. Поэтому важен анализ не столько событий самих по себе, сколько их взаимосвязь [11, с. 26].

Продолжая анализ, заметим, что люди одни и те же обстоятельства и события воспринимают по-разному. Это зависит от их интересов, настроения, системы ценностей, информированности, т.е. актуальным для нас становится то, что в целом определяет в данный момент наши интересы. Получается, что любая ситуация несет в себе объективное, - те события, которые происходят вокруг, а также субъективное - восприятие данной ситуации конкретным человеком.

Следовательно, ситуация - это совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались [9]; система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность [1].

Для нас важно отметить, что исходя из вышеизложенного, ситуация отличается следующими двумя группами признаков: объективные признаки и субъективные признаки. К объективным признакам ситуации относятся: совокупность внешних по отношению к человеку (ученику, педагогу, руководителю, рабочему, служащему и т.п.) обстоятельств; событие (или события) как нечто, выходящее за рамки обычного течения жизни. Другими словами, объективное в ситуации – это обычные обстоятельства и плюс какие-то другие, дополнительные к уже устоявшимся, обстоятельства, которые так или иначе влияют на человека. Можно сказать, что событие есть не что иное, как неожиданные, новые обстоятельства, появившиеся дополнительно к традиционным обстоятельствам, к которым человек уже адаптирован.

Субъективным признаком ситуации является то, что связано с восприятием и отношением к событию конкретной личности. Поскольку люди разные, то и отношение к одной и той же совокупности обстоятельств бывает разным.

В ситуации выбора актуализируется сам выбор. Для того чтобы была возможность выбора, должно быть наличие вариантов. Варианты могут быть заданы ситуацией по-разному: могут быть четко заданы и следует провести операцию выбора; могут только предполагаться, и их требуется найти; могут присутствовать как ощущение, что нужно что-то предпринять.

Метод анализа конкретных ситуаций, по сравнению с традиционными методами, обеспечивает приближение студентов к условиям практической деятельности, обеспечивает высокую степень активности и интенсификации учебного процесса, его творческий характер. Сущность этого метода состоит в том, что обучающимся предъявляется какая-то производственная ситуация, в которой

охарактеризованы условия действия участников ситуации. Обучающимся предлагается оценить, правильно ли действовали участники события, дать анализ и заключение о том, на основании чего они оценивали действия участников. Предъявление ситуации может быть дано в разных формах: описание ситуации, разыгрывание ролей отдельными обучающимися, показ кинофрагмента или интернет-фрагмента и т.п.

В большинстве случаев метод анализа конкретных ситуаций нацелен на формирование навыков и умений решения профессиональных задач. Например, при его использовании как средства формирования правовой компетенции обучаемым предлагается проблемная ситуация, связанная с некоторыми особенностями принятия решения в какой-то момент времени. Их задача – выработать оптимальное правовое решение, предполагающее выполнение социально значимых задач гуманными методами. Для создания соответствующей эмоциональной обстановки создается несколько подгрупп, каждая из которых вырабатывает собственный вариант решения, затем идет их коллективное обсуждение. Наши наблюдения и анкетирование в ходе экспериментальных занятий показали, что с помощью метода анализа конкретных ситуаций развиваются умения применять методы правовой деятельности, принимать обоснованные правовые решения, осуществлять анализ деятельности коллег, самоанализ, рефлекссию; умения реализовывать свои коммуникативно-лидерские способности, конкурентоспособность, деловые качества в различных видах профессиональной деятельности; умения вести деловую полемику.

Анализ жизненных ситуаций может выполняться на семинарских и практических занятиях, в процессе проверки знаний и умений, на внеаудиторных занятиях, в процессе учебной практики и т.д.

Ситуационная задача включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед обучающимися. Поскольку в реальной действительности встречаются ситуации разного уровня сложности, постольку и в процессе обучения ситуационные задачи следует подбирать с учетом их адекватности требованиям профессиональной деятельности. В этом плане можно говорить о двух больших группах ситуационных задач: группе типовых задач, то есть соответствующих трудовым функциям, характерных для отрасли, производства, где будут работать специалисты; группе нетиповых, нестандартных или творческих задач – не характерных, но могущих иметь место.

Психологами установлено, что для формирования готовности к действиям в сложных ситуациях (каковыми являются ситуации правового характера, требующие выбора с учетом множества факторов), учебная деятельность должна включать задачи, развивающие такие функции психики, как познавательная, регулятивная, коммуникативная. Предполагается, что подготовка к действиям в сложной и напряженной ситуации будет обеспечивать выработку соответствующих качеств восприятия, внимания, памяти, мышления, способов принятия решения и т.д. [6, с. 159].

Процесс подготовки человека к деятельности в той или иной сложной правовой ситуации включает теоретическую подготовку (осмысление правовых проблем), овладение предметными знаниями и умениями, психологическую подготовку (формирование готовности к деятельности в сложных ситуациях), воспитание личностных качеств (мировоззренческая, нравственная, эстетическая и т.д. подготовка). В соответствии с этим, в системе педагогических задач развития профессиональной компетенции мы выделяем следующие виды задач: задачи для теоретической подготовки к профессиональной деятельности. Основной признак таких задач – использование студентами теоретических понятий при анализе фактов, событий, явлений и т.д.; задачи для предметной подготовки к профессиональной деятельности - основной признак таких задач – присвоение студентами элементов предметной деятельности (познавательной, коммуникативной и т.д.), которая в реальной жизни осуществляется как в обычных условиях, так и в сложных, нестандартных ситуациях; задачи для психологической подготовки к профессиональной деятельности - основным вариантом реализации таких задач являются воспитательные ситуации, требующие от студентов проявления выдержки, готовности к принятию сложного решения и т.д.; задачи для воспитания личностной готовности к профессиональной деятельности - такие задачи основаны на присвоении студентами мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических знаний, ценностей для решения правовых проблем.

При решении правовых задач необходимо исходить из того, что заложенные в них правовые ситуации представляют определенные отношения, урегулированные нормой права, а правовые отношения вызываются конкретным юридическим фактом, например, действием (причинением ущерба, договором, нарушением трудовой дисциплины, административным проступком, уголовным преступлением и т.п.) или событием. Курсант должен внимательно прочитать задачу, уяснить ее фабулу и поставленные контрольные вопросы, затем определить, какие обстоятельства в данной ситуации являются решающими для принятия решения, основанного на законе.

Формирование профессиональных компетенций начинается с этапа формирования профессионального сознания курсанта, в процессе которого мы используем известную в педагогике модификацию педагогических задач, включающую три группы задач: задачи-иллюстрации; задачи-оценки; задачи-упражнения.

Первая группа - задачи-иллюстрации. На конкретном примере из профессиональной или жизненной практики, из других источников, в том числе Интернет-источников, демонстрируются ситуации взаимодействия людей. Показываются негативные и позитивные последствия действий участников ситуации, эффективность использования определенных методов и способов работы, значение и роль тех или иных фактов, условий, обстоятельств. Решение данных задач способствует становлению таких личностных форм правового сознания, как справедливость, ответственность.

Вторая группа – задачи-оценки. Курсантам предлагается описание конкретного события и принятых правовых решений. Их задача – оценить правиль-

ность использованных методов и средств, поведения того или иного специалиста в той или иной ситуации; оценить значение ситуации и принятых решений для конкретного человека, социальной группы, общества в целом. Подобные задачи способствуют развитию таких личностных форм сознания, как совесть, стыд, являющихся механизмами морального и правового выбора в той или иной ситуации, требующей оценивания.

Третья группа – задачи-упражнения. Курсанты в форме индивидуальной или коллективной (групповой) работы изучают предложенную ситуацию. На основе ее анализа они вырабатывают план действий и принимают обоснованные решения. Подобные задачи способствуют развитию таких личностных форм правового сознания, как ответственность, долг, достоинство и др.

Теперь рассмотрим мастер-класс как форму активной ориентации обучения на формирование профессиональных компетенций. Следует отметить, что многими мастер-классы воспринимаются несколько искаженно: из-за излишней коммерциализации образования его часто понимают как тренинговую форму или как некий экспресс-метод обучения.

Сегодня мастер-классы успешно проводят многие известные представители популярных профессий: дизайнеры и модельеры, художники и психологи, предприниматели и политики. При этом часто процесс общения преподавателя и курсантов в формате подобных занятий ограничивается демонстрацией профессионального мастерства ведущего-мастера, раскрывающего секреты своего мастерства. В результате получается, сколько мастеров, ведущих подобные занятия, столько и мнений о том, каким должен быть мастер-класс.

Мастер-класс, несомненно, подразумевает авторство и имеет ярко выраженные индивидуальные особенности, которые складываются в зависимости от образовательной направленности, области применения и специфики профессионального и личностного опыта педагога. Вместе с тем, мастер-класс, как показывают исследования, обладает большими возможностями в контексте его влияния на формирование личности обучающегося. Каковы эти возможности и с какими характеристиками мастер-класса они связаны? Раскроем подробнее этот вопрос.

Изучение литературы [2; и др.] и обобщение нашего собственного опыта педагогической и профессиональной деятельности в области права позволило выявить потенциал мастер-класса как формы организации активного обучения. В толковом словаре современного английского языка (Longman Dictionary of Contemporary English) мастер-класс трактуется как некий учебный курс (урок), имеющий следующие особенности: его проводит известный специалист (практик или теоретик); подразумевает работу только с успешными учениками (выбранными по принципу особой одаренности); подразумевает краткосрочность по времени обучения; направлен на повышение персональной эффективности профессиональной деятельности.

Уникальность мастер-класса заключается в прямом и непосредственном общении и сотворчестве с мастером, профессионалом высокого класса, который

непосредственно транслирует курсантам модели успешной профессиональной деятельности. Мастер-класс создает возможности для непосредственного общения и сотворчества обучающихся с педагогом-мастером, имеющим большой опыт эффективной и успешной профессиональной деятельности.

Важным условием успешности мастер-класса является готовность студентов к овладению профессиональным мастерством. От степени этой готовности в немалой мере зависит то, когда целесообразно использовать эту форму организации обучения, на каких этапах подготовки специалиста (бакалавра). Здесь можно выделить два принципиальных варианта. Первый – включение мастер-класса в подготовку студентов уже на младших курсах. Второй – начинать мастер-классы со старших групп.

Первый вариант включения мастер-класса в структуру обучения, как показывает изучение вопроса, имеет определенные ограничения, в силу которых некоторые исследователи считают нецелесообразным применять мастер-классы на первом курсе. О каких ограничениях идет речь? Они связаны, главным образом, с несколькими факторами. Во-первых, курсанты первого курса еще не обладают практически базовыми профессиональными компетенциями; во-вторых, они также не имеют, как правило, опыта работы в области будущей профессиональной деятельности; в-третьих, среди первокурсников немало таких, которые отличаются недостаточным уровнем развития мотивов к соответствующей профессиональной деятельности. Так, например, наши исследования, проводимые среди курсантов первого курса в начале учебного года (направление – бакалавриат), показали, что около 30-35 % первокурсников отличаются низким уровнем мотивации учения. Дальнейшая учеба подобных курсантов в немалой степени зависит от того, насколько удастся заинтересовать курсантов. В такой ситуации кажется естественным вывод о нецелесообразности использования мастер-класса как формы активного обучения. Однако мы, на основе ретроспективного изучения опыта, предположили, что мастер-класс в этих условиях может быть эффективно использован. Данное предположение обосновывается следующим.

В условиях, когда более трети курсантов имеют недостаточную мотивацию к обучению, необходимо целенаправленно решать задачу по повышению уровня мотивации учения таких курсантов. Эту задачу, и об этом свидетельствует реальная практика вузовского обучения, практически невозможно решить в рамках традиционных форм организации обучения, вызывающих у курсантов отторжение, негативную реакцию. Нужны новые подходы системного характера. Одним из них является, на наш взгляд, применение активных и интерактивных форм проведения занятий и, в частности, опора на мастер-класс.

В условиях мастер-класса не только стимулируется и активизируется разнообразие учебно-познавательной деятельности курсантов, но она переходит на более высокий уровень, качественно отличающийся от того уровня, который характерен для обычных форм организации обучения. В чем это выражается и почему имеет место такая ситуация? Дело в следующем. Мастер-класс по определению предполагает сотворчество педагога и обучающихся, то есть, по сути,

речь идет о том, что мастер-педагог, демонстрируя свои технологии успеха, постепенно вовлекает обучающихся в самостоятельную учебно-творческую деятельность. Срабатывает такой известный в социальной психологии механизм мотивации, как «заражение» - курсанты заражаются энергией и отношением педагога-мастера и переносят это на собственную деятельность. Наши наблюдения показали, что эту потребность можно поддержать и вывести на уровень устойчивой черты личности, если курсанты будут вовлечены в такую форму творчества, как работа над проектами, имеющими реальную ценность и конкретного потребителя, заинтересованного в нем. Подобный проект от начала и до конца может быть основан на инициативе самого курсанта, а завершающая стадия этого проекта осуществляется в форме презентации на конкурсной, рейтинговой основе.

Исследование показало, что проектную работу студентов целесообразно организовывать как индивидуально, так и в малых группах по 2-4 человека. Причем выявлено, что в данном сочетании желательно соблюдать баланс индивидуальной и групповой работы на младших курсах с увеличением удельного веса самостоятельной работы над групповой работой – к старшим курсам. Такой подход способствует, с одной стороны, формированию умений работать в команде, а, с другой – умений работать самостоятельно, беря полную ответственность за выполнение проекта от начала и до конца на одного себя.

Итак, мы рассмотрели содержание и сущность ряда форм и методов активного и интерактивного обучения, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций курсантов. Анализ показывает, что формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития личности и в том числе развития ее профессиональных компетенций [10; и др.]. Этот потенциал заключен в возможностях форм и методов обучения в активизации мышления обучающихся, повышении плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечении учета индивидуальных особенностей в процессе обучения и др.

Несмотря на то, что все эти формы и методы обучения достаточно хорошо известны, мы подробно остановились на их анализе потому, что в современных условиях они являются объективно востребованными (требованиями ФГОС к условиям реализации образовательных программ) и нормативно реализуемыми в образовательном процессе. Это одна сторона вопроса. Другая состоит в том, что в нашем исследовании все эти формы и методы использовались в определенной системе, связанной с основными этапами подготовки бакалавров и специалистов и опирающейся на проектно-технологический тип обучения, предполагающий использование проектных технологий. Кроме того, системность их применения обеспечивалась и учетом того факта, что деятельность может быть разного уровня. Так, например, в исследованиях А.М. Новикова выделяется три вида активности личности: ситуативная, надситуативная и творческая активность.

С учетом этого подхода мы разработали модель поэтапного использования форм и методов активного и интерактивного проектного обучения, которая предусматривает последовательное выполнение студентами в процессе обучения

проектов трех уровней: небольших минипроектов (например, самостоятельное решение традиционных учебных задач с практическим содержанием) первого уровня, соответствующих ситуативной активности, ориентированных на формирование положительной мотивации к учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной активности личности (например, подготовка практикоориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.) и крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности (например, курсовые и дипломные работы).

Анализ показал, что имеется определенная специфика в реализации развивающих возможностей проектного обучения в зависимости от видов подготовки (теоретическая, практическая). Учитывая взаимосвязь теоретической и практической подготовки, мы разработали дифференцированные дидактические условия реализации проектно-технологического подхода. В процессе теоретического обучения ими являются: последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов; увеличение уровня проблемности задач и заданий; погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности. В процессе практической подготовки: подготовка и реализация проектов среднего и высокого (подготовка и защита выпускной квалификационной работы) уровней; изучение непосредственно перед выходом на практику соответствующих учебных модулей [7; и др.].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев Б.С., Анিকেенок О.А., Белоусова А.Б. Психология педагогических ситуаций. – Казань: ИСПО РАО, 2004. 106 с.
2. Андреева Ю.В. Ориентация обучения студентов-журналистов на саморазвитие конкурентоспособности /Ю.В.Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 300 с.
3. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в ИПК: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - М., 1987. 23 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Вербицкий А.А., Махмутов М.И., Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение/А.П.Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.;

6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол. аспект. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1985. 206 с.

7. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический подход // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. №4. С. 100-109.

8. Ибрагимова Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе / Е.М.Ибрагимова // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / Под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. – Казань: Издательство «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. 146 с.

9. Ишмуратов А.Т. Логический анализ практических рассуждений: формализация психологических понятий. – Киев: Наукова Думка, 1984. 180 с.

10. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. 224 с.

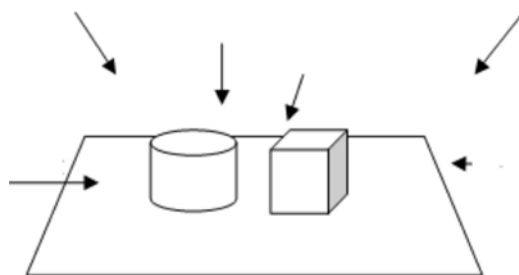
11. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение. Учебное пособие. – М.: Изд-во Педагогика-Пресс, 1999. 144 с.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Батыршина А.Р.

ГРАФИЧЕСКИЙ ЯЗЫК ОПИСАНИЯ СИСТЕМ В ПСИХОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕОРИЙ ВОЛИ)

Любая система представлена двумя основными категориями предметов восприятия, такими как сами объекты, составляющие систему, и взаимосвязи между этими объектами, характеризующие состояние системы. Существует множество точек зрения как на сами объекты, так и на их взаимосвязи. Однако, определенные взгляды могут быть изначально искажены, например, точки зрения 1 и 2 (см.рисунок), и не содержат важной информации. Применительно к психологии, это в сочетании с множеством точек зрения порождает необъятность и обширность трудов в науке.



Создание теории напоминает создание самолета, который имеет миллионы деталей, сотни взаимосвязанных друг с другом систем. Выход из строя нескольких систем - и непредвиденные человеческие жертвы. В случае, если система создается одним человеком, который, как правило, имеет в сознании образ результата, то ситуация облегчается. Если конечный результат не отражает образа в сознании создателя, то или создатель корректирует систему до соответствия,

либо система корректирует образ у создателя до соответствия реальности. А если система настолько сложна, что для ее создания необходимы усилия нескольких людей? Тогда добавляются трудности взаимодействия создателей системы: трудности понимания («Что именно имел в виду тот, когда написал это..., а это...?»).

Можно много говорить о проблеме понимания в процессе взаимодействия людей. Но самолет должен летать, теория предсказывать результаты эксперимента, бизнес-схема зарабатывать или экономить деньги. В данном контексте напрашивается пример, взятый из области коммуникаций. Когда проводился опрос среди зулусских шахтеров на тему, что они хотят поменять в своей работе, был получен на первый взгляд парадоксальный ответ. Они хотели, чтобы темнокожие образованные менеджеры, которые руководили их работой, давали им указания не на африканосе (цивилизованном африканском языке), а на английском. Объяснение следующее: большинство зулусов лучше понимают африканос, чем английский. Однако, для зулусов африканос только третий язык, а английский – четвертый, т.к. для большинства из них родными являются два других африканских языка. Но африканос является первым языком (родным) для менеджеров. Когда менеджер дает указание на африканосе, ему кажется, что он делает это доступно и понятно, а потом бывает недоволен, если его инструкции не выполнены, или выполнены не так, как он хотел. Когда менеджер дает указания на своем втором языке, которым для него является английский, он чувствует себя менее уверенно, и подкрепляет свои слова жестами, мимикой, повторяет инструкции по несколько раз и ищет подтверждения того, чтобы его действительно поняли. Разница в том, что, говоря на родном языке, ему кажется, что его понимают, а, говоря не на родном языке, он действительно делает так, что его понимают.

Данный пример подтверждает идею о необходимости использования единого языка (стандарта) при разработке и описании различных подходов, точек зрения, теорий, гипотез, систем. Для решения подобных задач существуют хорошо обкатанные методологии и стандарты. К таким стандартам относится методология семейства IDEF, которая является следующим этапом развития графического языка описания функциональных систем SADT.

Графический язык IDEF удивительно прост и гармоничен. Функциональный блок графически изображается в виде прямоугольника (см. схемы) и олицетворяет собой некоторую конкретную функцию в рамках рассматриваемой системы. Каждая из четырех сторон функционального блока имеет своё определенное значение (роль), при этом: верхняя сторона имеет значение «Управление», левая сторона имеет значение «Вход», правая сторона имеет значение «Выход», нижняя сторона имеет значение «Механизм». Интерфейсная дуга (стрелка) отображает элемент системы, который обрабатывается функциональным блоком или оказывает иное влияние на функцию. Для обозначения класса предметов или отдельного элемента используется окружность.

Использование графического языка IDEF описания функциональных систем мы проиллюстрируем на показе альтернативных подходов к природе воли,

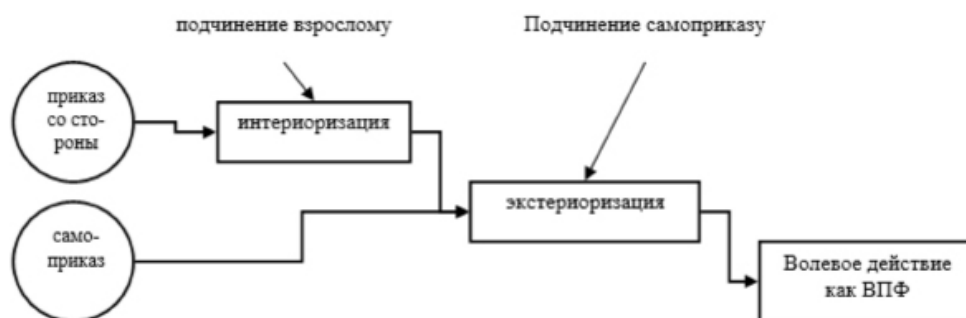
поскольку данная проблема до сих пор не имеет однозначного решения в психологии.

Классическая традиция рассмотрения воли как волевого действия берет свое начало с американского психолога У.Джеймса. Суть волевого акта (действие) состоит в том, что решение о действии встречает внутреннее сопротивление, которое преодолевается «волевым усилием» [5] (см.схему).



Борьба разнонаправленных мотивов и «усилие», которое затрачивается на разрешение их конфликта, до сих пор считаются неотъемлемыми признаками любого волевого акта.

Согласно представлениям советского психолога Л.С.Выготского [3], волевой акт проходит историю формирования высших психических функций (ВПФ). Эта способность, как всякая ВПФ, возникает из первоначально разделенных отношений между ребенком и взрослым. Взрослый руководит действиями ребенка, ребенок следует указаниям взрослого, подчиняясь ему. Впоследствии отношения руководства-подчинения интериоризируются и преобразуются в способность ребенка руководить самим собой. Ребенок овладевает собственным поведением и успешное разрешение его означает подчинение самоприказу [2].



Другой вариант концепции воли разрабатывается в последние десятилетия российским психологом В.И.Иванниковым [6]. Исходный пункт этой концепции – идея, что воля нужна именно в тех случаях, когда не хватает побудительной силы мотива. Тогда субъект прибегает к довольно хитрой стратегии «заема» энергии у другого, более значимого мотива. Он устанавливает смысловую связь требуемого действия с этим более сильным мотивом. Например, выступление в трудном спортивном состязании может оказаться более успешным, если я посвящу его любимому человеку. Таким образом, суть волевого действия – это

вербовка мотивационных основ, необходимых, чтобы действие с недостаточным побуждением все-таки состоялось.



Предложенный метод может быть применен при описании теоретических положений в психологии. Использование графического языка описания систем IDEF позволяет увидеть действительные различия, скрытые при текстовом анализе теории или концепции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыршина А.Р. Историко-психологические тенденции в исследовании проблемы воли и волевой регуляции // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 3. С. 67-89.
2. Батыршина А.Р. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой регуляции // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 3. С. 83-93.
3. Выготский Л.С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 т. Т.2. – М., 1983. С.436-454.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельностный подход к воле: альтернативы // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра /Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С.80-99.
5. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – СПб: Питер, 2006.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Пилишвили Т.С., Харитоненко А.А, Кардашова С.З.

МОТИВАЦИЯ УСПЕХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ СТУДЕНТОВ¹

ВВЕДЕНИЕ

Современное профессиональное развитие в поликультурной системе университетского образования во многом обусловливается мотивацией студентов, нацеленных на приобретение общекультурных и профессиональных компетенций, конвертируемых на рынках труда различных стран. Период адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности, начинающийся в вузе, важен для более эффективной организации сферы труда, рынка производства с точки зрения внутренней вовлеченности сотрудников, начинающих свою карьеру [1-3]. Практическая значимость состоит в том, что изучение мотивации профессиональной деятельности в контексте этнокультурных особенностей позволит: а) решить ряд прикладных задач социокультурного исследования трансформации профессиональной мотивации студенческой молодежи в современном обществе; б) раскрыть конкретные побуждения, которые обуславливают выбор профессии, а также успешное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией; в) способствовать реализации в российском международно-ориентированном вузе Болонского процесса, ориентированного на создание общеевропейского образовательного пространства, способного отвечать на актуальные запросы рынка труда в регионе. Под успехом в рамках деятельностного подхода понимается, прежде всего, максимально полное совпадение цели и результата профессиональной деятельности как запланированного и полученного субъектом исхода активности [9]. В психологической теории деятельности цель по отношению к мотиву выступает как его конкретизированная, наглядная

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 17-06-00834.

форма [7]. В гуманистической психологии успехом считается всеобъемлющая вера в человека, в позитивность его намерений [8]. В рамках когнитивного подхода под успехом подразумевается, прежде всего, влияние интеллектуальных, мыслительных процессов на поведение человека [5]. Цель настоящего исследования состоит в изучении особенностей мотивации успеха профессиональной деятельности у российских и французских студентов. Мы предположили, что существуют различия в мотивации профессиональной деятельности у российских и французских студентов, обусловленные этнокультурными особенностями университетских систем образования. Процесс профессионального становления в данных этнокультурных группах протекает неодинаково, уже начиная с организации обучения в вузе. Так, для российских студентов более характерен рост самосознания и стремление отстаивать собственное мнение, при этом в системе ценностей в данной группе преобладают аспекты, связанные с материальной обеспеченностью, в то время как общественный успех и признание окружающих значительно реже рассматриваются в качестве самостоятельных ценностей [6]. Французские студенты, в свою очередь, ориентированы на более строго сформулированные суммирующие, формирующие и стандартные критерии, в связи с чем в большей мере мотивированы конкретными результатами собственной активности, а также возможными санкциями за неуспех, связанными с оцениванием со стороны значимого окружения [10].

МЕТОДЫ И ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Использовался следующий психодиагностический инструментарий: методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс), которая направлена на диагностику мотивационной направленности личности на достижение успеха; шкала оценки мотивации одобрения (Д. Краун, Д. Марлоу), направленная на определение уровня мотивации одобрения личности; шкала оценки потребности в достижении (Орлов Ю.М.), направленная на измерение потребности в достижении цели, успеха и достижений в целом; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина), направленная на оценку установок «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свобода – власть», «труд – деньги»; методика диагностики мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир), оценивающая ее внутреннюю и внешнюю составляющие. Обработка результатов осуществлялась посредством SPSS-22, использовался сравнительный анализ посредством U критерия Манна-Уитни. В исследовании приняли участие 30 российских и 21 французский студент обоего пола (всего 51 чел.) 2-4-х курсов филологического факультета и медицинского института Российского университета дружбы народов (Россия), а также юридического направления Парижского университета и института технологического образования Университета Ле-Мана (Франция) в возрасте от 18 до 23 лет.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

На этапе описательной статистики выявлены следующие особенности. По шкале мотивации к успеху у российских студентов средний показатель 17, что определяет умеренно высокий уровень данного вида мотивации; по шкалам потребности в достижениях и мотивации одобрения больших разбросов в значениях не наблюдалось, средние показатели в переменных соответствуют критериям средних значений, представленных в методиках. Аналогичные результаты были получены и на выборке французских студентов. Так, по шкале мотивации к успеху у них наблюдается средний показатель, равный 18,2, что выше среднего значения в методике. Средние показатели 13 и 12,6 баллов, относящиеся к средним значениям в методиках, были получены по шкалам потребности в достижениях и мотивации одобрения соответственно.

В отношении мотивационного комплекса личности, у российских студентов наблюдается наиболее оптимальное соотношение внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ), при котором внутренние мотивы преобладают над остальными, а внешние отрицательные уступают внешним положительным. У французских студентов не наблюдается ярко выраженного проявления одного вида мотивации по сравнению с другими. Внутренние мотивы преобладают над внешними отрицательными, которые, в свою очередь, превышают внешние положительные. По степени выраженности социально-психологических установок у российских студентов преобладают установки на процесс, эгоизм, свободу и труд, а у французских – на результат, альтруизм, свободу и труд.

Результаты сравнительного анализа посредством U-критерия Манна-Уитни, демонстрируют, что существуют статистически значимые различия в уровне мотивации одобрения у российских и французских студентов (табл. 1). По-видимому, более высокий уровень мотивации одобрения у французских студентов по сравнению с российскими связан с тем, что в учебных заведениях во Франции хорошо развита система поощрений за достижения (как материальных, так и нематериальных), из-за чего может развиваться потребность в получении новых поощрений и, как следствие, одобрения со стороны других людей. В российских учебных заведениях эта система менее развита.

Таблица 1.

Наименование шкалы	Средний ранг		Значение критерия U	Уровень значимости (p)
	Студенты (РФ)	Студенты (Ф)		
Мотивация к успеху	17,0	18,2	284	0,552
Потребность в достижении	12,2	13,0	261	0,298
Мотивация одобрения	9,6	12,6	168	0,005*

Что касается мотивационного комплекса личности, то статистически значимых различий в значениях отдельных показателей выявлено не было (табл. 2). Однако следует отметить, что, несмотря на отсутствие различий в значениях ВМ, ВПМ и ВОМ у российских и французских студентов, наблюдаются различия в их соотношении, которое и определяет мотивационный комплекс личности. На наш взгляд, намечающаяся тенденция к различиям в мотивационном комплексе личности у российских и французских студентов связана с вышеуказанными различиями в уровне мотивации одобрения. Поскольку у российских студентов отсутствует выраженное желание получить одобрение, похвалу, какое-либо поощрение со стороны других людей, то для них наиболее определяющими их профессиональную деятельность являются внутренние мотивы, включающие в себя интерес к деятельности, ее результату и заинтересованность непосредственно в процессе деятельности. Хотя для французских студентов преобладающим также является внутренний мотив, у них при этом не наблюдается четкой иерархии мотивов, что может быть связано с более высоким уровнем мотивации одобрения, который приводит к возрастанию значимости внешних мотивов, включающих в себя как денежный заработок, стремление к продвижению в работе, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других людей в случае с положительными мотивами, так и стремление избежать критики и возможных наказаний и неудач.

Таблица 2.

Наименование шкалы	Средний ранг		Значение критерия U	Уровень значимости (p)
	Студенты (РФ)	Студенты (Ф)		
Внутренняя мотивация	4,05	3,9	301,5	0,792
Внешняя положительная мотивация	3,89	3,7	260	0,286
Внешняя отрицательная мотивация	3,35	3,8	237	0,129

Сравнительный анализ степени выраженности социально-психологических установок личности показал различия в установках у российских и французских студентов на процесс деятельности, альтруизм и свободу (табл. 3). Различия в установке на процесс и большая степень выраженности ее у российских студентов по сравнению с французскими могут быть связаны с большей ориентацией российских студентов на внутренние мотивы деятельности, вследствие чего у них повышается интерес непосредственно к процессу деятельности, тогда как у французских студентов внешние мотивы имеют почти такое же значение, что и внутренние, вследствие чего для них является важным получение определенной выгоды, то есть результата деятельности.

Таблица 3.

Наименование шкалы	Средний ранг		Значение критерия U	Уровень значимости (p)
	Студенты (РФ)	Студенты (Ф)		
Процесс	6,8	5,5	207,5	0,037*
Результат	5,6	6,5	233,5	0,111
Альтруизм	4,6	7,1	136	0,001*
Эгоизм	5,5	3,5	187	0,13
Власть	3,9	4	301	0,787
Свобода	7,6	6,4	214	0,05*
Деньги	4,3	3,05	226	0,085
Труд	5,1	4,7	269,5	0,377

Различия в установке на альтруизм также могут быть связаны с различиями в мотивации одобрения и мотивационном комплексе личности. У студентов, внимание которых направлено в большей мере на свой внутренний мир, для которых большее значение в их профессиональной деятельности имеют внутренние мотивы и собственные интересы, установка на эгоизм преобладает над установкой на альтруизм, что наблюдается в случае с российскими студентами. У французских студентов отмечается прямо противоположная тенденция, а поскольку для них важное значение имеет одобрение, социальная поддержка, то они, возможно, стараются оказать эту поддержку и другим людям, что и проявляется в значительном преобладании установки на альтруизм.

У российских и у французских студентов в паре «установка на власть / свободу» преобладает установка на свободу, однако у российских студентов эта установка выражена в большей степени, чем у французских. Данные различия могут быть связаны с тем, что у российских студентов наблюдается большая степень независимости, отстраненности от других людей, в то время как у французских студентов наблюдается большая сплоченность и потребность в социальной поддержке.

ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С теоретической точки зрения рассмотрена мотивация успеха профессиональной деятельности российских и французских студентов с позиции повышения профессиональной культуры субъекта профессиональной подготовки в поликультурном образовательном пространстве современного университета. С эмпирической точки зрения выявлено, что у французских студентов по сравнению с российскими в большей степени выражена мотивация одобрения. У российских студентов преобладают внутренние мотивы профессиональной деятельности, за которыми следуют внешние положительные и далее внешние отрицательные мотивы, в то время как у французских студентов наблюдается более равномерный уровень выраженности всех трех мотивов, очевидно, обу-

словенный различиями в степени мотивации одобрения. Обнаружены значимые различия в установках на процесс, альтруизм и свободу, что подтверждает выдвинутую гипотезу о существовании у российских и французских студентов этнокультурных особенностей мотивации профессиональной деятельности. Ограничения данного исследования состоят, прежде всего, в небольшой по объему выборке исследования, что не позволило авторам осуществить более сложный статистический анализ результатов полученных данных, в связи с чем в дальнейшем предполагается расширить уравнивающую по полу и направлению обучения выборку обеих стран.

Результаты настоящего исследования планируется использовать на базе Кабинета психологической помощи РУДН в индивидуальном и групповом психологическом консультировании российских и французских студентов. Особый интерес представляет прогностическое значение анализируемого психодиагностического инструментария, в связи с чем планируется организовать психологические мероприятия в Университете по изучению студентами методов качественной и количественной оценки показателей своего уровня мотивации к успеху, потребности в достижении, а также соотношения внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации будущей профессиональной деятельности для ее последовательного и осознанного планирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. А. Анастаси, С. Урбина. Психологическое тестирование. 7-е международ. изд. СПб.: Питер, 2007. 688с.
2. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 47-102.
3. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Смысл, 2015. 334 с.
4. Карабущенко, Н.Б., Духовность личности: особенности проявления у современной студенческой молодежи / Н.Б. Карабущенко, А.В. Иващенко, Т.В. Чхиквадзе, Т.С. Пилишвили // Акмеология, 2017, № 2 (62). С. 84-90.
5. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2002. 249 с.
6. Куканова, Е.В. Социально-психологическая характеристика современного студента. Образование и наука, 2013, № 8 (107). С. 88-103.
7. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 320 с., ил.
8. Маслоу, А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
9. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов // СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479с.
10. Matushevskaya, G. V. Young teacher's adaptation to professional activity in France / G. V. Matushevskaya, F. L. Ratner // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, MAY 19-21, 2016, № 12. P. 126-133.

Ханова З.Г., Каяшева О.И.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОЙ УСПЕШНОСТИ У РУССКИХ И ДАГЕСТАНСКИХ ЖЕНЩИН

В настоящее время проблема успешности личности привлекает все большее внимание со стороны исследователей различных направлений (психологии, социологии, педагогики и пр.), но остаются не раскрытыми вопросы определения структуры, критериев, видов успешности, гендерных, национальных и других ее особенностей. Проблемой успешности занимались отечественные и зарубежные психологи (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.А.Бодалев, А.В.Бодров, Е.А.Климов, В.С.Мерлин, В.Д.Шадриков и др.; А.Адлер, М.Аргайл, А.Маслоу и др.). Феномен успешности активно изучался в отечественной психологии в рамках субъектно-деятельностного подхода (К.А.Альбуханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Л.Журавлев, Е.А.Климов, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов и др.).

Успешность, являющаяся оптимальным соотношением между ожиданиями самого человека и других людей, имеет две стороны - субъективного переживания и коллективной оценки достижений человека, связанной с определенными устоявшимися социальными стереотипами. Успешность проявляется в достижении субъектом значимой цели, преобразовании или преодолении условий, препятствующих достижению значимой цели [2;11]. Существует проблема определения успешности в связи с многозначностью данной категории. Условно можно выделить социальную, профессиональную, личностную и жизненную успешность, каждая из которых раскрывается в комплексе объективных и субъективных характеристик.

Для социальной успешности в качестве объективных показателей отметим высокий статус субъекта в межличностных отношениях, социально одобряемый имидж, принятие субъекта со стороны референтных личностей, успеваемость (в случае обучения в вузе, колледже и др.) [7], определенный уровень доходов, материальная обеспеченность и др. К субъективным характеристикам социальной успешности относят уверенность в своих силах, активную жизненную позицию, удовлетворенность социальным статусом, реализацию значимых ценностей и др. [7]. Социальная успешность является основным условием адаптации личности в обществе, что не всегда согласуется с установками субъекта, направленными на

обретения внутренней свободы, гармонии, самореализации и др., что способно в результате приводить к сложным экзистенциальным кризисам.

Успешность, безусловно, как одна из характеристик профессиональной деятельности субъекта, включает - эффективность (качество и надежность), продуктивность, производительность труда, качество продукции, надежность, (безошибочность) действий, уровень сложности решаемой профессиональной задачи, нервно-психические затраты субъекта труда на его деятельность, степень удовлетворенности трудом, скорость выполнения работы и т.д. Успешность профессиональной деятельности связана с когнитивной, мотивационной и эмоционально-волевой сферами личности и зависит от индивидуальных психофизиологических качеств человека [11]. Профессиональная успешность – сложная интегрирующая характеристика субъекта труда, выражающаяся в объективных показателях его способности к эффективному построению профессиональной деятельности, высокий уровень рефлексивности (как регулятивной составляющей субъекта), способность конструктивно разрешать проблемные ситуации и в субъективной составляющей - удовлетворенности субъектом своей профессиональной деятельностью. Субъект раскрывается в профессиональной деятельности посредством активности, целостности, автономности, уникальности, независимости, достижения гармоничности и других составляющих. Развитие субъекта продолжает осуществляться в его профессиональной деятельности. Профессиональная успешность связана со способностью субъекта к творческому, свободному самоосуществлению [1;3;8;9], принятию на себя ответственности за результаты труда. Достижение необходимой гармоничности и осознанности себя в профессии характерны для субъекта, достигшего профессиональной успешности [5;6;12;13;14].

Личностная успешность в связи с изменениями в стране, начавшимися с 90-х гг. XX в., приобрела достаточно противоречивое понимание и основывалось на различных гуманистически-ориентированных (А.Маслоу, Г.Олпорт, Ф.С.Перлз, и др.), экзистенциальных (В.Франкл, Р.Мэй, И.Ялом и др.) и других западных концепциях. Личностная успешность часто понимается как полное самораскрытие способностей личности, достижение высокого уровня успешности в социально значимых сферах, достижение личностной зрелости и принятие ответственности за свою жизнь. Личностно успешный человек способен эффективно решать сложные жизненные ситуации, анализировать свой опыт и конструктивно планировать дальнейшую жизнь. Содержание успешности личности во многом определяется ее основными ценностями [4;10].

Жизненная успешность понимается нами как расширенная категория, включающая успешность личности в различных сферах – профессиональной, семейной, личностной и др., что, безусловно, осложняет процесс ее изучения. В работе мы обратим внимание на представления о жизненной успешности русских и дагестанских женщин.

Представления о жизненной успешности у женщин в настоящее время раскрыты недостаточно, что обуславливает актуальность данной работы. В ис-

следовании приняли участие 50 русских женщин в возрасте от 21 до 38 лет и 30 дагестанских женщин в возрасте от 21 до 34 лет, получающие образование в московских вузах (Университет РАО, Российский государственный гуманитарный университет и Российский университет транспорта).

В результате проведенного опроса, мы выявили основные представления дагестанских и русских женщин о жизненной успешности. Успешность в представлениях русских женщин в первую очередь связана с достижениями в профессиональной сфере (карьера («карьерный рост», «получение должности, соответствующей уровню квалификации», «признание как специалиста» и др.), «получение востребованной в обществе профессии», «работа по специальности» и др.). Далее по убывающей следуют семья («счастливая семья», «полная семья», «любящая семья», «семейная поддержка» и др.), дети, наличие друзей и дружба, получение высшего образования, творчество, здоровье, любовь и замужество (см. рис.1).



Рис.1. Представления о жизненной успешности у русских женщин

У дагестанских женщин представления о жизненной успешности отличаются от представлений русских женщин. Семья («семья всегда на первом месте», «хорошие отношения с членами семьи», «поддержка семьи», «близкие отношения с родными» и др.) является в настоящее время основным показателем жизненной успешности дагестанских женщин, на втором месте указывается наличие детей, далее следуют материальное благополучие, деньги и любовь (см. рис.2). В процессе опроса испытуемые указали, что профессиональная сфера также представляет для них интерес, но при необходимости они готовы отка-

заться от карьеры, профессии ради семьи и детей. Нам представляется необходимым продолжение исследования представлений о жизненной успешности дагестанских женщин с привлечением большего числа опрашиваемых разного возраста, семейного положения и различным сроком проживания в Москве.

Выявленные различия в представлениях у русских и дагестанских женщин, как мы предполагаем, связаны с социальными установками и жизненными ценностями характерными для дагестанцев и русских. Для дагестанцев остается значимой традиционная система понимания роли женщин в обществе, ее зависимость от семьи, поддержки близких, у русских женщин семья продолжает оставаться значимым показателем жизненной успешности личности, но карьера и профессия приобретают первоочередное значение, прежде всего, до становления женщины как профессионала и достижения личностной зрелости. Создание семьи и рождение детей наиболее значимы для дагестанских женщин, немаловажный аспект – личное и семейное материальное благополучие. Обращается внимание на уровень дохода будущего мужа, благоприятное отношение родственников к выбору супруга.



Рис.2. Представления о жизненной успешности у дагестанских женщин

В качестве выводов отметим следующее: жизненная успешность представляет собой сложный психологический феномен, зависящий от социальных стереотипов и признания значимой для личности определенной социальной группы. Представления о жизненной успешности обуславливают проявления активности субъекта в различных сферах жизнедеятельности (профессиональной, семейной и др.). Для дагестанских женщин наиболее характерны представления

о жизненной успешности, связанные с семьей, детьми, материальным благополучием и деньгами, для русских женщин – с карьерой, профессией и семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке//Психологический журнал. 1991. №6. С.6-10.
2. Галюк, А.Д. Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России: дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2004. 145с.
3. Знаков, В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Институт психологии РАН, 2007. 479с.
4. Дворецкая, М.Я. Образ успешности в современных психологических исследованиях/ М.Я. Дворецкая, А.Б. Лощакова// Мир науки. 2016. Том 4. №2. [Электронный ресурс]. URL: <http://mirnauki.com/PDF/09PSMN216.pdf> (дата обращения 10.12.2017).
5. Каяшева, О.И. Субъективные ресурсы достижения профессиональной успешности у женщин/ О.И. Каяшева, З.Г. Ханова// Вестник УРАО. 2015. №5. С.102-106.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. С.9-50.
7. Пятунина, В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности// Ярославский педагогический вестник. № 2. 2010. С.13-16.
8. Сергиенко, Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С.184-203.
9. Субъектный подход в психологии/ Под ред. А.Л.Журавлева, В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2009. С.9-17.
10. Тамбиев, Б.Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: дис. ... докт. пс. наук. Карачаевск, 2010. 379с.
11. Толочек, В.А. Профессиональная успешность: понятия «способность» и «ресурсность» в объяснении феномена// Человек, общество и управление.- 2010. №11. С.20-38.
12. Шаповалова, В.А. Индивидуальная профессиональная успешность менеджеров энергетического комплекса: Автореф. ... дис. канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2009. С.10-11.
13. Kayasheva, O.I. The problem of professional success in the subjective approach/ O.I. Kayasheva, Z.G. Khanova // Global Science and Innovation: materials of the VI International office Accent Graphics communications. Chicago, USA, 2015. P. 267-269.
14. Khanova, Z.G. Professional success and optimism as factors of psychological well-being personality/ Z.G. Khanova, O.I. Kayasheva // European Science and Technology: Materials of the XI international research and practice conference.- October 21-22-th. Vela-Verlag, Waldkraiburg. Munich, Germany, 2015. P.300-302.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сорокоумова Г.В., Капацкая В.М.

ЭТАПЫ, УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития профессионализма (А.В. Батаршев, Г.А.Берулава, А.А. Деркач, С.А. Дружилов, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.К.Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.) позволил нам обобщить представления о понятии профессиональной личности психолога, выделить наиболее значимые компоненты структуры профессиональной личности психолога, психологические условия, факторы и механизмы развития профессиональной личности психолога.

Под профессионализмом, согласно разрабатываемой концепции профессионального развития личности, А.Б. Орлов понимает совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения профессиональной деятельностью и ее выполнения, обеспечивающих качественный, эффективный уровень решения профессиональных задач [3].

Профессиональная личность психолога, по нашему мнению, представляет собой интегративную личностно-профессиональную структуру [5], а динамика ее развития в процессе профессиональной вузовской подготовки определяется содержанием и направленностью специальной учебно-профессиональной деятельности [5].

Профессиональная личность психолога включает определенные компоненты. Среди наиболее значимых компонентов структуры мы выделяем:

– профессионально значимые ценностные ориентации, определяющие особенности профессионально-личностного целеполагания [6];

– систему учебно-профессиональных аналитических, прогностических и диагностических действий [5];

– личностно-профессиональную рефлексию, регулирующую развитие профессиональной деятельности и др. [7].

Специфическим компонентом профессиональной личности психолога является коммуникативный компонент, как система свойств, умений и способностей личности, обеспечивающих успешность профессионального общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, способности к овладению коммуникативными качествами, умениями и навыками общения. Коммуникативный потенциал в структуре профессиональной личности психолога имеет

особое значение в связи с коммуникативной природой и сущностью психологической профессиональной деятельности [4].

Для того чтобы профессиональная личность психолога сформировалась, будущему психологу необходимо последовательно пройти следующие этапы:

1) во-первых, формирование психологической готовности к выбору профессии психолога. Выбор профессии - это сложный и относительно длительный процесс, неотъемлемый от развития личности в целом. Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека. В процессе профессиональной ориентации, профессионального консультирования, выявления профессиональных намерений и профессиональной направленности, интересов и склонностей к разным видам деятельности, в процессе диагностики способностей, важных для выбранной оптантом сферы деятельности и анализа психофизиологических особенностей, важных для выбранной профессии происходит соотнесение «хочу» - «могу» - «надо» и формирование психологической готовности к выбору профессии психолога в процессе обучения в школе;

2) во-вторых, формирование психологической готовности к овладению профессией психолога. В основе формирования психологической готовности к овладению профессией психолога в процессе обучения в вузе лежит овладение определенным уровнем компетентности (общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной): приобретение знаний, развитие профессиональных умений и навыков, специфичных для профессии психолога; развитие личностного потенциала (интеллектуального, коммуникативного, мотивационного, эмоционально-волевого, духовно-нравственного). В основном формирование психологической готовности к овладению профессией происходит при овладении системой структурированных учебных предметов в соответствии с целями развития профессиональной личности в учебной и вне учебной деятельности в образовательном пространстве вуза;

3) в-третьих, формирование психологической готовности к реализации себя в профессии психолога. Формирование психологической готовности к реализации себя в профессии психолога происходит в процессе производственной, преддипломной и научно-исследовательской практик, в процессе подготовки и защиты выпускной квалификационной работы, в процессе научно-исследовательской деятельности, когда учебная деятельность студента перерастает в учебно-профессиональную деятельность и формирование профессиональных действий;

4) в-четвертых, формирование полной психологической готовности к профессии психолога. В основе формирования полной психологической готовности к профессии психолога сочетаются высокий уровень мотивации профессии, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности и самосовершенствование, саморазвитие и самоактуализация в профессии психолога. Прохож-

дение этого этапа возможно только в процессе реализации выпускника вуза в реальной профессиональной деятельности. Большой вклад в формирование полной психологической готовности к профессии могут оказать курсы повышения квалификации, на которых происходит специализация профессиональной деятельности и углубленное изучение отдельных методик, технологий работы.

Фундамент будущей профессиональной личности психолога закладывается в студенческом возрасте, поэтому в период вузовского обучения важно обеспечить преобразование учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную деятельность, характеризующуюся наличием определенной системы учебно-профессиональных действий: аналитических (выделение значимых признаков, характеризующих профессиональную ситуацию; квалификация профессиональных ситуаций); прогностических (возможность прогнозировать развитие профессиональной ситуации; обоснование выбора технологии); диагностических (возможность включения диагностических психологических исследований в реальный учебный, воспитательный, производственный процесс; действия по мониторингу изучения развития личности) действий. В таблице 1 представлены уровни развития аналитических, прогностических и диагностических профессиональных действий.

Таблица 1.

Уровни развития учебно-профессиональных действий будущих психологов

Характеристика уровней	Компоненты учебно-профессиональной деятельности		
	Аналитические профессиональные действия	Прогностические профессиональные действия	Диагностические профессиональные действия
Низкий уровень	Возможность анализировать профессиональную ситуацию отсутствует. Наличие житейских основ анализа профессиональной ситуации	Наличие узкоаспектного анализа ситуации и возможность ограниченного прогноза её развития	Использование стандартизированных методик. Отсутствие диагностических адаптированных психологических действий
Средний уровень	Владение методами анализа профессиональной ситуации. Наличие теоретических подходов к анализу воспитательной ситуации	Владение анализом и прогнозом развития профессиональной ситуации	Владение приемами психодиагностики. Знание возрастных и индивидуальных особенностей личности
Высокий уровень	Владение многоаспектным анализом профессиональной ситуации. Психодидактический подход к анализу.	Возможность конструировать развитие профессиональной ситуации. Гибкость профессионального мышления. Возможность концептуального осмысления профессиональной ситуации	Психодиагностика основана на методологической позиции. Наличие потребности в диагностическом взаимодействии с окружающими

В вузе необходимо создать особое психолого-педагогическое простран-

ство, которое позволило бы будущему психологу пройти необходимые этапы становления профессиональной личности.

В таблице 2 показаны основные компоненты психолого-педагогического пространства вуза по развитию профессиональной личности психолога в учебной и внеучебной деятельности вуза.

Таблица 2.

Составляющие психолого-педагогического пространства по развитию профессиональной личности психолога

Психолого-педагогическое пространство вуза				
Этапы формирования профессиональной личности психолога		Цель работы	Учебная деятельность	Вне учебная деятельность
1	довузовский	Формирование психологической готовности к выбору профессии		
2	вузовский младшие курсы	Формирование психологической готовности к овладению профессией психолога	Система учебных предметов в соответствии с ФГОС Учебная практика	Волонтерская работа Шефская работа
3	старшие курсы	Формирование психологической готовности к реализации себя в профессии	Интегрированные курсы Курсовые работы Производственная практика Преддипломная практика Научно-исследовательская практика Выпускная квалификационная работа	Практикоориентированные семинары Психологические тренинги Практикоориентированные курсы Работа вожатыми в Российских и международных лагерях Студенческая научно-исследовательская междисциплинарная лаборатория
4	послевузовский	Формирование полной психологической готовности к профессии Реализация себя в профессии		

На наш взгляд, наиболее значимыми с точки зрения развития профессиональной личности психолога в учебной деятельности являются интегрированные курсы, производственная практика, а во вне учебной - волонтерская деятельность, научно-исследовательская деятельность и работа вожатыми в российских и международных оздоровительных и тематических лагерях.

Интегрированные курсы, например, «Педагогическая антропология», формируют методологический подход к анализу педагогических явлений, умение ориентироваться в многообразии педагогических идей и концепций, анализировать педагогический опыт, способствует становлению собственной позиции, независимой от стереотипов и штампов; развивает потребность в творчестве,

самореализации. Важно, что в процессе интегрированного курса абстрактные теоретические знания лично окрашиваются, присваиваются, становятся актуальными для студента [8]. Формируется личностная позиция, потребность в творчестве, самореализации, развиваются умения анализа и систематизации собственного опыта, умения аргументировать свое мнение, доказательно отвечать на вопросы.

Практика будущих психологов рассматривается не только как средство закрепления теоретических знаний, но и как средство формирования профессиональных умений и навыков, развитие познавательной и творческой активности. В содержание практик заложены большие потенциальные возможности для синтеза, интеграции теоретических знаний. Это обусловлено тем, что выполняя задания практики, студенты синтезируют теоретические знания, полученные при изучении различных курсов. Синтез знаний создает у них целостное и всестороннее представление о профессиональных явлениях и ситуациях, формирует систему учебно-профессиональных и профессиональных действий.

Участие в волонтерской деятельности способствует изменению мировоззрения студентов, которые посредством добровольческой деятельности удовлетворяют потребность в общении и самоуважении, осознают свою полезность и нужность, развивают в себе важные личностные качества. Развитие молодежного добровольчества создает почву для поддержания, развития и укрепления гуманности, стремления к нравственному преображению, культурному, социальному и духовному развитию.

Работая вожатым в российских и международных оздоровительных и тематических лагерях, студенты приобретают не только знания, но и навыки и умения: диагностические (диагностика индивидуально-психологических особенностей, эмоциональных состояний каждого ребенка), проективные (планирование коллективной и индивидуальной работы с детьми в отряде, определение конкретных целей и задач), организаторские (организация собственной педагогической деятельности; жизнедеятельности в отряде, организация работы в группе, координация собственной деятельности), коммуникативные (сотрудничество с детьми, взаимодействие с детьми, подбор индивидуального подхода), аналитико-рефлексивные (анализ педагогических ситуаций, анализ собственной деятельности) прикладные (оформление уголка, изготовление призов и т.д.). А самое главное, в реальной профессиональной деятельности, будущие психологи могут проявить свои профессиональные и личностные качества.

Особое место в преобразовании учебной деятельности в учебно-профессиональную занимает научно-исследовательская деятельность, которая представляет собой самостоятельную деятельность, выполняемую студентами под научным руководством преподавателей университета. Эта деятельность имеет целью углубление теоретических знаний по определенной научной проблеме и формирование умений. В этой связи важно рассматривать обращение к организации учебно-исследовательской деятельности студента как «одной из значимых для развития будущего профессионала форм учебного процесса, поскольку

учебный процесс, сливаясь с научным трудом студента, все более превращается в реальную профессиональную деятельность» [1, с. 5]. Учеными определены конкретные цели научно-исследовательской деятельности [там же, с. 62-63]:

- многоаспектный поиск, полный сбор научных источников информации;
- систематизация как этап аналитико-синтетической переработки извлеченной научной информации;
- переработка и хранение полученной информации;
- воспроизведение, размножение и распространение научной информации.

Научно-исследовательские работы по психологии имеют ряд специфических особенностей. В отличие от других форм учебной работы, эта работа позволяет студенту удовлетворить свой интерес именно в той области знаний и умений, которая его наиболее привлекает.

Другая особенность научно-исследовательских работ определяется экспериментальным характером этих дисциплин: решение многих психологических вопросов в современной науке предполагает экспериментальное изучение, то есть разработку соответствующей экспериментальной процедуры, проведение измерений и наблюдений, различные формы обработки результатов, в том числе математической обработки, анализ данных эксперимента и их интерпретация с точки зрения выдвигаемых гипотез и т. п. Все это развивает исследовательские навыки студентов, интегрированный подход к изучению темы.

С этим связана и еще одна особенность научно-исследовательских работ. Проведение научно-исследовательской работы предполагает соответствующие контакты исследователя с людьми. Это предъявляет особые требования к экспериментатору и его умению общаться, соблюдать соответствующие этические нормы, нормы профессиональной этики.

Непременным требованием к научно-исследовательским работам по психологическим проблемам является творческая самостоятельность студентов в суждениях и выводах, глубина проникновения в существо изучаемого вопроса, научная добросовестность и соблюдение профессиональной этики.

Ценность научно-исследовательской деятельности и в том, что ее выполнение приобщает будущего специалиста к практико-ориентированной науке, развивает его творческое мышление, формирует профессиональную компетентность, в целом поднимает качество профессиональной подготовки в системе профессионального обучения.

Одним из эффективных методов развития профессиональной личности психолога может стать студенческая научно-исследовательская междисциплинарная лаборатория, которая направлена на решение следующих задач:

1. Расширить и углубить знания, формировать профессиональную компетентность будущего психолога в интересующей его проблематике.
2. Способствовать выработке умений применения своих теоретических знаний при решении конкретных практических вопросов.
3. Помочь в овладении умениями и навыками самостоятельной исследовательской работы (работа с научной литературой, исследование фактов, анализ

явлений или данных эксперимента, развитие аналитических, прогностических, диагностических учебно-профессиональных действий).

Основная цель всех перечисленных методов - развить высокий уровень профессиональной личности психолога, который характеризуется наличием иерархии профессиональной мотивации, потребностью в постоянном самосовершенствовании (особенности профессиональной мотивации); владение многоаспектным анализом профессиональной ситуации, психодидактическим подходом к анализу (аналитические профессиональные действия; возможностью конструировать развитие профессиональной ситуации, гибкостью профессионального мышления, концептуальным осмыслением профессиональной ситуации (прогностические профессиональные действия); наличием потребности во взаимодействии с окружающими и др.

Знание этапов, психологических условий и методов развития профессиональной личности психолога позволит оптимизировать процесс подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Викулина, М.А. Теоретические основы организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза: моногр. / М.А. Викулина, Е.С. Казанцева; под науч. ред. д-ра пед. н., проф. М.А. Викулиной.- Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006.- 127 с.
2. Матрёшина, Е.Б. Развитие профессиональной личности будущего юриста в процессе вузовской подготовки: монография / Е.Б. Матрёшина, Г.В. Сорокоумова.- Н.Новгород: Изд-во УРАО НФ, 2013. -185 с.
3. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: учебное пособие/ А.Б. Орлов. - М.: Академия, 2002.-272с.
4. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. - Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. - 164 с.
5. Сорокоумова, Г.В. Условия, механизмы и факторы развития профессиональной личности социномического типа: учебное пособие по курсу «Педагогическая антропология». Раздел Психология / Г.В. Сорокоумова.- Н. Новгород: НГЛУ, 2017.- 296 с.
6. Сорокоумова, Г.В. Мотивационно-ценностный компонент в структуре воспитательной компетентности будущих педагогов. Материалы X Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики» / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017, № 1 (10).- с.65-68.
7. Сорокоумова, Г.В. Социально-перцептивные способности как показатели профессионализма будущего специалиста психолога. Современная психология: теория и практика / материалы XI Международной научно-практической конференции / Научный многофункциональный издательский центр «Институт стратегических исследований» / Г.В. Сорокоумова.- М: Изд-во «Спецкнига», 2013. - с.155-162.

8. Сорокоумова Г.В. Воспитательная компетентность будущего педагога: психологические механизмы и условия развития: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2011.-с.54

9. Сорокоумова Г.В. Role of scientific-research and educational-professional activities in development of professional personality of the prospective specialist in the field of jurisprudence Science and Education: Materials of the V international research and practice conference. Vol.II. Munich, February 27-28, 2014/ publishing office Vela Verlag Waldkraiburg / Sorokoumova G.V., Matreshina E.B.– Munich – Germany, 2014.- p.248-252

Волкова Л.А., Родионова В.И.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Кризисные психологические явления общества указывают на понижение гуманизации социальной среды различных возрастных групп. Наиболее ущемленной в социальном и психологическом ракурсе группой являются подростки. Научные психологические исследования неоднократно доказывают истину, что семья является одним из главнейших факторов психического, личностного и эмоционально-волевого развития ребёнка. Как ни странно, не только внутренние процессы, происходящие в семье, но и политические, экономические преобразования, происходящие в России, приводят к нарушению взаимоотношений в семье, оказывают негативное воздействие на функционирование семьи и развитие ребенка, как в социальном, так и психологическом направлении. В XXI столетии идет рост безнадзорности, беспризорности, увеличивается количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, так называемых социальных сирот (ежегодно количество детей, оставшихся без попечения родителей, увеличивается на 115 тыс.). В сложившейся социальной ситуации развития таких детей отсутствует основной институт социализации детей – семья. Система общественного воспитания не может обеспечить полноценного развития личности ребенка, ее полноценной социализации [3].

Появился термин «социальное сиротство», что означает сиротство при живых родителях. Все это оставляет неизгладимый отпечаток на психическом состоянии и развитии ребенка.

Сказанное означает, что с точки зрения физиологического и психического здоровья, с учетом отягченного генетического фактора, неблагоприятного течения внутриутробного развития, несоизмеримых с возрастом условий жизни в раннем детстве, родившихся в таких семьях, детей и подростков необходимо соотносить в «группу риска».

Анализ научной психологической литературы (С.В.Алексеев, А.Г.Асмолов, И.В.Вачков, И.В.Дубровина и др.) показывает, что подростковый возраст у таких детей протекает особенно критически. Объективная кризисная ситуация развития в этом возрасте сопровождается сложным комплексом собственных переживаний ребенка, что нарушает развитие его эмоционально-волевой сферы.

Нарушения эмоционально-волевой сферы подростков, воспитывающихся в сиротских учреждениях, давно стали предметом психологического анализа (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, В.И.Лубовский). Новые, не существовавшие ранее, тенденции деприваций в эмоционально-волевой сфере личности пока еще не стали предметом детального психологического изучения, как в теоретической, так и в практической области.

Особую актуальность проблема изучения особенностей развития эмоционально-волевой сферы имеет для подростков, воспитывающихся в условиях детского дома. Именно в этом возрастном периоде еще возможна коррекция негативного развития эмоционально-волевой сферы подростка, если ему будет оказана соответствующая психологическая поддержка. Своевременное позитивное развитие эмоционально-волевой сферы подростков из детских домов и других сиротских учреждений является необходимой гарантией того, что последующие возрастные этапы развития личности будут сопровождаться проявлениями все более позитивного развития не только эмоционально-волевой сферы, но и всей формирующейся личности в целом [1].

Актуальность исследуемой проблемы определяется важностью изучения эмоционально-волевой сферы подростка, воспитывающегося в условиях детского дома и своевременным его психологическим сопровождением. Подростки этой группы отличаются рядом особенностей, т.к. такие дети находятся в ситуации социальной и эмоциональной депривации. Дети, попавшие в трудные, стрессовые жизненные условия жизни, нуждаются в систематической, всеобъемлющей специализированной помощи.

В этой связи, цель нашего исследования – выделить основные депривационные критерии, оказывающие негативное влияние на развитие эмоционально-волевой сферы личности подростка, воспитывающегося в условиях детского учреждения.

Из многочисленных исследовательских наработок как отечественных, так и зарубежных психологов выявлено, что развитие личности ребенка, подростка, воспитывающегося в условиях детского дома или интерната, идет

по особому пути. У этих детей формируются специфические индивидуально-психологические особенности и черты характера, которые отличаются от личностных характеристик «семейных» детей. Если рассматривать, в чем эти характеристики отличны, то про них зачастую сложно сказать, в негативную или позитивную сторону они отличаются, проще сказать, что они другие.

В то же время результаты социологических исследований свидетельствуют о том, что в большинстве случаев семейная депривация приводит к патохарактерологическому развитию личности этих детей и подростков. По данным Генпрокуратуры, из 15 тысяч подростков – ежегодных выпускников сиротских учреждений России – в течение года 5 тысяч попадают на скамью подсудимых, 3 тысячи остаются без жилья и 1,5 тысяч заканчивают жизнь самоубийством.

Ситуации, в которых чаще всего происходит депривация эмоционально-волевой сферы, могут быть весьма разнообразными и сложными. М. Раттер выделяет основные внутренние недостатки личности, ведущие к депривации эмоционально-волевой сферы подростка.

1. Условия развития детей и подростков. Одни и те же условия бытового, социально-психического характера по-разному влияют на личность каждого подростка. У каждого из них своя потребность в чем-либо и индивидуальная восприимчивость к условиям проживания. Каждый ребенок попал в данную жизненную ситуацию из разных условий, в разном возрасте, с разным жизненным опытом.

2. Половая разница. В медицинском аспекте отмечается, что мальчики чаще в 4 раза имеют повреждения мозга, чем девочки, что откладывает определенный отпечаток на психическое развитие.

3. Морфологические различия. Конституциональное устройство личности также может закладывать и формировать различия в принятии своего физического «Я», что также значимо для подростка.

4. Патосоматические и другие патологические различия. Одинаковый депривирующий фактор по-разному влияет на обычного «нормального» подростка и на подростка, с каким-либо соматическим дефектом или умственной затрудненностью.

В.А. Лазарева разработала классификацию типов депривированной личности подростка. В эту классификацию она включала детей младшего подросткового возраста и подросткового возраста (10 – 14 лет):

1 тип – подростки с высокой социальной гиперактивностью. Такой тип чаще всего встречается у подростков, которые были направлены в детские учреждения из дошкольных учреждений или из семей;

2 тип – подростки, склонные к социальной провокации. Чаще всего встречается у подростков из исправительных учреждений или у подростков школ-интернатов;

3 тип – подросток с подавленностью или подавленный тип. Такого подростка часто относят в ряд слабоумных детей, т.к. он не проявляет активности, пассивен,

даже встречается апатичный тип. В исследованиях Й. Лангмейера отмечается, что такой тип поведения встречается у 25 % младших школьников из числа детей детских учреждений и далее у 12 % подростков тех же детей, чаще всего у мальчиков. Чаще всего его констатируют как задержку психического развития. В такой ситуации развитие эмоционально-волевой сферы подростка и всей его личности еще больше затрудняется с учетом всех факторов [6];

4 тип – это подростки хорошо приспособленные. Такие подростки чаще всего попадают в разряд хороших или любимых детей, они привязываются чаще всего к одному взрослому и легко завоевывают его расположение;

5 тип – подростки с замещающим удовлетворением аффективных и социальных потребностей.

В своем исследовании мы рассмотрели и внешние факторы, которые оказывают депривирующее воздействие на личность, а именно на эмоционально-волевую сферу подростка, воспитывающегося в условиях детского дома. Все эти ситуации являются достаточно разнородными и относить депривацию к какой-то определенно типичной ситуации невозможно не только теоретически, но и практически.

Весьма внушительное число ситуаций складывается под влиянием различных социальных факторов, возникает в результате тех или иных отношений субъектов. Помимо пространственно-временных характеристик ситуации, особая роль среди прочих ее составляющих компонентов принадлежит субъекту, который способен своими действиями трансформировать наличную ситуацию в качественно новую [2, с. 42]. Разнородность ситуации складывается из таких факторов, как социальная запущенность, различные позиции взрослых, конфликтные ситуации, ситуация условий проживания, запущенной гигиены, питания, наличия или отсутствия бытовых условий. Все эти факторы трудно поддаются классификации, так как в одних случаях выступает один фактор, оказывающий влияние на личность, в других случаях это может быть несколько факторов, которые плавно расплываются в данной ситуации и не имеют четких границ и критериев, четкого проявления и стабильности [5].

Ученый Й. Лангмейер из опыта работы с детьми и подростками, воспитывающихся в условиях детских учреждений, выделил еще один тип, который он назвал универсальным, так как этот тип включает целый ряд совместных признаков депривации и в каждой ситуации с разными сочетаниями этих признаков и с различной степенью их влияния.

Психологи также отмечают, что большая часть детей адаптированы к условиям детского учреждения и эмоциональная сторона их жизни проявляется стабильно при условии, что эта жизненная среда не изменяется или изменяется минимально. Степень поражения эмоционально-волевой сферы личности различна, она быстро подвергается изменениям в зависимости от окружающих взрослых, сверстников, от условий жизни, от возраста самого подростка. Проявляется также отлично в зависимости от сочетания всех этих компонентов.

Этот факт показывает, что развитие каждого подростка происходит

индивидуально и уникально и этот вопрос всегда будет открытым.

Исходя из нашего теоретического исследования, эмоционально-волевая сфера подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, требует специальных психологических технологий развития. А также требует создания специальных психологических условий ее целенаправленного формирования и поддержания.

Сущность психологического сопровождения развития эмоционально-волевой сферы заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления, когда его индивидуально-психологические особенности изучаются в единстве, во всех взаимосвязях [7].

Психологическое сопровождение включает в себя не только психологический аспект развития личности, но также и педагогический, воспитательный.

На первом этапе психологического сопровождения все участники этого процесса должны осознать важность коррекции и развития эмоционально-волевой сферы. Здесь обязательно включается понимание условий, факторов, которые оказывают влияние на эмоционально-волевую сферу. Также необходимо осознать требования социальной среды, общества к уровню развития эмоционально-волевой сферы личности. Каждый участник сопровождения, как сам подросток, так и педагогический работник должны понимать потребности подростка в определенном уровне развития эмоционально-волевой сферы.

На втором этапе психологического сопровождения развития эмоционально-волевой сферы подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, важно создать мотивацию и психологическую готовность подростка к развитию эмоционально-волевой сферы. Подростки и педагоги должны понимать направленность такого сопровождения.

На третьем этапе важно знать уровень развития эмоционально-волевой сферы подростков из детского учреждения. Для этого необходимо знать критерии депривации эмоционально-волевой сферы, которые необходимо измерять.

В нашей программе мы используем трехуровневую систему сформированности эмоционально-волевой сферы подростков, воспитывающихся в условиях детского дома.

1. Заниженный уровень, который показывает нам необходимость дальнейшего развития и коррекции изучаемого процесса.

2. Адекватный уровень, который показывает нам норму развития эмоционально-волевой сферы.

3. Оптимальный уровень, который является идеальным или тем, к чему надо стремиться.

Далее необходимо выделить критерии, которые показывают нам основные моменты отклонения или депривации, т.е. то, над чем в дальнейшем надо работать. Эти показатели должны быть в количественных данных, для того, чтобы в дальнейшем была возможность увидеть положительный или отрицательный результат нашего сопровождения.

Такие критерии дают возможность составить профиль развития эмоционально-волевой сферы подростка изучаемой категории.

При организации психологического сопровождения необходимо учитывать уровень развития всех характеристик, которые задействованы в развитии эмоционально-волевой сферы подростка. У каждого подростка этот набор может быть уникально-различным.

Наше исследование проходило на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Средняя школа № 23 имени В.А. Шеболдаева. В этой школе обучаются дети, которые являются воспитанниками детского дома «Гуковская специальная школа-интернат № 11».

Эмпирическое исследование позволило сформулировать нам основные особенности эмоционально-волевой сферы изучаемых подростков и выделить критерии депривации эмоционально-волевой сферы подростка, воспитывающегося в условиях детского дома: эмоциональная неустойчивость; подверженность чувствам; низкий самоконтроль; напряженность; высокая школьная тревожность; низкая волевая активность; высокая агрессивность.

Профиль личности согласно этим критериям у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, оказался низким, что говорит о деструктивных отклонениях в эмоционально-волевой сфере личности.

Нами была разработана и проведена программа психологического сопровождения развития личности подростка, воспитывающегося в условиях детского дома. Программа была направлена на устранение выявленных нами в ходе диагностики депривационных критериев, оказывающих негативное влияние на развитие эмоционально-волевой сферы подростков.

Таким образом, по результатам исследования можно резюмировать, что программа показала свою эффективность. Профиль личности достиг адекватного уровня. Внедрение нами программы психологического сопровождения развития эмоционально-волевой сферы личности подростка, воспитывающегося в условиях детского дома, позволило нам показать, что развитие эмоционально-волевой сферы подростка имеет огромный психолого-педагогический потенциал. Это необходимо учесть при организации психологического сопровождения изучаемого процесса в детских учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Л.А. Депривационные нарушения подростков, лишенных родительской заботы / Л.А. Волкова, Д.С. Курицина // Интеграция науки и практики в современных условиях: Материалы X Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов. – М.: Издательство

«Перо», 2017. – 179 с.

2. Волкова, Л.А. Криминальная ситуация в детерминации преступного поведения несовершеннолетних / Л.А. Волкова // Российский психологический журнал. – 2011 – том 8. – №2. – С. 42 – 45.

3. Кузнецова Л.Э. Образ мира как фактор социализации детей, лишенных родительского попечения / Л.Э. Кузнецова // Гуманизация образования – 2016 – №2 – С. 19 – 25.

4. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб., : Питер-Пресс. – 2005. – 250 с.

5. Родионова, В.И. О социальной работе с неблагополучными семьями / В.И. Родионова, О.В. Юдина, Д.Б. Бохаев // Социально-экономические и политические процессы в современном обществе : международный сборник научных трудов. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2016. – С. 150 –152.5.

6. Швачкина, Л.А. Опыт социальной работы с неблагополучными семьями и детьми «группы риска» на примере города Каменск-Шахтинский Ростовской области / Л.А. Швачкина // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сборник статей международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 237 – 241.

7. Швачкина, Л.А. Социальная работа с трудными подростками: обзор отечественного и зарубежного опыта / Л.А. Швачкина // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сборник статей международной

Маслова Е.С.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ЛИЧНОСТИ: ДИНАМИКА И ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ

Становление предметной области профессионального выбора личности нами определяется в качестве пролонгированного историко-психологического процесса, детерминированного, как минимум, двумя объективными факторами. Первый из них, согласно нашим представлениям, задается самим контекстом оформления и развития в психологической науке исследовательского направления, занимающегося изучением особенностей субъектных выборов человека. Профессиональный выбор – это одна из разновидностей субъектных выборов человека, содержательно определяемая спецификой предметной сферы своей реализации, т.е. трудовой деятельности.

В силу этого развитие научных представлений о профессиональном выборе базируется на использовании тех научных фактов, выводов и обобщений, кото-

рые были получены в ходе изучения психологических особенностей субъектных выборов в целом. В соответствии с ними, необходимость профессионального выбора возникает в ситуации неопределенности, достаточной личностной значимости, новизны и сложности возникшей перед субъектом необходимости самоопределиваться в профессиональной сфере. Профессиональный выбор трактуется как акт осознанного, самостоятельного и ответственного определения сферы, целей, средств реализации профессиональных планов и намерений, обусловленным опытом ситуаций значимых для профессионального выбора и обеспечивающим эффективность личностно-профессионального самоопределения [2].

Второй фактор нами увязывается с реально происходящими изменениями в социальных взглядах на роль человека в обществе и непосредственную сущность профессиональных выборов, совершаемых им на определенных этапах жизненного пути. Так, утверждение гуманистических тенденций в понимании человека и его жизненного предназначения позволило несколько отойти от чисто утилитарной трактовки сущности профессионального выбора как установления сферы приложения профессиональных усилий субъекта и обратить внимание на ту роль, которую этот выбор играет в осуществлении его индивидуального жизненного пути. Соответственно, в ракурсе влияния обозначенного фактора профессиональный выбор может рассматриваться в качестве одного из актов социально-личностной реализации человека, подверженность которого изменяющимся влияниям общественных процессов позволяет ему соотнести частные пристрастия с социальными ожиданиями.

Содержательный анализ динамики становления предметной области профессионального выбора позволяет говорить о том, что она на всем своем протяжении обнаруживает достаточную неоднородность свойственной ей организации. В целом, сохраняя своим ядром чисто утилитарное понимание содержательной сути реализуемого акта (субъектная идентификация наиболее привлекательной сферы профессиональной деятельности), трактовка профессионального выбора неоднократно дополнялась новыми оттенками, новыми смыслами, открывающими до того неактуальные для изучения грани субъектных выборов в профессиональной сфере.

Начальным вариантом трактовки профессионального выбора, заложившим, предположительно, константу его содержательного наполнения, нами рассматривается интерпретационная фиксация феномена выбора в качестве некоторой совокупности действий, определяющих последующую специализацию субъекта в приоритетной сфере профессиональной деятельности. Профессиональный выбор в данном случае предстает перед нами как некоторый поведенческий выбор, что позволяет очертить соответствующее феноменологическое пространство его изучения. В качестве структурных компонентов профессионального выбора выступают, в частности, мотивационный, когнитивный, проективный, операциональный, эмоционально-волевой и рефлексивный [2].

Рассмотрение профессионального выбора в качестве поведенческого акта сопровождалось детализацией предпосылок постановки перед субъектом его за-

дач, установлением спектра управляющих им мотивов, выявлением психологических составляющих феномена борьбы мотивов, условий и показателей успешности его разрешения.

Выявление мотивов профессиональной деятельности продолжает оставаться значимой проблемой предметной области профессиональных выборов субъекта. Она основывается на той роли, которую выполняет профессиональная мотивация в построении всего жизненного пути человека. Исследования в данной сфере (Григорьевских В.С., Животок Б.М., Костюков Н.Н., Рахальский Ю.Е., Реан А.А., Сонин В.А., Созонова Г.С., Чепур Д.В., Шкуркин В.А. и др.) позволяют рассматривать мотивы выбора профессии как показатель эффективности предпрофессиональной подготовки человека; как фактор академической успешности обучения в вузе и как предпосылку профессиональной успешности специалиста.

Действительно, мотивы выбора профессии, согласно современным представлениям, начинают формироваться задолго до совершения самого акта профессионального выбора человека. Это происходит еще на этапе предпрофессиональной подготовки и самоопределения субъекта. Именно на этом этапе, по мнению авторов, происходит формирование внешних или внутренних мотивов выбора профессии. Данное обстоятельство учитывается при построении типологии мотивов выбора профессии представителями различных сфер профессиональной деятельности. Подразделяясь на объективные и субъективные, факторы формирования у субъекта мотивов профессионального выбора, с нашей точки зрения, структурируются его познавательным интересом.

Выделение ведущей роли познавательного интереса в организации факторов предпрофессионального самоопределения человека определяется тем, что он оказывает непосредственное влияние на формирование и развитие интеллекта человека и его поведенческих навыков [4].

Выступая, по сути, энергетическим и ориентировочным элементом деятельности человека, познавательный интерес определяет не только сферу предпочтений субъекта, но и уровень его вовлеченности в процесс, его готовность «вкладывать» себя, свои ресурсы в соответствующую ему активность. Из всех влияний, оказываемых на субъекта, он сосредоточит свое внимание только на тех, которые адекватны его познавательному интересу.

Познавательный интерес в более или менее очевидной форме «подготавливает» субъекта к совершению профессионального выбора. Степень развития познавательного интереса определяет сроки осуществления профессионального выбора и уверенность субъекта в его правильности. Содержание познавательного интереса в зависимости от его концентрированности определяет предметную сферу и область локализации профессионального выбора. Чем конкретнее познавательный интерес, тем более четко субъект осознает, что должно составить основу его профессионального выбора. Чем глубже познавательный интерес, тем больше возможностей самореализации в конкретной предметной сфере сможет увидеть его носитель. Познавательный интерес обеспечивает иерархию

субъектных ценностей, устанавливает ориентацию субъекта на конкретные сферы жизни и виды активности, регулирует эмоциональный фон человека и т.д. Таким образом, познавательный интерес является основой структурирования факторов, подготавливающих профессиональный выбор субъекта.

Наличие профессионального интереса, выступая внутренним мотивационным фактором, значительно оптимизирует действия выбора профессии, образуя, по существу, мотивационную доминанту его активности в соответствующей сфере. Его отсутствие делает выбор профессии формальным, обусловленным различными внешними факторами: примером референтных сверстников, давлением родителей, доступностью поступления в учебное заведение, семейными традициями и т.д.

Устойчивая профессиональная мотивация ускоряет профессиональный выбор, сопровождает его позитивными эмоциями удовлетворенности. Вместе с тем, мотивационный фактор не является единственным, развитие которого определяет эффективность профессионального выбора человека. Наряду с ним, среди таких факторов обозначаются интеллектуальная развитость, эмоционально-волевая саморегуляция психических состояний человека, ценностная осмысленность и др. факторы успешности профессионального выбора.

В качестве мотива выбора профессии может выступать фактор академической успешности студентов учебных заведений. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, которые касаются этой проблемы (Атутов П.Р., Климов Е.А., Бодров В.А., Зимняя И.А., Крягжде Л., Митина Л.М., Пряжников Н.С., Реан А.А. и др.) [5]. Полученные ими результаты, в целом, подтверждают, что субъекты, совершившие мотивированный профессиональный выбор, как правило, более ответственно относятся к процессу профессиональной подготовки, проявляют большую последовательность в овладении профессиональным опытом, сохраняют большую заинтересованность в проектировании своей профессиональной карьеры. В целом, можно говорить о том, что такие студенты обладают развитым профессиональным сознанием. Являясь частью общего самосознания зрелой личности (Брагин В.Д., Джанерьян С.Т., Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Сьюпер Д., Шавир П.А. и др.), профессиональное самосознание стимулирует субъекта на совершение действий, подкрепляющих и закрепляющих профессиональный выбор субъекта [5].

Наряду с ситуацией действия устойчивой мотивации, профессиональный выбор может осуществляться посредством прохождения через психологический акт, обозначаемый как «борьба мотивов». Под борьбой мотивов традиционно понимается ситуация, в которой субъектный выбор осуществляется при наличии множественности мотивов. Разрешение такой ситуации заключается в отказе субъекта от ряда мотивов в пользу какого-либо одного из имеющихся мотивов.

Отметим, что победа какого-либо мотива в ситуации борьбы мотивов не означает, что совершенный выбор является для субъекта окончательным. В данном случае в качестве возможных выделяются несколько вариантов: ситуация окончательного выбора; ситуация промежуточного выбора; ситуация ошибочно-

го выбора.

Сопоставляя и сравнивая на этапе борьбы мотивов различные варианты профессиональных возможностей, субъект утверждает в привлекательности для себя одного варианта и больше ее не оспаривает для себя. Этот выбор становится для него доминантным при возникновении подобных ситуаций профессионального выбора, приобретая статус константы профессионального выбора.

Условия, определяющие «правильность» профессионального выбора в ситуации борьбы мотивов, подразделяются на внутренние и внешние условия. К внешним условиям «правильности» профессионального выбора субъекта в ситуации борьбы мотивов можно отнести широкий перечень макро-, мезо- и микровлияний (Абраменкова В.В., Донцов А.И., Живаго А.Ю., Коломинский Я.Л., Мясищев В.Н., Оссовский В.Л., Титма М.Х., Милакова В.В. и др.) [7]. Так, в перечень макровлияний попадают: социально-политический уклад государства, уровень экономической стабильности в стране, социокультурный уровень развития общества, наличие и качество реализации государственной политики в отношении занятости населения, доступность образовательных услуг и т.д. В состав мезовлияний включаются состояние регионального рынка труда, наличие, профиль учебных заведений в населенном пункте по месту проживания субъекта выбора и качество проводимой ими работы по набору учащихся и подготовке специалистов. Микровлияния на профессиональный выбор образуются родительским примером и наставлениями, примером сверстников, доступностью субъекту информации относительно различных профессий, способных выступить в качестве варианта возможного профессионального выбора субъекта. Отметим при этом, что среди обозначенных внешних условий наиболее изученными оказались влияния на субъекта профессионального выбора родительской семьи. Так, имеются данные об его подверженности влиянию особенностей родительско-детского взаимодействия (семейной сплоченности, эмоциональной близости ребенка с членами семьи, стиля семейного воспитания, семейных традиций, лидерства в семье), системы семейных ценностей, социально-экономического, образовательного и профессионального статуса родителей (Голенкова Л.А., Климов Е.А., Королькова Г.Ф., Мкртчян Г.М., Райс Ф., Чирикова А.Е. и др.) [3, 5].

В состав внутренних условий включаются различные психофизиологические и индивидуально-психологические свойства субъекта, позволяющие ему совершать соответствующий выбор, отражающие его опыт в принятии самостоятельных и ответственных решений, внутреннюю готовность к совершению профессионального выбора (Борисова Е.М., Венгер Л.А., Йовайша Л.А., Крыжановская И.В., Леонтьев Д.А., Мюнстерберг Г., Селезнева Ю.А., СьюперД. и др.) [6, 8].

К чертам личности, способствующим совершению необходимого выбора, на сегодняшний день чаще всего относятся следующие субъектные характеристики: целеустремленность, здравомыслие, решительность, самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, в своем будущем, сосредоточенность на проблеме, развитый самоконтроль психических состояний, мотивированность

на успех. Так, Т.Д. Абдурасулов установил, что существенное влияние на выбор профессии психолога оказывают открытость, высокая эмоциональная устойчивость, адекватная самооценка, общительность и умение контролировать свои эмоции. Утверждается, что с выбором социального профессионального типа личности (типом «человек-человек») имеют прямую связь такие субъектные характеристики как авторитет у сверстников, уверенность в себе, обаятельность, дружелюбие и общительность [1]. Данные черты призваны оказать субъекту содействие в том, чтобы «войти» в ситуацию волевого выбора, обозначить все варианты и «трезво» их оценить, после чего совершить волевой выбор и однозначно «выйти» из его ситуации.

Важным условием, определяющим «правильность» профессионального выбора, рассматривается и обладание субъектом опытом принятия волевых решений. Данная субъектная характеристика в значительной мере определяется особенностями предшествующего этапа его жизни, наличием у него возможности совершать самостоятельные ответственные решения. Получение такого опыта определяется, в первую очередь, стилем семейного воспитания. Однако значительную роль в образовании подобного опыта может сыграть и школа, а именно, стиль общения, используемый ее педагогическим коллективом, а также диапазон психолого-педагогических ситуаций профессионального выбора. В частности, разработанная Е.В. Галановой типология таких ситуаций включает: ситуации мотивирования выбора (успеха, стимулирования), обеспечения выбора (информирования, консультирования), детерминирования выбора (субъектоподражания, субъектопорождения), регулирования выбора (координирования, мониторинга), сопровождения выбора (фасилитации, эмоциональной поддержки) [2].

Среди внутренних условий совершения «правильного» профессионального выбора в ситуации борьбы мотивов ведущая роль нами отводится внутренней психологической готовности субъекта к совершению такого выбора. Психологическая готовность субъекта к профессиональному выбору является одной из разновидностей психологической готовности субъекта, в целом, к совершению некоторого необходимого выбора, в данном случае, профессионального выбора. Как любая разновидность психологической готовности субъекта, она включает в себя три обязательных компонента – познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий.

Субъект профессионального выбора должен обладать сформированными представлениями о тех сферах профессиональной деятельности, которые он рассматривает в качестве возможных вариантов совершения своего профессионального выбора. Наличие ошибочных представлений, различных заблуждений и неточностей понимания особенностей различных профессиональных сфер деятельности, которые предопределяют выбор, в дальнейшем могут сделать его ошибочным.

Эмоционально-оценочный компонент психологической готовности субъекта к совершению профессионального выбора в ситуации борьбы мотивов

представлен системой эмоционально окрашенных оценочных суждений относительно различных аспектов или параметров профессий, входящих в рассматриваемый «пакет» возможных вариантов. Наибольшую роль в данной системе играет оценка каких-либо параметров профессии (режима работы, уровня заработной платы, возможность карьерной поддержки, наличие вакансий, социальная престижность и т.д.) в качестве значимых или не значимых для субъекта. Придание повышенной значимости какой-либо одной стороне профессии в сочетании с игнорированием других ее сторон может обусловить совершение выбора, который станет для субъекта на определенном этапе его профессионализации ошибочным.

Поведенческий компонент психологической готовности субъекта к совершению профессионального выбора в ситуации борьбы мотивов представлен наличием у него умений и навыков по реализации различных компонентов волевого выбора. В данном случае в поведенческий компонент могут быть включены следующие виды умений субъекта: постановки проблемы, продуцирование вариантов ее решения, содержательный анализ вариантов, сравнение преимуществ имеющихся вариантов, синтез преимуществ одного из них как ведущего, принятие на личностном уровне этого варианта в качестве единственного выбора.

Формирование психологической готовности субъекта к совершению профессионального выбора в ситуации борьбы мотивов происходит постепенно и определяется как индивидуальными особенностями субъекта (развитием познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной сферы и др.), так и особенностями воздействий, получаемых в семье, школе, коллективе сверстников, со стороны средств массовой коммуникации и т.д. В зависимости от возрастного этапа становление готовности к совершению профессионального выбора характеризуется теми или иными показателями. Так, в частности, Е.В. Галановой к показателям профессионального выбора подростка отнесены: интерес к будущей профессиональной деятельности, субъектность; информированность о содержании процесса профессионального выбора, гибкость мышления; планирование, целеполагание, прогнозирование профессионального выбора; владение способами и приемами организации и реализации профессионального выбора; волевой самоконтроль; самооценка [2].

Наряду с проблемами в развитии познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов, неготовность субъекта к совершению профессионального выбора может явиться следствием наличия у него таких интегральных образований как личностного и социального инфантилизма, нигилистической позиции в отношении необходимости жизненного и профессионального самоопределения, образования жизненных планов, не включающих профессиональные выборы.

Заметим, что понимание успешности трудового этапа профессионализации субъекта в психологии постепенно сместилось сообразно с изменениями социально-экономических условий деятельности. Так, на смену рассмотрения успешности профессионализации как достижения трудовой результативности,

качества продукта труда, роста профессионализма субъекта трудовой деятельности пришло ее рассмотрение, в первую очередь, в качестве карьерной успешности. Если ранее психологию в большей мере интересовали условия, факторы, параметры, показатели и т.д. продвижения субъекта в направлении достижения мастерства в профессии (горизонтальная карьера), то теперь – движения вверх по карьерной лестнице как способа получения более престижных и высоко оплачиваемых управленческих должностей (вертикальная карьера).

Несмотря на многообразие возможных в данном случае вариантов, при рассмотрении данной проблемы авторы сходятся в том, что успешная профессионализация на трудовом этапе жизни человека возможна в том случае, если профессиональный выбор субъекта носил осознанный, осмысленный характер и опирался на учет его индивидуальных психологических особенностей.

В целом, рассмотрение ситуации профессионального выбора как поведенческого акта позволяет сосредоточиться, прежде всего, на мотивационных аспектах выбора, на условиях совершения выбора, на факторах, обеспечивающих профессиональную успешность. В центр исследования при этом попадает сама ситуация борьбы мотивов субъекта, условия и факторы ее разрешения, предпосылки профессиональной успешности субъекта трудовой деятельности.

При рассмотрении профессионального выбора в качестве одного из актов социально-личностной реализации человека происходит обращение к анализу иной феноменологии. Профессиональный выбор теперь трактуется не как предпосылка удовлетворения социальных интересов, а как необходимый элемент в построении процесса самопроектирования и самореализации субъекта в контексте его уникального жизненного пути. Отсутствие результативного профессионального выбора в гуманистической традиции трактуется как невыполнение одной из ключевых задач, стоящих перед человеком на протяжении его жизни, и в силу этого, затрудняющих или даже делающих невозможным обретение личностной идентичности.

Рассмотрение профессионального выбора как акта социально-личностной реализации субъекта помещает в поле интересов психологической науки комплекс личностных феноменов, характеризующих его продвижение по пути и в русле потенциала развития, заложенного в профессиональной сфере. Особое внимание в настоящее время уделяется изучению феноменов, относящихся к разряду «само» (самоопределение, саморазвитие, самореализация, самоактуализация) и отражающих различные ракурсы позитивных изменений субъекта в силу совершения им того или иного профессионального выбора.

Кроме того, получены эмпирически подтвержденные факты в отношении того, что рост удельного веса внутренней мотивации субъекта определяется качествами самооценности, интеллекта, эмоциональной устойчивости, смелости, умственных способностей, уверенности в себе, осмысленности, процесса и результативности жизни, локуса жизненного контроля, энергичности, эмоционального комфорта, ориентации во времени» [1].

Итак, становление в психологии предметной области профессионального

выбора личности происходило в качестве процесса, предполагающего расширение феноменологического содержания проводимых исследований и изменения объяснительного ракурса основных аспектов проблемы профессиональных выборов. В качестве детерминирующих данное становление нами рассмотрено два объективных фактора. К первому фактору отнесено объективно происходящее в психологической науке расширение и углубление проблематики субъектного выбора. Использование результатов развития проблематики субъектного выбора предусматривало рассмотрение феномена профессионального выбора в качестве одной из разновидностей поведенческих выборов, реализуемых субъектов. Ко второму фактору, детерминирующему становление предметной области профессионального выбора, нами отнесено объективно реализующееся в обществе изменение подходов к пониманию сущности человека и его жизненного предназначения. Это способствовало рассмотрению профессионального выбора в качестве одной из важных вех жизненного пути человека, связанного с процессами его социально-личностной реализации. Данный ракурс позволил осуществлять психологический анализ профессионального выбора с использованием категорий самоопределения, саморазвития, самореализации, самоактуализации.

В целом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что к настоящему времени сложились необходимые условия для становления научного пространства изучения особенностей личности в ситуации профессионального выбора. К основным феноменам, характеризующим особенности личности в ситуации профессионального выбора, могут быть отнесены феномены, характеризующие поведенческий выбор (познавательный и профессиональный интерес, мотивы выбора профессии, борьба мотивов) и особенности личностного развития в контексте профессионального выбора (самоопределение, саморазвитие, самореализация и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурасулов Т.Д. Я-концепция как фактор профессионального самоопределения студентов-психологов / Т.Д. Абдурасулов // Человек и образование. 2011. № 3 (28). С. 155-160.
2. Галанова Е.В. Психолого-педагогические ситуации, влияющие на успешность профессионального выбора подростков / Е.В. Галанова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. Вып. 3 (95). С. 114-116.
3. Голенкова Л.А. Проблема профессионального самоопределения в исследованиях зарубежных и отечественных психологов/ Л.А. Голенкова // Экология и жизнь: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. Пенза 2009. С. 38-41.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард / Пер. с англ. СПб.: Изда-

тельство «Питер», 1999. 464 с.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2003. 512 с.

6. Крыжановская И.В. Влияние акцентуаций характера на выбор профессиональной сферы экологии и природных ресурсов / И.В. Крыжановская // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. №2.

7. Оссовский В.Л. Престиж профессии и проблема профессиональной ориентации молодежи / В.Л. Оссовский. М.: Просвещение, 1981. 21 с.

8. Селезнева Е.В. Целеполагание и жизненный путь: акмеологические стратегии / Е.В. Селезнева // Акмеология. 2009. №3. С. 45-49.

9. Kielhofner G. Model of human motivation / G. Kielhofner. 3d ed. Baltimore, PH: Lippincott Williams & Wilkins, 2002.

10. Krasnyanskaya T.M. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person / T.M. Krasnyanskaya, V.G. Tylets // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). P. 48-57.

Ульянина О.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Современные условия службы в правоохранительных органах предъявляют высокие требования к таким личным и деловым качествам сотрудников, как нервно-психическая устойчивость, волевая регуляция поведения, умение действовать в различных стрессовых, чрезвычайных ситуациях. Данные исследований [1,2,3] указывают на высокий уровень стрессовых воздействий, которым подвергаются сотрудники правоохранительных органов в ходе своей повседневной жизнедеятельности. Все это ведет к распространению среди сотрудников различных психосоматических расстройств и заболеваний, состояний нервно-психической дезадаптации.

Негативные психические состояния, возникающие у сотрудников органов внутренних дел при выполнении служебных обязанностей, значительно снижают эффективность профессиональной деятельности и нередко приводят к печальным последствиям. Поэтому одной из задач психологической практики является выработка методологических подходов к психологической коррекции

негативных психических состояний сотрудников ОВД.

Прежде чем перейти к описанию содержания и методического инструментария психокоррекционных мероприятий с сотрудниками ОВД, следует остановиться на определении самого понятия «негативные психические состояния» и его смысловых единицах.

Состояние человека существует во внутренней и внешней формах проявления. Внутреннее состояние человека предполагает фиксацию сознания в конкретный временной интервал на ощущении комфорта или дискомфорта либо в отдельных подсистемах, либо организма в целом. Внешнее состояние человека сопряжено с его внутренними ощущениями (благополучия или неблагополучия) и являются их наблюдаемой по признакам проекцией во вне. В совокупности своей внутреннее и внешнее состояние человека выполняет функцию регуляции, адаптации к внешним воздействиям среды, социальной, профессиональной ситуации и т.д.

Психическое состояние – это интегральная характеристика психической активности человека в конкретный временной интервал, отражающей особенности и динамику протекания психических процессов как ответной реакции на внешние воздействия и определяющей успешность жизнедеятельности индивида в сложившейся ситуации.

Существует множество оснований для дифференциации психических состояний. В рамках обозначенной темы остановимся лишь на отдельных из них. По характеру влияния на личность психические состояния могут быть стеническими, активизирующими жизнедеятельность и астеническими, подавляющие ее; положительными и негативными.

Среди наиболее распространенных негативных состояний, оказывающих астеническое влияние как на личность, так и на деятельность, в которую она включена, выделяют стресс, невроз, фрустрацию, состояние напряженности, депрессию, агрессию, страх, тревожность.

В связи со спецификой деятельности органов внутренних дел развитие негативных психических состояний у сотрудников является актуальной проблемой. Своевременная диагностика и коррекция возникающих психоэмоциональных проблем позволяет спрофилировать чрезвычайные происшествия и суициды среди личного состава.

Психологическая коррекция предполагает работу с психически здоровыми сотрудниками и направлена на исправление уже сформировавшихся качеств личности, поведенческих паттернов и состояний [5]. В работе с сотрудниками, испытывающими негативные психические состояния первоначально, как правило, проводится симптоматическая коррекция, в результате которой купируются острые состояния. После снятия симптомов острых состояний осуществляется казуальная коррекция, направленная на выявление источников и причин отклонений.

Основными принципами психокоррекционной работы выступают следующие: принцип единства диагностики и коррекции; системности развития психи-

ческой деятельности; ориентации как на уже сформированные способности и качества личности, так и на зону ближайшего развития; деятельностный принцип коррекции.

В современной психопрактике существует множество методов психокоррекционной работы, которые варьируются в зависимости от научных школ, в рамках которых были разработаны. В последнее время, все большую популярность начинает приобретать трансконцептуальный подход в работе ведомственных психологов, реализация которого предполагает выбор методов на основании целей, задач, содержания психокоррекционной работы и индивидуальных особенностей самого человека, который обратился за психологической помощью. В этой связи, ниже кратко описываются наиболее эффективные методы психокоррекции негативных психических состояний сотрудников.

Методы психической саморегуляции. На ранних этапах развития негативных психических состояний наблюдается нарушение баланса процессов возбуждения и торможения вегетативной нервной системы, что может приводить к нарушению режима сна, появлению тремора конечностей, возникновению головных болей, нарушению в работе желудочно-кишечного тракта, повышенному мышечному тону и спазмам и т.п. С подобными жалобами психосоматического характера, в основном обращаются сотрудники, выполнявшие служебные обязанности в зонах ЧП и ЧС. Для снятия подобных нарушений наиболее адекватными и эффективными являются: нервно-мышечная релаксация, дыхательная гимнастика, аутогенная тренировка, гипносуггестивная терапия.

Метод рациональной психокоррекции. Использование рациональной психотерапии в работе с сотрудником предполагает вербализацию, осознание, понимание и принятие существующей проблемы; выявление причин ее возникновения, построение прогноза и динамики психологического состояния. Основными методиками при данном виде коррекции являются: риторические приемы, разъяснение, логическая аргументация, внушение, эмоциональное воздействие. Целью реализации данного метода является разъяснение сотруднику причин, характера и механизмов протекания имеющихся негативных состояний. Важно снять симптом уникальности имеющейся проблемной ситуации у сотрудника, объяснить, что подобная реакция является нормальным ответом организма на дискомфортные внешние обстоятельства.

Метод поведенческой психокоррекции. Методы данной психотерапевтической интервенции наиболее эффективны при навязчивых состояниях, в том числе при коррекции навязчивых симптомов из группы «вторжения» и избегания. В основе поведенческой коррекции заложена теория научения. Одной из наиболее распространенных методик является оперантное обусловливание. Среди них хорошо зарекомендовала себя, с практической точки зрения, методика систематической десенситизации [10], которая основывается на принципе противообусловливания. Данный принцип заключается в том, что субъект может преодолеть дезадаптивное состояние, провоцируемое ситуацией, фактом или явлением, посредством постепенного «приближения» к источнику тревоги, страха и как след-

ствии выработка психологического состояния, тормозящего развитие негативных эмоциональных проявлений. В основе психотехнологии NLP - шести-шаговый рефрейминга заложен аналогичный принцип. Человек погружается в состояние полной релаксации, а затем подвергается влиянию стимула, который вызывает реакцию страха, тревоги. Таким образом, отрицательное состояние постепенно замещается состоянием релаксации. Этот процесс получил название «реципрокного торможения». Процедура данной методики такова: обучение методам вхождения в состояние релаксации; формирование иерархии тревожащих, пугающих, стрессовых ситуаций фактов, явлений; составление ранжированного списка из 10-18 ситуаций по степени увеличения вызываемой ими тревоги, страха; вхождение в состояние релаксации, и мысленное погружение в психотравмирующую ситуацию. Основное правило здесь состоит в постепенном прохождении сначала ситуаций, вызывающих наименьшую тревогу, а затем ситуаций, вызывающих наибольшую тревогу, вплоть до максимальной степени тревоги. Наиболее эффективна данная методика в случае, если имеется четкое указание на стимул (ситуацию), вызывающий тревогу.

Методы когнитивной психокоррекции [8]. В основе данного метода заложена идея о том, что адекватные реакции опосредуются когнитивными процессами, благодаря которым человек адекватно воспринимает и оценивает происходящие с ним события. Соответственно, при дестабилизации психического состояния эта способность нарушается, что в свою очередь приводит к когнитивным ошибкам. В реальном поведении это проявляется в искаженном восприятии психотравмирующей ситуации и своего собственного «Я». Искаженное восприятие в свете психотравмирующей ситуации приводит к негативной оценке человеком себя, своего окружения и того, что его ждет в будущем.

В рамках когнитивной психотерапии выделилось направление, получившее название рационально-эмотивной терапии [6]. Такие состояния как, депрессия и тревога возникают в значительной степени вследствие жестко детерминированного мышления, которое возлагает на человека бессмысленные навязанные обязанности. Таким образом, человек начинает руководствоваться в своей жизни ригидными иррациональными установками. Например: «они никогда не поймут меня, они не работали в таких условиях» или «после 10 лет работы, я понял, что эта система ломает людей» и т.п. В рамках данного метода психокоррекция заключается в совместном поиске и идентификации дезадаптивных утверждений, в последующем переосмыслении и замене иррациональных установок на более адаптивные. Одним из эффективных приемов здесь является выявление скрытого смысла, неосознаваемого мотива, дезадаптивного утверждения с целью осознания алогичности и иррациональности подобной установки.

Методы личностной психокоррекции. Зачастую постстрессовые вегетативные нарушения, симптомы гиперактивации и вторжения в сознание образов, воспоминаний и эмоций, связанных с содержанием психотравмирующей ситуации, сопровождаются сильным психологическим дистрессом. Проявлениями дистресса являются эмоциональные расстройства (тревога, депрессия), откло-

няющееся поведение, алкоголизация, нарушения социально-психологической адаптации, профессиональной работоспособности, общее снижение социальной успешности. Все это может приводить к значительным нарушениям в межличностном взаимодействии, способствуя таким образом снижению самооценки и самопрятия пострадавшего.

Наиболее эффективным методом коррекции постстрессовых изменений личности является личностно-ориентированная психотерапия. В качестве примера приведем подход, разработанный в Гештальт-терапии. Психолог и психотерапевт Д. Энрайт утверждал, что «если человек сохраняет нежелательное поведение, мы знаем, что в этом есть какая-то выгода, какое-то видимое приобретение, ради которого организм и сохраняет это поведение» [7]. С точки зрения Гештальт-терапии, только сам человек является в конечном счете ответственным за все, что с ним происходит, и за все, что он испытывает в виде эмоций или ощущений. Иными словами, сам человек ответственен за тот выбор, который он производит, и если он выбирает быть несчастным и жить в прошлом, то это его право и его ответственность. Из этого положения и выводится основной принцип применения методов Гештальт-терапии при коррекции негативных психических состояний: основная цель психокоррекционной интервенции заключается в изменении отношения человека к самому факту имевшему место в его жизни критической (психотравмирующей) ситуации.

На практике человеку, пережившему психотравмирующее событие, предлагают сравнить его с более тяжелыми жизненными обстоятельствами, или же воспринимать его как самый ужасный эпизод в своей жизни. По большому счету, что личностно ориентированная терапия есть «терапия смыслов».

Методы групповой психокоррекции. При выявлении среди сотрудников, переживших психическую травму (столкнувшихся с чрезвычайными обстоятельствами), лиц, нуждающихся в коррекции, следует обращать внимание на наиболее очевидные признаки дистресса, такие как эмоциональная неуравновешенность, вспышки гнева, нарушения психомоторики, шоковое состояние, потеря ориентации, самоизоляция, провалы памяти. Обычно в острой фазе постстрессовых нарушений групповые стратегии не используются, т.к. пострадавшие находятся на разных стадиях развития стресса, часто просто не готовы обсуждать свои чувства в группе. Групповые методики показаны в случаях, когда люди подверглись совместной (коллективной) травме, например, в составе группы, наряда или целого подразделения. В данном случае могут быть проведены групповые занятия по аутогенной тренировке, сеансы декомпрессии и разрядки, направленные на снижение уровня психологического дистресса. Последние представляют собой укороченные дебрифинги, включающие в себя такие его фазы, как краткое введение, обсуждение фактов, предоставление информации. Их задача – исключить необходимость в дальнейшем полном дебрифинге или, наоборот, стимулировать участие в таковом в случае, если возникает соответствующая потребность.

По окончании периода пребывания в психотравмирующей обстановке ре-

комендуется проводить дезэскалацию или демобилизацию: мероприятия, направленные на уменьшение дистресса, связанного с возвращением к повседневной жизни и обычным условиям деятельности. В рамках короткой 10-15-минутной беседы обсуждаются симптомы постстрессовой реакции, способы их уменьшения, даются соответствующие рекомендации.

Дебрифинг стресса критических инцидентов. В наиболее полном и структурированном виде процесс работы с последствиями коллективной психической травмы отражает метод «дебрифинга стресса критического инцидента», разработанный американским психологом Дж. Митчелом в 1983 году для работников «опасных профессий» (спасатели, полицейские, пожарные, военнослужащие во время боевых действиях, и др.) [9]. Психологический дебрифинг проводится с группами людей, совместно испытавших стрессовые или трагические события. Его цель – минимизировать нежелательные психологические последствия и предупредить развитие синдрома посттравматических стрессовых расстройств. По своей природе дебрифинг представляет собой психолого-педагогический групповой метод дискуссии под руководством подготовленного специалиста.

Процесс дебрифинга обычно состоит из трех основных частей: «вентиляции» чувств в группе и оценивание стресса; подробного обсуждения «симптоматики», психологической поддержки; мобилизации личностных ресурсов, предоставления необходимой информации и планирования дальнейшей помощи.

Достоинства метода заключаются в том, что он предоставляет возможность взаимного обучения людей тому, как лучше мобилизовать и направить свои ресурсы для преодоления негативных психических состояний; понимания природы психотравмы, ее проявления и способов преодоления, с тем, чтобы использовать эти знания при возможных новых драматических инцидентах; предоставляет условия для самовыражения, обретения уверенности в себе и взаимной поддержки [4].

Естественно, данный обзор психокоррекционных методов не исчерпывает всего разнообразия существующего инструментария практического психолога. Выделялись лишь те из них, которые, в наибольшей степени отвечают задаче коррекции негативных психических состояний применительно к сотрудникам ОВД.

Специфика профессиональной деятельности сотрудников ОВД обуславливает возникновение у них различных психоэмоциональных состояний, дифференцируемых по содержанию и направленности, силе, действенности и длительности. Знание психологических основ управления психическим состоянием человека способствует повышению профессионализма сотрудников, поддержанию их психического здоровья, а также выступает одним из методов профилактики девиантного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко, В.Ю., Клочко, Ю.В. Сотрудникам ОВД о психологическом здоровье: учебно-методическое пособие. Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2015. 56 с.
2. Зайцев Н.В. Формирование стрессоустойчивости и коррекция психологического стресса // Евразийский юридический журнал. 2017. № 6. С. 231-232.
3. Кобозев И.Ю. Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 1. С. 205-209.
4. Котенев И.О. Психологическая диагностика постстрессовых состояний у сотрудников органов внутренних дел. Методическое пособие для практических психологов. МЦ при ГУК МВД России. М.: Изд-во ГУК МВД России, 1997. 40 с.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера. 2008. С. 7.
6. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. М.: Речь. 2002. 352 с.
7. Энрайт Дж.Б. Гештальт, ведущий к просветлению. М.: Человек. 1994. 144 с.
8. Beck A.T., Rush A.J., Shaw B.F., Emery G. Cognitive Therapy of Depression. NY.: Guilford Press, 1979. 425 P.
9. Mitchell J.T. Major Misconceptions in Crisis Intervention // International Journal of Emergency Mental Health. 2003. № 5 (4). P. 185-197.
10. Wolpe J. More buying choices for The Practice of Behavior Therapy (Pergamon General Psychology Series). Stanford: Stanford University Press. 1991. 592 p.

Тележко И.В., Станиловский К.Н.

**THE USE OF THE COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH
IN THE FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL
COMPETENCE OF A TRANSLATOR OF
PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS**

Translation activity is an implementation of the interaction between cognitive and linguistic structures [1; 8; etc.] The task of an interpreter is not only to transform a foreign text into the target language, but to reproduce the worldview and outlook of the author taking into account the new recipient's knowledge. What's more, each national language captures the national outlook and national self-identification. The lack of special linguistic knowledge concerning a national self-consciousness, makes quite difficult understanding the culture, the way of thinking, the traditions and customs, and the social behavior standards of a different language community. At the same time, when creating the target text, these features must be compared with the recipient's cultural particularities. At present, translators need really deep subject knowledge. In this regard, the faculty seeks to form future translator's intercultural skills for collaboration in a specific professional environment.

To solve it, we use a discursive approach that will help us with the verbal and cogitative features of the theory and practice of discursive linguistics. This approach opens the doors to what is outside the language, that is, reveals the relationship of linguistic and extra-linguistic factors affecting the process of creating and understanding the text [4].

Each language is doing in its own way the expressing and organizing the real and the imaginary reality, and creating thus its own language picture. The picture of the world as a whole is usually understood as the basic concept of a human beingness and his/her essence. This category is defined as the initial global image of the world which lies at the basis of the linguistic worldview of man and represents an individual way of reality reception. Picture of the world is an interpretation, a semantic counterpart of a world organized on the principle of value orientation [2; 5]. The general picture of the world includes the conceptual and the linguistic sides.

The language picture of the world is a landmark way of verbalizing the conceptual

picture of the world. The linguistic picture of the world is understood as a national.

The linguistic picture of the world is understood as a national world perception system which is fixed in language elements concerning the reality perception and mediated by national mentality. Those language elements are manifested when choosing nationally marked linguistic means. Traditionally, this uniqueness is seen in the special differentiation of such information between the linguistic elements and the differences in the structures being the systems of individual languages. The features of the language picture of the world are determined by the nature of the cognitive structures underlying the construction of speech utterances in a given language, as well as reflecting cultural elements in the content and structure specific for the given language speakers.

Any individual has a certain set of knowledge and opinion that can be assigned to whether individual cognitive space (in a certain way a structured set of knowledge and views possessed by a linguistic personality), either a collective cognitive space (in a certain way a structured set of knowledge and views common for all the individuals belonging to a certain profession or a social group) or the cognitive base (in a certain way a structured set of obligatory knowledge and patriotic views within the linguo-cultural community which are members of the linguo-cultural community and are carriers of the same national and cultural mentality) [3, p.164]. Each country will hire its experts working altogether in a common national cognitive base, the individual, and the collective cognitive space. The profession-oriented translator must possess this cognitive knowledge, both related to the country of the language being learned and the native country. Here, the importance of the collective cognitive space should be noted since it has no less national value than the cognitive base. It is obvious that the German Science and the German Technology have been developing in different ways, relying on different philosophical doctrines. Therefore, a profession-oriented translator must have not only knowledge in the field of German and Russian cognitive space, but also know the collective cognitive base of Russian and German experts, as well as be able to compare them.

Penetration others' culture is not so easy. The translator learns foreign culture through the perception of a foreign national-specific picture of the world. At the same time, he is studying those foreign socio-cultural images. This is because understanding includes not only the processing and interpretation of perceived data, but also the activation and use of internal cognitive information, i.e. information on cognitive presuppositions [4, p. 158].

When the translator is perceiving the text and is comparing this textual information to other information already in his translation memory, he creates his personal views of a special discourse. In this case, the translator will be waiting for what would be presented and discussed and would contribute to the mutual understanding. A probabilistic forecasting mechanism of the profession-oriented translator activity will be based on his/her subject and linguistic knowledge, and on his/her discourse competence [1]. A profession-oriented translator should be familiar with special terms, the logic of a presentation, and be able to deliver the meaning and find an

adequate linguistic expression in a new communicative situation, taking into account the difference in the sociocultural aspects, the subject and language knowledge of the sender and the recipient of the text. In order to accurately transfer the sense of a phrase, a translator of profession-oriented texts has to compare the source text with the target text, both at the stage of understanding and at the stage of creating the target language text, and find the actual meanings of the terms as well. The analysis of the same concept in different languages makes it possible to reveal national concept representations in different verbalization ways [6; p. 90]. This approach reflects the peculiarities of culture (in our case we are talking about the professional culture in the field of geology) and the worldview of a particular linguistic and cultural community, therefore the study of any concept is of value for reconstructing the language picture of the world. Studying the structural features of the concepts belonging to different cultures makes it possible to reveal their national and cultural specifics.

An example is *Ordnung / Order* Concept which is a German Traditional Artifact. This concept covers various spheres of human life and is at the highest level of hierarchy in the German language picture of the world. The special role of the *Ordnung* lies in the field of professional communication. It increases the importance of discipline, punctuality, accuracy, detailed presentation of information in writing which is typical for profession-oriented texts. This concept was analyzed by us in the German geological discourse. The analysis showed that the concept is actualized in written German geological discourse at the level of vocabulary, grammar, the logical and semantic structure of the discourse, the style and genre.

At the lexical level, the researchers of the *Ordnung* concept linguistic-cultural definitions revealed the following features:

- 1) the process; the state when everything is in its place; the result of ordering something;
- 2) organization, law, rule, discipline;
- 3) sequence, structure, system, hierarchy, the principle of organization of something;
- 4) a form of people uniting; strict regulation of any organization activities, including various interest groups;
- 5) cosmogony of the world;
- 6) the state in which something is functioning, that is, everything is in the state in which it should be;
- 7) the clarity;
- 8) the degree, the order.

From the above features of this concept, it is seen that the volume of its semantics is very extensive.

The analysis of geological German texts has shown that such features as «order, ordering, consistency» are nuclear. The following features can be taken to the close periphery: «system, structure», «species, order, class, type». To the far periphery will be taken «degree, magnitude, level, scale, volume»; «directive, instruction, law»; «state of order», and to the extreme periphery: «ordered region», «unit of phytocenosis

on the Zurich-Montpellier scale, between a class and a union.»

Table 1 presents the Ordnung concept features actualized in the German geological discourse.

Table 1

Analysis of the Ordnung concept in German geological discourse

№	Conceptual features	Number of actualization contexts
1	Order, ordering, consistency (Ordnungsbildung, Ordnungszahl, Reihenfolge, Folge, Ordnen)	47
2	System, structure (Ordnungsstruktur, Rangordnung, Struktur, Gefüge, System, Zusammensetzung, Verteilung, Einteilung)	38
3	Species, order, class, type, series (Ordnung, Klasse, Art, Abfolge)	35
4	Degree, magnitude, level, scale, volume (Ordnungsgrad, Ordnungsgeschwindigkeit, Ordnungsstufe eines Flusses, Raumordnung, Größenordnungseffekt)	7
5	Directive, instruction, law (Entwässerungsanordnung, Erdölverordnung)	3
6	State of order (Ordnungszustand)	2
7	Ordered region (Ordnungsbereich)	1
8	Unit of phytocenosis on the Zurich-Montpellier scale, between a class and a union (Ordnung)	1

It can be seen from the table that the nominative field of the Ordnung concept is widely represented in the German geological discourse. Ordnung Concept plays an important role in forming German Scientific Style, meets the language norm, its explicitness and its explicit down-toning, i.e. the Concept lays down the norms and rules for professional communication. Geologists use a large number of different field documents: field diaries, field maps, journals, documentation of mine workings, special forms of radiometric, geochemical observations and other. All of them are subject to certain requirements. The Ordnung / Order Concept will be actualized at meeting these requirements. At the same time, the interpreter should account for the German particularities and the differences between German and Russian geological written discourses on the stage of text creation [9].

From all of the above, it follows that in the minds of future translators basic cognitive structures must be formed. This would ensure that they perceive and accurately and completely understand the surrounding world of another socio-cultural collective. The use of the cognitive-discursive approach opens the possibility of bringing future translators into the collective cognitive space of another language community; it expands their range of relevant knowledge of the language, the language picture of the world, and the horizons, which altogether in turn contribute to the socio-cultural competence formation.

REFERENCES

1. Gavrilenko, N.N. To translate is to understand: Translation in professional communication. Book 2 – M.: Technical Society named after prof. S.I. Vavilov, 2010. – 206 p.
2. Demyankov, V.Z. Cognitivism, cognition, language and linguistic theory // V.Ya., 1994, № 4, p. 17-33.
3. Dijk van, T.A., Kintsch, V. Strategies for understanding coherent text // NZL, XXIII issue. Cognitive language aspects. — M.: Progress Publishing House. – 1988. – P. 153—211.
4. Krasnykh, V.V. Fundamentals of psycholinguistics and The theory of communication. – M.: Gnosisbooks publishing. – 2003. – 270 p.
5. Kubryakova, E.S. The language and the knowledge: on the way of knowing the language: Parts of speech from the cognitive point of view. The role of Language in Understanding the World / E.S. Kubryakova. – M.: Slavic culture languages, 2004. – 560 p.
6. Popova, Z.D., Sternin, I.A. Cognitive Linguistics (Linguistics and Intercultural Communication, Gold Series). –M.: AST: East – West, 2010. – 314 p.
7. Remkhe, I.N., Ph.D. Cognitive peculiarities of translation of scientific and technical text (on the basis of metallurgical industry texts) – Chelyabinsk, 2007, – 187 c.
8. Telezhko, I.V. Ordnung concept in teaching professionally oriented translation from the sociocultural approach position // RUDN Bulletin. Problems of Education: Languages and Specialty Series. – № 3. –M.:RUDN University, 2014.– P. 67-73.

АННОТАЦИИ

ПУБЛИКАЦИИ ПОБЕДИТЕЛЕЙ И ЛАУРЕАТОВ ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА НА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ КНИГУ ГОДА

Бурмистрова Е.В., Мануйлова Л.М.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ НА НАЧАЛЬНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ

В статье приводятся результаты практической работы по развитию коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов в ходе организации вожатской работы и волонтерской деятельности студентов в образовательном процессе педагогического вуза на основе деятельностного подхода; выделены условия, способствующие развитию коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов на начальных курсах обучения; делается вывод об эффективности использования активных методов и интерактивных форм обучения для развития коммуникативной компетентности специалиста в социально значимой проектной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социальный педагог, деятельностный подход, волонтерская деятельность, вожатская работа.

Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Волков О.П.

ПЕДАГОГИКА КАЗАЧЕСТВА КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ЕДИНСТВА

В статье анализируется воспитательный потенциал культуры казачества с позиций формирования национально – цивилизационной идентичности рос-

сийского общества. Актуальной научной задачей в этой связи является теоретическая разработка и экспериментальная апробация социально – педагогической модели воспитания человека российской национальной культуры на основе воспитательного потенциала культуры российского казачества, реализующего национально-культурные традиции цивилизационного единства российского общества. Авторы обосновывают тезис о том, что прерванная сто лет назад цивилизационная миссия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества.

Ключевые слова: педагогика казачества, национальная идентичность, воспитательный потенциал культуры казачества, «российскость», человек российской национальной культуры, высшее профессиональное образование.

Макианцева Н.В.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ОПИСАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена вопросу профессиональной подготовки будущих специалистов-лингвистов на основе концептуального подхода. Центральным понятием предлагаемого подхода признан концепт; обозначены необходимые и достаточные признаки концепта как единицы обучения. Охарактеризована система диалоговых технологий в трех формах ее реализации – репродуктивно-иллюстративной, задачной и тренинговой.

Ключевые слова: концептуальный подход, концепт, признаки концепта, профессиональное мышление, диалоговые технологии.

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евдокимова Н.В.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ЗАДАЧ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Социальный заказ на специалистов, владеющих определенными общими и коммуникативными компетенциями, потребовал переосмысления задач преподавания иностранных языков в нелингвистическом вузе. Преподавание иностранного языка как социокультурной реальности, учет требований формировать гибкость и диалектичность мышления и необходимости овладения поликультурной и многоязычной компетенциями - решение этих задач повысит конкурентоспособность и мобильность выпускников нелингвистических вузов.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в нелингвистическом вузе; иноязычная коммуникативная компетенция; значимость владения несколькими языками; компетенция многоязычия.

Павлова О.А., Чиркова Н.И.

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПРАЗДНИК КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье описан опыт проведения математического праздника, направленного на формирование у будущих учителей способностей к использованию возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников на основе обращения к образовательному потенциалу математики. Установлены причины, характеризующие актуальность данной формы внеаудиторной работы и описаны основные этапы реализации проекта по организации математического праздника, посвященного юбилею одного из основоположников жанра научно-популярной литературы Я. И. Перельмана. Обозначены основные направления, которые могут быть задействованы в подобного рода проектах. Представлены и проанализированы результаты осуществления данного мероприятия.

Ключевые слова: математический праздник, формы внеаудиторной работы по математике, проектная деятельность, персоналии, Я.И. Перельман, методико-математическая подготовка студентов.

Пирметова С.Я.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» В ВУЗЕ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»**

В данной статье автор представляет определения основных понятий темы, таких как: информатика, прикладная информатика, смысл и сущность прикладной информатики, сфера использования прикладной информатики; высшая математика в ВУЗе. Затем автор рассматривает основные методические аспекты преподавания высшей математики в ВУЗах в процессе формирования специалистов по «Прикладной информатике» на современном этапе развития научного знания и определяет ее особенности и специфику.

Ключевые слова: аспекты, методика, методические аспекты; учебные дисциплины в высшей школе («Высшая математика» и «Прикладная информатика»); знание, научное знание; определение, особенность, понятие, процесс, развитие, современность, специалист, специфика, формирование, этап.

Илиджев А.А.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ
АКТИВНОГО И ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

В статье раскрываются обстоятельства, которые оказывают влияние на развитие различных форм и методов обучения в условиях компетентностной парадигмы образования. В работе акцентируется внимание на необходимости более углубленного исследования игровых форм обучения как наиболее распространенных среди активных и интерактивных форм учебных занятий. Автор, в частности, анализирует такие формы и методы как: дискуссия, полемика, мастер-класс, анализ жизненных ситуаций и ситуационная задача, которые обеспечивают формирование профессиональных компетенций. В статье предлагается модель поэтапного использования форм и методов активного и интерактивного проектного обучения, а также выявляются дифференцированные дидактические условия реализации проектно-технологического подхода.

Ключевые слова: компетенции, обучение, проектирование, технология, метод.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Батыршина А.Р.

ГРАФИЧЕСКИЙ ЯЗЫК ОПИСАНИЯ СИСТЕМ В ПСИХОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕОРИЙ ВОЛИ)

В статье рассматривается попытка использовать графический язык IDEF описания функциональных систем на материале альтернативных психологических теорий воли, поскольку данная проблема до сих пор не имеет однозначного решения в психологии. Автор убежден, что использование графического языка описания систем IDEF позволяет увидеть действительные различия, скрытые при текстовом анализе теории или концепции.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, описания систем в психологии, теории воли, история отечественной психологии, Л.С.Выготский, В.А.Иванников, деятельностный подход в психологии.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Пилишвили Т.С., Харитоненко А.А., Кардашова С.З.

МОТИВАЦИЯ УСПЕХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье приведены результаты исследования, нацеленного на психологический анализ мотивации успеха профессиональной деятельности российских и французских студентов. Авторами теоретически обосновано и эмпирически подтверждено положение о том, что существуют этнокультурные особенности мотивации профессиональной деятельности, сопровождаемые различиями в исследуемых группах в установке на ее процесс. Эмпирическая проверка гипотезы проведена на студентах 2-4-х курсов филологического факультета и медицинского института Российского университета дружбы народов (РФ), а также юридического направления Парижского университета и института технологического образования Университета Ле-Мана (Франция). В проведенном исследовании были использованы методы: а) психодиагностической оценки мотивации про-

фессиональной деятельности, потребности в достижении, мотивации успеха, мотивации одобрения, социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере; б) сравнительного анализа. Было выявлено, что студенты данной выборки обладают умеренно высоким уровнем мотивации к успеху и средним уровнем потребности в достижениях. В проведенном эмпирическом исследовании обнаружены значимые различия в уровне мотивации одобрения, а также степени выраженности установок студентов на процесс, альтруизм и свободу. Результаты настоящего исследования планируется использовать на базе Кабинета психологической помощи РУДН в индивидуальном и групповом психологическом консультировании российских и французских студентов.

Ключевые слова: мотивация успеха, профессиональная деятельность, российские студенты, французские студенты.

Ханова З.Г., Каяшева О.И.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОЙ УСПЕШНОСТИ У РУССКИХ И ДАГЕСТАНСКИХ ЖЕНЩИН

Жизненная успешность как сложный психологический феномен, зависит от социальных стереотипов, свойственных представителям разных культур. Существуют различия в представлениях об успешности у русских и дагестанских женщин. В проведенном исследовании обращено внимание на то, что у дагестанских женщин представления об успешности связаны с семьей и рождением детей, материальным благополучием, у русских женщин с построением карьеры, получением профессии и реализации себя как успешного специалиста, семьей и дружбой.

Ключевые слова: успешность, жизненная успешность, профессиональная успешность.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сорокоумова Г.В., Капацинская В.М.

ЭТАПЫ, УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

В статье предлагается определение и структура профессиональной личности психолога, этапы, условия развития профессиональной личности психолога, выделены методы развития профессиональной личности в учебной и внеучебной деятельности студентов.

Ключевые слова: профессиональная личность психолога, структура профессиональной личности психолога, учебная деятельность, внеучебная деятельность, научно-исследовательская деятельность, студенческая научно-исследовательская лаборатория.

Волкова Л.А., Родионова В.И.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассматриваются основные проблемы развития эмоционально-волевой сферы личности подростка, воспитывающегося в условиях детского учреждения. Авторы рассматривают внешние и внутренние факторы депривации эмоционально-волевой сферы подростков. В ходе диагностического исследования авторы выделяют критерии депривации эмоционально-волевой сферы, на основе которых строится профиль личности для дальнейшего сопровождения развития этой сферы у подростков.

Ключевые слова: психология подростка, психологическое сопровождение, эмоционально-волевая сфера, личность, депривация, социальная запущенность.

Маслова Е.С.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ЛИЧНОСТИ: ДИНАМИКА И ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассмотрена проблема становления предметной области профессионального выбора личности как пролонгированного процесса, детерминированного рядом объективных факторов. Раскрывается понятие «профессиональный выбор» как одно из разновидностей субъектных выборов человека. Показано, что необходимость профессионального выбора возникает в ситуации, возникшей перед субъектом, необходимости самоопределиться в профессиональной сфере. Профессиональный выбор характеризуется как акт осознанного, самостоятельного и ответственного определения сферы, целей, средств реализации профессиональных планов и намерений субъекта. Профессиональный выбор рассматривается также как один из актов социально-личностной реализации человека. Автор статьи раскрывает также мотивационные аспекты выбора, условия совершения выбора и факторы, которые обеспечивают профессиональную успешность.

Ключевые слова: профессиональный выбор, личность, предметная область, психология, субъект, реализация, трудовая деятельность, частные пристрастия, социальные ожидания, мотивы, условия выбора, факторы, профессиональная успешность.

Ульянина О.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье рассматриваются негативные психические состояния, возникающие у сотрудников органов внутренних дел в процессе служебной деятельности. Раскрывается понятие «негативные психические состояния» и его смысловые

единицы. Подчеркивается отрицательный характер влияния данных психических состояний как на внутриличностную сферу сотрудника, так и на результаты работы. В статье описываются наиболее эффективные методологические подходы к реализации психокоррекции негативных психических состояний у сотрудников органов внутренних дел. В рамках обозначенных подходов выделяются следующие методы: психической саморегуляции, рациональной психокоррекции, поведенческой психокоррекции, когнитивной психокоррекции, личностной психокоррекции, групповой психокоррекции, стресса критических инцидентов.

Ключевые слова: психологическая работа, психологическая коррекция, сотрудники органов внутренних дел, негативные психические состояния.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Тележко И.В., Станиловский К.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

В данной статье рассмотрены возможности когнитивно-дискурсивного подхода с целью формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов на примере немецкого геологического дискурса. Выявлена роль концептов для создания терминологической базы в любой области знания. Доказано, что использование когнитивно-дискурсивного подхода открывает возможность приобщения будущих переводчиков к коллективному когнитивному пространству другого языкового сообщества.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный перевод, социокультурная компетенция, дискурсивный подход, картина мира, концепт.

SUMMARY

PUBLICATIONS OF THE WINNERS AND LAUREATES OF THE RUSSIAN NATIONAL CONTEST FOR THE BEST SCI- ENTIFIC BOOK OF THE YEAR

Burmistrova E.V., Manuylova L.M.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS AT THE BEGINNING TRAINING COURSES

The article presents the results of practical work on the development of communicative competence of future social teachers in the organization of camp counselor work and volunteer activities of students in the educational process of a pedagogical university based on the activity approach; the authors singled out conditions that promote the development of the communicative competence of future social educators at the beginning training courses; they made the conclusion about the effectiveness of the use of active methods and interactive forms of training for the development of the communicative competence of a specialist in socially significant project activities.

Keywords: communicative competence, social teachers, activity approach, volunteer activity, camp counselor work.

Lukash S.N., Epoyeva K.V., Volkov O.P.

PEDAGOGY OF THE COSSACKS AS A FACTOR OF STRENGTHENING NATIONAL UNITY

The article analyzes the educational potential of Cossack culture from the standpoint of the formation of the national and civilizational identity of Russian

society. Current scientific challenge in this connection is the theoretical development and experimental approbation of the social and pedagogical model of the person's education of the Russian national culture on the basis of the educational potential of the Russian Cossacks culture, which realizes the national and cultural traditions of the civilizational unity of Russian society. The authors explained the thesis that the civilizational mission of the culture of the Russian Cossacks that was interrupted a hundred years ago in the formation of the Russian national identity continued in the contemporary phenomenon of Cossack pedagogy

Keywords: pedagogy of the Cossacks, national identity, the educational potential of Cossack culture, «Russianness», a man of Russian national culture, higher professional education.

Makshantseva N.V.

THEORY AND PRACTICE OF THE CONCEPTUAL DESCRIPTION OF LANGUAGE UNITS IN UNIVERSITY EDUCATION

The article considers the conceptual approach to professional education of future linguistic specialists. In the framework of this approach the concept is acknowledged as the central notion. The authors indicated the necessary and sufficient features of the concept as education units. They described the system of interactive technologies in three forms of its realization - reproductive-illustrative, task-oriented and training-based.

Keywords: Conceptual approach, concept, concept features, professional thinking, interactive technologies.

THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Evdokimova N.V.

RETHINKING THE PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NONLINGUISTIC UNIVERSITY

The social order for specialists possessing certain general and communicative competences required the rethinking the objectives of teaching foreign languages at a non-linguistic university. Teaching a foreign language as a socio-cultural reality, consideration of requirements to form flexibility and dialectical thinking and the need to master multicultural and multilingual competences - solving these problems will increase the competitiveness and mobility of graduates of non-linguistic universities.

Keywords: Teaching a foreign language at a non-linguistic university; foreign communicative competence; the importance of speaking several languages; competence of multilingualism.

Pavlova O.A., Chirkova N.I.

MATHEMATICAL FESTIVAL AS A COMPONENT OF METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER

The article describes the experience of holding a mathematical festival aimed at forming the future teachers' abilities to use the opportunities of the educational environment to achieve personal, meta-subject and subject results of schoolchildren's education on the basis of the address to the educational potential of mathematics. The authors set the reasons characterizing the relevance of this form of out-of-class work and they described the main stages of the project implementation for organizing a mathematical festival dedicated to the jubilee of Ya. I. Perelman, one of the founders of the genre of popular scientific literature. The authors also denoted the main directions that can be involved in such projects. The results of this activity are presented and analyzed.

Keywords: mathematical festival, forms of out-of-class work on mathematics, project activity, personalities, Ya.I. Perelman, methodical and mathematical preparation of students.

Pirmetova S.Y.

**METHODICAL ASPECTS OF TEACHING THE
DISCIPLINE «HIGHER MATHEMATICS» AT
THE UNIVERSITY FOR STUDENTS OF
«APPLIED COMPUTER SCIENCE»**

The author of this article presents definitions of the basic concepts of the topic, such as: informatics, applied computer science, the meaning and essence of applied computer science, the sphere of use of applied computer science; higher mathematics at the University. Then the author considers the main methodological aspects of teaching higher mathematics in higher education institutions in the process of forming specialists in «Applied computer science» at the present stage of development of scientific knowledge and determines its features and specifics.

Keywords: aspects, methodology, methodological aspects; academic disciplines in higher education («Higher Mathematics» and «Applied computer science»); knowledge, scientific knowledge; definition, feature, concept, process, development, modernity, specialist, specificity, formation, stage.

Ilidzhev A.A.

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEFINING THE CONTENT
OF ACTIVE AND INTERACTIVE TRAINING PROVIDING THE
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES**

The article reveals the circumstances which influence the development of various forms and methods of education in the context of the paradigm of competency education. The work focuses on the need for more in-depth study of game education forms as the most common among active and interactive forms of training. In particular the author analyzes forms and methods such as: discussion, polemic, master class, analysis of life situations and situational challenge, which provide the formation of professional competences. The article proposes a model for a step-by-step use of forms and methods of active and interactive project-based training, and also differentiated didactic conditions for implementing project-technological approach.

Keywords: competence, training, design, technology, method.

GENERAL PSYCHOLOGY

Batyrshina A.R.

GRAPHIC LANGUAGE DESCRIPTION OF SYSTEMS IN PSYCHOLOGY (BASED ON THE MATERIAL OF THE THEORIES OF WILL)

The article considers an attempt to use the graphical language IDEF of the description of functional systems on the basis of alternative psychological theories of will, since this problem still has no unique solution in psychology. The author is convinced that the use of the graphical language describing the IDEF systems allows you to see the actual differences hidden in the textual analysis of the theory or concept.

Keywords: will, volitional regulation, descriptions of systems in psychology, theory of will, the history of Russian psychology, L.S. Vygotsky, V.A. Ivannikov, activity approach in psychology.

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Pilishvili T.S., Kharitonenko A.A., Kardashova S.Z.

SUCCESS MOTIVATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF RUSSIAN AND FRENCH STUDENTS

The article presents the results of a study aimed at a psychological analysis of the success motivation in the professional activity of Russian and French students. The authors provide theoretically and empirical ground for the thesis that there are ethno-cultural features of motivation of professional activity, accompanied by differences

in the study groups in their mindset for process. The empirical hypothesis was tested on the students of the 2-4th year of the philological department and medical institute of the Russian University of Peoples' Friendship (RF), as well as law department of the University of Paris and the University Institute of Technology at the University of Le Mans (France). The following research methods were used: a) psycho-diagnostic evaluation of professional activity motivation, need for achievement, motivation for success, motivation for approval, social and psychological attitudes of individual in the field of motivation and needs; b) comparative analysis. It was found that sample students have a moderately high level of motivation to success and mid level of need for achievement. The recent empirical study revealed differences in the level of motivation for approval and in the degree of expressed mindset to process, altruism and freedom. The authors of this paper plan to use the present research results on the basis of the Cabinet of Psychological Assistance provided by PFUR in individual and group psychological consulting of Russian and French students

Keywords: success motivation, professional activity, Russian students, French students.

Khanova Z.G., Kayasheva O.I.

CONCEPTION OF LIFE SUCCESS FOR RUSSIAN AND DAGESTAN WOMEN

Life success as a complex psychological phenomenon depends on social stereotypes of different cultures representatives. There are differences in the conception about the success of Russian and Dagestan women. The authors in the study drew the attention to the fact that Dagestan women's ideas about success are related to family and childbearing, material well-being, Russian women - to career, getting a profession and self-realizing as a successful specialist, having a family and friendship.

Keywords: success, life success, professional success.

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Sorokoumova G.V., Kapatsinskaya V.M.

STAGES, CONDITIONS AND METHODS OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE PSYCHOLOGIST

The article proposes the definition and structure of the professional personality of the psychologist, the stages, the conditions for the development of the professional personality of the psychologist, the methods for the development of the professional personality in the educational and out-of-school activities of students.

Keywords: professional personality of the psychologist, the structure of the professional personality of the psychologist, educational activities, out-of-school activities, research activities, student research laboratory.

Volkova L.A., Rodionova V.I.

THE PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS BROUGHT UP IN CHILDREN'S INSTITUTIONS

The article deals with the main problems of development of the emotional-volitional sphere of the personality of adolescent who is brought up in the conditions of a children's institution. The authors consider external and internal factors of deprivation of the emotional-volitional sphere of adolescents. In the course of the diagnostic study, the authors emphasized criteria for deprivation of the emotional-volitional sphere, on the basis of which a personality profile is built to further support of the development of this sphere among adolescents.

Keywords: psychology of adolescents, psychological support, emotional-volitional sphere, personality, deprivation, social neglect.

Maslova E.S.

**PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL PERSONAL
CHOICE: DYNAMICS AND FACTORS
OF FORMATION OF THE SUBJECT AREA**

The article deals with the problem of the formation of the subject area of personality professional choice as a prolonged process, determined by a number of objective factors. It reveals the concept «professional choice» as one of the varieties of subjective person's choices. The author shows that the necessity of professional choice arises in the situation that appeared before the subject of the need to self-determine in the professional sphere. Professional choice in this paper is characterized as an act of conscious, independent and responsible definition of the sphere, goals, means of implementing the professional plans and intentions of the subject. The article considers the professional choice as one of the acts of a person's social and individual realization. The author of the paper also reveals the motivational aspects of the choice, the conditions for making the choice and the factors that ensure professional success.

Keywords: professional choice, personality, subject area, psychology, subject, realization, working activity, private preferences, social expectations, motives, conditions of choice, factors, professional success.

Ulyanina O.A.

**PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF
NEGATIVE MENTAL STATES OF EMPLOYEES
OF INTERNAL AFFAIRS BODIES**

The article deals with negative mental states that arise in the employees of internal affairs bodies in the course of their official activities. The authors reveal the concept of «negative mental states» and its semantic units. It emphasizes the negative influence of these mental states both on the intrapersonal sphere of the employee, and on the results of the work. The article describes the most effective methodological

approaches to the implementation of psycho-correction of negative mental states among employees of internal affairs bodies. Within the framework of the mentioned approaches, the following methods are distinguished: psychic self-regulation, rational psycho-correction, behavioral psycho-correction, cognitive psycho-correction, personal psycho-correction, group psycho-correction, stress of critical incidents.

Keywords: psychological work, psychological correction, employees of internal affairs bodies, negative mental states.

THE CONTEMPORARY TECHNOLOGIES OF TEACHING

Telezhko I.V., Stanilovsky K.N.

THE USE OF THE COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH IN THE FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF A TRANSLATOR OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

The article considers the cognitive-discursive approach to the formation of socio-cultural competence of a translator of professionally oriented texts on the example of German geological discourse. The authors reveal the role of concepts for creating a terminological base in any field of knowledge. They prove that the use of the cognitive-discursive approach opens the possibility of joining future translators to the collective cognitive space of another language community.

Keywords: professionally oriented translation, socio-cultural competence, discursive approach, picture of the world, concept.

ОБ АВТОРАХ

Бурмистрова Елена Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (г. Омск), e-mail: burmistrova@omgpi.ru

Мануйлова Лидия Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (г. Омск), e-mail: manuylova_lm@mail.ru

Лукаш Сергей Николаевич - доктор педагогических наук, доцент, профессор, Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир), e-mail: lukash.serg@yandex.ru

Эпоева Кнарик Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир), e-mail: knaraarm@mail.ru

Волков Олег Петрович - аспирант, Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир), e-mail: kazak-sd@mail.ru

Макшанцева Наталия Вениаминовна - доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород), e-mail: makshan@lunn.ru

Евдокимова Надежда Вениаминовна - кандидат педагогических наук, доцент, Ростовский государственный экономический университет (г. Ростов-на-Дону), e-mail: nvevd@mail.ru

Павлова Оксана Алексеевна - кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), e-mail: oksanapav@yandex.ru

Чиркова Наталья Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), e-mail: nichirkova@mail.ru

Пирметова Саида Ямудиновна - кандидат физико-математических наук, доцент Дагестанский государственный университет (г. Махачкала), e-mail: pirmetova-saida@yandex.ru

Илиджев Александр Алексеевич - кандидат юридических наук, доцент, Казанский юридический институт МВД России (г. Казань), e-mail: ilidsasha@yandex.ru

Батыршина Альфия Робертовна - кандидат педагогических наук, доцент, Международный инновационный университет (г. Сочи), e-mail: fondro@mail.ru

Пилишвили Татьяна Сергеевна - кандидат психологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (г. Москва), e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Харитоненко Алексей Алексеевич - студент, Российский университет дружбы народов (г. Москва), e-mail: bandicod@mail.ru

Кардашова Саяд Зауровна - студент, Российский университет дружбы народов (г. Москва), e-mail: sayadkardashova@gmail.com

Ханова Зоя Гаджиалиевна - доктор психологических наук, профессор, Университет российского инновационного образования (г. Москва), e-mail: khanova309@yandex.ru

Каяшева Ольга Игоревна - кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва), e-mail: art1230@list.ru

Сорокоумова Галина Вениаминовна - доктор психологических наук, доцент, Нижегородский институт «Международный инновационный университет» (г. Н. Новгород), e-mail: galsors@mail.ru

Капацинская Варвара Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский институт «Международный инновационный университет» (г. Н. Новгород), e-mail: Vkapatsin@yandex.ru

Волкова Лилия Анатольевна - кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (г. Шахты), e-mail: liliya56a@mail.ru

Родионова Валентина Ивановна - доктор философских наук, профессор, Донской государственный технический университет (г. Шахты), e-mail: rodionova.disser@mail.ru

Маслова Екатерина Сергеевна - кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный аграрный университет (г. Шахты), e-mail: maslovaket@mail.ru

Ульянина Ольга Александровна - кандидат социологических наук, доцент, Академия управления МВД России (г. Москва), e-mail: lelia34@mail.ru

Тележко Ирина Владиленовна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Российский университет дружбы народов (г. Москва), e-mail: Irina-Telezhko@mail.ru

Станиловский Кирилл Наумович - преподаватель, Российский университет дружбы народов (г. Москва), e-mail: kinder-sport@yandex.ru

OUR AUTHORS

Burmistrova Elena Vladimirovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk), e-mail: burmistrova@omgpu.ru

Manuylova Lydia Mikhailovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk), e-mail: manuylova_lm@mail.ru

Lukash Sergey Nikolaevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir), e-mail: lukash.serg@yandex.ru

Epojeva Knarik Vladimirovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir), e-mail: knaraarm@mail.ru

Volkov Oleg Petrovich - Post-graduate Student, Armavir State Pedagogical University (Armavir), e-mail: kazak-sd@mail.ru

Makshantseva Nataliya Veniaminovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyub (Nizhny Novgorod), e-mail: makshan@lunn.ru

Evdokimova Nadezhda Veniaminovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rostov State University of Economics (Rostov-on-Don), e-mail: nvevd@mail.ru

Pavlova Oksana Alekseyevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga), e-mail: oksanapav@yandex.ru

Chirkova Natalia Ivanovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga), e-mail: nichirkova@mail.ru

Pirmetova Saida Yamudinovna - Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Dagestan State University (Makhachkala), e-mail: pirmetova-saida@yandex.ru

Ildzhev Alexander Alexeevich - Candidate of Law Sciences, Associate Professor, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Kazan), e-mail: ilidsasha@yandex.ru

Batyrshina Alfia Robertovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, International Innovative University, (Sochi), e-mail: fondro@mail.ru

Pilishvili Tatyana Sergeevna - Candidate of Psychological Science, Associate Professor, The RUDN University (Moscow), e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Kharitonenko Alexey Alexeyevich - Student, The RUDN University (Moscow), e-mail: bandicod@mail.ru

Kardashova Sayad Zaurovna - Student, The RUDN University (Moscow), e-mail: sayadkardashova@gmail.com

Khanova Zoya Gadzhialievna - Doctor of Psychology, Professor, University of Russian Innovative Education (Moscow), e-mail: khanova309@yandex.ru

Kayasheva Olga Igorevna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow), e-mail: art1230@list.ru

Sorokoumova Galina Veniaminovna - Doctor of Psychology, Associate Professor, Nizhny Novgorod Institute of International Innovative University (Nizhny Novgorod), e-mail: galsors@mail.ru

Kapatsinskaya Varvara Mikhailovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod Institute of International Innovative University (Nizhny Novgorod), e-mail: Vkapatsin@yandex.ru

Volkova Liliya Anatolievna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Don State Technical University (Shakhty), e-mail: liliya56a@mail.ru

Rodionova Valentina Ivanovna - Doctor of Philosophical Science, Professor, Don State Technical University (Shakhty), e-mail: rodionova.disser@mail.ru

Maslova Ekaterina Sergeevna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Donskoy State Agrarian University (Shakhty), e-mail: maslovaket@mail.ru

Ulyanina Olga Alexandrovna - Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Moscow), e-mail: lelia34@mail.ru

Telezhko Irina Vladilenovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, The RUDN University (Moscow), e-mail: Irina-Telezhko@mail.ru

Stanilovsky Kirill Naumovich - Lecturer, The RUDN University (Moscow), e-mail: kinder-sport@yandex.ru

Условия публикации
для авторов научно-практического журнала
«Гуманизация образования»

Для публикации оригинальной статьи авторы должны соблюдать следующие требования подачи материалов в редакцию:

1. Статья, информация об авторе (авторах), подписанный автором (авторами) лицензионный договор в 2-х экземплярах, рецензия доктора наук на статью, копия квитанции об оплате должны быть представлены лично или присланы по почте заказным письмом на почтовый адрес редакции. Статья подписывается автором на каждой странице. В конце статьи подпись автора заверяется печатью отдела кадров.

Статья предоставляется также в электронном виде по адресу: gumanization@mail.ru.

2. Аннотация, отражающая основное содержание статьи, должна быть изложена на русском и английском языках, содержать не более 200 слов (5-8 строк) и быть структурированной.

3. Ключевые слова должны быть на русском и английском языках (5-7 слов).

4. Статья представляется в виде файла, подготовленного в редакторе MS Word, размер шрифта - 11 п, гарнитура шрифта - Times New Roman, междустрочный интервал - одинарный.

5. Поля: левое - 3,2, правое - 3,2, нижнее - 4, верхнее - 4 см.

6. Объем статьи (включая библиографию) от 5 до 8 страниц машинописного текста. В объем статьи не включаются аннотация и ключевые слова.

7. Информация об авторе (авторах) на русском и английском языках должна быть представлена на отдельном листе (и в электронном варианте) в следующем виде: 1) фамилия, имя и отчество полностью; 2) ученая степень; 3) ученое звание; 4) должность; 5) место работы; 6) место учебы или соискательства; 7) для докторантов и аспирантов - название научной специальности; 8) домашний адрес; 9) контактные телефоны; 10) адрес электронной почты. Коллективная статья должна иметь подписи всех авторов.

8. Для аспирантов - справка о том, что автор статьи является аспирантом, заверенная печатью образовательного учреждения.

9. Рецензия доктора наук (для лиц без ученой степени и кандидатов наук) должна быть заверена личной подписью рецензента и печатью отдела кадров.

10. Ссылки на литературные или иные источники по тексту оформляются числами, заключенными в квадратные скобки (например, [1]). На все **цитаты** должны быть ссылки. Ссылки должны быть последовательно пронумерованы. Библиографические ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Автор статьи несет полную ответственность за точное воспроизведение цитирования, за точность данных, приведенных в списке литературы. Оформление ссылок регламентировано ГОСТ Р 7.0.5.-2008.

11. Библиографический список в алфавитном порядке, озаглавленный «Литература», приводится в конце статьи и входит в общий объем. Описание источников, включенных в список, выполняется в соответствии с существующими библиографическими правилами, Государственным стандартом (ГОСТ 7.1-2003) «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и практика составления».

12. В тексте статьи все сокращения используются только после упоминания полного термина. Должны использоваться только стандартные сокращения (аббревиатуры). При использовании терминов следует, как правило, придерживаться соответствующей международной номенклатуры.

13. Оригиналы статей автору не возвращаются. Редколлегия оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих настоящим требованиям. В случае отклонения статьи автору направляется соответствующее уведомление.

Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется.

Подписаться на журнал можно по каталогу «Пресса России» (индекс серии «Гуманитарные науки» - 36620).

Редакция просит обратить особое внимание на необходимость строгого следования установленным требованиям.

Статью необходимо отправить по электронному адресу gumanization@mail.ru и по почте: 354000, г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а.

Основные тематические рубрики журнала

1. Публикации членов Российской академии образования
 - 1 а – Публикации иностранных ученых
 - 1 б – Публикации победителей и лауреатов Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу года
2. Методология науки
3. Философия образования
4. История образования
5. Вопросы теории образования
- 5а. Общая педагогика
6. Теоретические проблемы гуманизации образования
7. Проблемы высшего образования
8. Проблемы современной школы
9. Профессиональное образование
10. Педагогическое образование
11. Общая психология
12. Психология личности
13. Педагогическая психология
14. Специальная психология и педагогика
15. Спортивная психология
16. Современные технологии обучения
17. Теоретические проблемы управления
18. Информатизация образования
19. Экономические проблемы образования
20. Послевузовское образование
21. Сравнительная педагогика
22. Вопросы самообразования
23. Вопросы воспитания
24. Организация научных исследований
25. Педагогические проблемы среднего профессионального образования
26. Правовые проблемы образования
27. Новые исследования молодых ученых
28. Научные мероприятия

Main topical rubrics of the journal

1. The Publications of the Members of the Russian Academy of Education
 - 1.a The Publications of the foreign scientists
 - 1.b The Publications of the winners and laureates of the Russian national contest for the Best scientific book of the year
2. Methodology of Science
3. Philosophy of Education
4. History of Education
5. The Problems of the Theory of Education
- 5a. General Pedagogy
6. The Theoretical Problems of Humanization of Education
7. The Problems of Higher Education
8. The Problems of Contemporary School
9. Professional Education
10. Pedagogical Education
11. General Psychology
12. Psychology of Personality
13. Pedagogical Psychology
14. Special Psychology and Pedagogy
15. Sports Psychology
16. The Contemporary Technologies of Teaching
17. The Theoretical Problems of Management
18. The Informatization of Education
19. The economic issues of Education
20. Postgraduate Education
21. Comparative Pedagogics
22. Questions of Self-Education
23. Education Issues
24. The Organization of Scientific Researches
25. The pedagogical problems of secondary professional education
26. The legal issues of education
27. The New Researches of Young Scientists
28. Scientific events

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

научно-практический журнал

В журнале освещаются проблемы истории и современного состояния педагогики и психологии, рассматриваются вопросы теории и практики функционирования и развития отечественного и зарубежного образования. Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) и включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по психологии и педагогике.

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

БЕРУЛАВА Г.А. (главный редактор), академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ректор Международного инновационного университета;
БЕРУЛАВА М.Н., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор Московского инновационного университета;
ВЕТРОВ Ю.П., доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Армавирского государственного педагогического университета;
ДУБРОВИНА И.В., академик РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
КАГОСЯН А.С., доктор педагогических наук, профессор, директор Академического колледжа;
КИТОВА Д.А., доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе Московского инновационного университета;
КОТОВА И.Б., член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры управления и гуманитарных дисциплин Международного инновационного университета;
ПЕЧЕРСКАЯ С.А., доктор психологических наук, профессор кафедры управления и гуманитарных дисциплин Московского инновационного университета;
СОМОВ Д.С., доктор педагогических наук, профессор, директор гимназии №710;
УЧАДЗЕ С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры управления и гуманитарных дисциплин Международного инновационного университета;
ХАНОВА З.Г., доктор психологических наук, профессор кафедры управления и гуманитарных дисциплин Московского инновационного университета;
ЯКОВЛЕВА-ЧЕРНЫШЕВА А.Ю., доктор экономических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационным технологиям Международного инновационного университета.

EDITORIAL BOARD:

BERULAVA G.A., (Chief Editor), Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the International Innovative University;
BERULAVA M.N., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of the Moscow Innovative University;
VETROV Y.P., Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for scientific and innovative activity of the Armavir Pedagogical University;
DUBROVINA I.V., Academician of RAE, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
KAGOSYAN A.S., Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Academic College;
KITOVA J.A., Doctor of Psychology, Professor, Vice-Rector for scientific work of the Moscow Innovative University;
KOTOVA I.B., Corresponding member of RAE, Doctor of Psychology, Professor of the Management and Humanities Department at the International Innovative University;
PECHERSKAYA S.A., Doctor of Psychology, Professor of Management and Humanities Department at the Moscow Innovative University;
SOMOV D.S., Doctor of Pedagogy, Professor, the headmaster of grammar school №710;
UCHADZE S.S., Doctor of Pedagogy, Professor of Management and Humanities Department at the International Innovative University;
HANOVA Z.G., Doctor of Psychology, Professor of Management and Humanities Department at the Moscow Innovative University;
YAKOVLEVA-CHERNYSHEVA A.Y., Doctor of Economics, Professor, Vice-Rector for scientific research and innovative technologies of the International Innovative University.