

**THE WORLD OF ACADEMIA:  
CULTURE, EDUCATION**

---

**2018  
№ 9**

# THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called  
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.  
The Journal has been published since 1 June, 2007.

## Founders:

Southern Federal University  
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

## Editor in Chief

**I.E. Kulikovskaya** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

## Deputy Chief Editors

**G.A. Berulava** – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

**V.I. Mareev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

## International Editorial Board

**I.V. Abakumova** – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

**A.Yu. Belogurov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

**S.I. Beryl** – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

**N.M. Borytko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**N.N. Veresov** – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

**A.Ya. Danilyuk** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

**P.N. Ermakov** – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

**A.K. Kiklevich** – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

**M.V. Korepanova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**I.B. Kotova** – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

**V.T. Kudryavtsev** – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

**A.K. Kusainov** – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

**O.A. Omarov** – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

**I.V. Robert** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

**A.I. Savenkov** – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

**N.K. Sergeyev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.V. Serikov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

## Editorial Board

**A.A. Andrienko** – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.G. Bermus** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**V.I. Bondin** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**T.I. Vlasova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**L.V. Goryunova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**N.K. Karpova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**G.V. Karantysh** – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.M. Mendzheritsky** – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**P.P. Pivnenko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**E.I. Rogov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**O.D. Fedotova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**R.M. Chumicheva** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)**

# **МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:**

**КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**2018  
№ 9**

# МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался  
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.  
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

## Учредители:

Южный федеральный университет  
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

## Главный редактор

**Куликовская Ирина Эдуардовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

## Заместители главного редактора

**Берулава Галина Алексеевна** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

**Мареев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

## Международная редакционная коллегия

**Абакумова Ирина Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

**Белогуров Анатолий Юльевич** – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

**Берил Степан Иорданович** – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

**Боритко Николай Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Вересов Николай Николаевич** – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

**Данилюк Александр Ярославович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

**Ермаков Павел Николаевич** – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

**Киклевич Александр Константинович** – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

**Корепанова Марина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Котова Изабела Борисовна** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович** – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

**Омаров Омар Алиевич** – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

**Роберт Ирэна Веньяминовна** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

**Савенков Александр Ильич** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

**Сергеев Николай Константинович** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Сериков Владислав Владиславович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

## Редакционный совет

**Андриенко Анна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Бермус Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Бондин Виктор Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Власова Татьяна Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Горюнова Лилия Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карпова Наталья Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карантыш Галина Владимировна** – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Менджерский Александр Маркович** – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Пивненко Петр Петрович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Рогов Евгений Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Федотова Ольга Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Чумичева Раиса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук  
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кусаинов А.К., Рысбаева А.К., Дуанабаева Б.Ч.,  
Калиева Г.И.-Г., Кудышева Б.К.**

ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММЫ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМОПОЗНАНИЕ» КАК ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ ..... 23

**Романенко Н.М.**

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ОПТИМИЗАЦИИ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ  
К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ..... 32

**Шоган В.В.**

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СУБЪЕКТНОСТИ  
В ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА ..... 42

**Сторожакова Е.В.**

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СОБЫТИЙНОСТИ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА ..... 50

**Чигишева О.П.**

ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЕ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ  
КАК ВАЖНЫЙ ОРИЕНТИР В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ..... 57

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Шевелёва А.М.**

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ  
ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗДЕЛЬНО-ПАРАЛЛЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ..... 65

**Иовва О.А., Ткач Л.Т.**

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ  
ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 73

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Чумичева Р.М., Сироткин О.Е.**

УЧИТЕЛЬ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ..... 81

**Shaarbaf H.S.N.**

IMPROVEMENT OF OPERATING SYSTEM SECURITY  
AND SECURE OPERATING SYSTEMS IN EDUCATIONAL WORKING ..... 90

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В.**

ГЕНДЕРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ ПРОВИНЦИИ ..... 97

**Каширская И.К.**

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
С РАЗНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ..... 106

**Желдоченко Л.Д., Хрипко Е.В.**

К ВОПРОСУ О САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 113

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****Агасиева И.Р., Исмаилова А.М.**

ДВОЙНАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТРАСТЕ  
СО СТРАТЕГИЯМИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ..... 121

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ****Толстихина Е.В.**

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ:  
КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ УСПЕШНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ..... 127

**Антонова Ю.В.**

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ..... 133

НАШИ АВТОРЫ ..... 138

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА  
«Мир университетской науки: культура, образование»..... 143

## METHODOLOGY AND THEORY OF EDUCATION

<b>Kusainov Askarbek K., Rysbayeva Arshagul K., Duanabayeva Bibi Ch., Kaliyeva Gulsara I.-G., Kudyshev Botagoz K.</b>	
POTENTIAL OF THE PROGRAM OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION "SELF-KNOWLEDGE" AS THE BACKGROUND OF MODELING AN EDUCATIONAL SYSTEM AT SCHOOL.....	23
<b>Romanenko Nadezhda M.</b>	
METHODOLOGY OF OPTIMIZATION OF STUDENTS' ABILITY OF INDEPENDENT WORK .....	32
<b>Shogan Vladimir V.</b>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF SUBJECTIVITY IN PEDAGOGY OF FEELING .....	42
<b>Storozhakova Ekaterina V.</b>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF CO-EXISTENCE IN PEDAGOGY OF FEELING .....	50
<b>Chigisheva Oksana P.</b>	
TRANSNATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS AS AN IMPORTANT REFERENCE POINT IN WORK OF A MODERN RESEARCHER .....	57

## SPIRITUAL-MORAL EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

<b>Shevelyova Anna M.</b>	
INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND SIGNS OF UNEASINESS OF SCHOOL PUPILS IN SEPARATE PARALLEL CLASSES .....	65
<b>Iovva Olga A., Tkach Lyubov T.</b>	
TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR MANAGEMENT OF EMOTIONAL STABILITY OF CHILDREN IN THE COURSE OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT .....	73

## INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<b>Chumicheva Raisa M., Sirotkin Oleg E.</b>	
TEACHER IN THE DIGITAL ENVIRONMENT.....	81
<b>Scharbaf Haider Samir Nouri</b>	
IMPROVEMENT OF OPERATING SYSTEM SECURITY AND SECURE OPERATING SYSTEMS IN EDUCATIONAL WORKING .....	90

## PRACTICAL PSYCHOLOGY IN EDUCATION

<b>Sukhareva Nadezhda F., Samosadova Elena V.</b>	
GENDER TRANSFORMATIONS OF MATRIMONIAL RELATIONS SEEN BY PROVINCIAL YOUTH.....	97

**Kashirskaya Irina K.**

GENDER FEATURES OF LOCUS OF CONTROL OF HIGH SCHOOLERS  
WITH DIFFERENT TYPE OF GENDER IDENTITY..... 106

**Zheldochenko Lyudmila D., Khripko Elena V.**

TO THE ISSUE OF TEACHERS' SELF-ACTUALIZATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY ..... 113

**PHILOLOGICAL EDUCATION****Agasiyeva Ira R., Ismailova Angela M.**

DOUBLE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN CONTRAST  
WITH THE STRATEGY OF LANGUAGE LEARNING..... 121

**COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION****Tolstikhina Elena V.**

CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: KEY COMPONENTS  
FOR SUCCESSFUL CROSS-CULTURAL INTERACTION..... 127

**Antonova Yulia V.**

FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS WHO MAJOR  
IN FOREIGN AFFAIRS ..... 133

OUR AUTHORS ..... 138

**Агасиева Ира Рамазановна,  
Исмаилова Анжела Магомедовна**

#### **ДВОЙНАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТРАСТЕ СО СТРАТЕГИЯМИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА**

Знание явлений, которые позволяют усвоить иностранный язык, определяет схватывание специфических особенностей этого языка. Лингвистическая компетентность тех, кто изучает иностранный язык, во многом зависит от двойной роли, которую преподаватели готовы принять на себя в рамках образовательного процесса: одна из них требует руководящей и организационной способностей, приобретенных благодаря специальной профессиональной подготовке, в то время как другая требует их способности общаться, вмешиваться в диалог с третьими лицами. Руководящий и организующий преподаватель – тот, кто определяет и реализует методологию и оценивает прогресс тех, кто изучает иностранный язык. Как собеседник, преподаватель должен быть способным содействовать диалогу, обеспечивать языковую аутентичность, определять обогащение словарного запаса и межкультурные обмены. Двойная роль преподавателей иностранных языков улучшает процесс преподавания иностранного языка, а также работу в этой области. Стратегии же обучения – это шаги, предпринимаемые студентами для повышения качества их собственного обучения. Стратегии особенно важны для изучения языка, поскольку они являются инструментами для активного самостоятельного участия, что необходимо для развития коммуникативной компетенции. Стратегии изучения языка также позволяют студентам ощутить большую ответственность за свой собственный прогресс. Тут роль преподавателя отходит на второй план. В настоящей статье делается попытка определить роль преподавателя в обучении иностранным языкам в контрасте со стратегиями обучения студентов.

**Антонова Юлия Викторовна**

#### **ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

В статье акцентируется внимание на актуальности темы иноязычной компетенции в рамках профессиональной подготовки студентов международного профиля. Релевантность данной проблемы обусловливается требованиями современного рынка труда, ориентированного на многопрофильных специалистов со знанием иностранных языков, представляющих особый интерес для российских работодателей. В связи с этим иноязычная компетенция рассматривается в качестве одного из ключевых факторов профессионального успеха будущих специалистов. Особое внимание в статье уделяется процессу языковой подготовки студентов-международников, включающей в себя ряд направлений по общим и профессиональным аспектам иностранного языка, формирующим набор определенных компетенций у учащихся. Для понимания структуры иноязычной компетенции в работе приводится детальный анализ ее компонентного состава, включающего в себя социокультурный, лингвистический, учебный, аксиологический, мотивационный и творческий аспекты. В статье уделяется внимание и методике обучения иностранному языку на примере языковой подготовки в Московском государственном институте международных отношений.

**Желдоченко Людмила Дмитриевна,  
Хрипко Елена Викторовна**

#### **К ВОПРОСУ О САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается феномен самоактуализации в психолого-педагогической науке. Анализируется процесс профессионализации в педагогической деятельности. Отмечено, что в связи со спецификой профессиональной деятельности у педагогов на разных этапах становления возможно нарушение процесса

профессионализации, которое может протекать в направлении формирования синдрома эмоционального выгорания. Проведен теоретический анализ феномена самоактуализации в психолого-педагогической научной литературе. Представлены результаты эмпирического исследования самоактуализации представителей педагогической профессии. Показаны особенности самоактуализации педагогов с разной степенью выраженности синдрома эмоционального выгорания. Результаты и выводы, представленные в статье, могут быть использованы для разработки программ дополнительного профессионального образования в педагогической деятельности, учтены при составлении рабочих программ дисциплин, читаемых будущим педагогам в вузах. Представленные научно-исследовательские материалы могут быть интересны научным работникам в области акмеологии и психологии труда, полезны практическим психологам, преподавателям высших учебных заведений, магистрантам, аспирантам.

**Иовва Ольга Андреевна,  
Ткач Любовь Тимофеевна**

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ  
УСТОЙЧИВОСТЬЮ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ  
ОСВОЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье рассматривается проблема управления развитием эмоциональной устойчивости детей дошкольного возраста. Показана роль опыта физической культуры как важного средства формирования данного качества у дошкольников. Разработаны критерии и показатели сформированности эмоциональной устойчивости ребенка. Описана технология развития эмоциональной устойчивости у детей 5–6 лет. На основе проведения психолого-педагогического эксперимента доказывается эффективность использования технологии для достижения качественного результата в процессе формирования эмоциональной устойчивости у детей.

**Каширская Ирина Константиновна,**

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА  
КОНТРОЛЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
С РАЗНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ**

Представлены результаты эмпирического исследования гендерных различий локуса контроля в разных областях жизнедеятельности у старшеклассников. Выявлено, что существуют различия между маскулинными, андрогинными и фемининными юношами и девушками как в уровне общей интернальности, так и в уровне интернальности в разных мотивационных характеристиках поведения, в отношениях с другими людьми, в деятельности. Результаты могут быть использованы практическими психологами в консультативной работе с подростками и юношами для формирования ответственного поведения в учебной деятельности и в общении со взрослыми и сверстниками.

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович, Рысбаева Аршагуль Кылышбековна,  
Дуанабаева Биби Чаимкуловна, Калиева Гульсара Ислам-Газиевна,  
Кудышева Ботагоз Киянатовна**

**ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММЫ НРАВСТВЕННО-  
ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «САМОПОЗНАНИЕ»  
КАК ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ**

Статья адресована специалистам в области педагогической теории и практики, интересующимся вопросами воспитания и школьных воспитательных систем. Цель статьи – показать особенности воспитательной системы школы, реализую-

мой на основе программы нравственно-духовного образования «Самопознание», и ее возможности в контексте современной модернизации казахстанского общества. Авторы обосновали значимость школьной воспитательной системы через выполняемые ею функции: интегрирующую, регулирующую и развивающую. Ими выделены и описаны основные этапы, которая прошла в своем развитии программа нравственно-духовного образования «Самопознание», реализуемая в Казахстане с 2000 г. В ряду особенностей функционирования воспитательной системы школы на основе программы нравственно-духовного образования «Самопознание» авторами статьи выделены: ориентация на гуманистические ценности и цели; актуализация ценностного потенциала учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования учащихся; гуманистические взаимоотношения в общешкольном коллективе; гуманистический стиль управления; содружество с семьей, развитие социальной активности учащихся. В процессе исследования потенциала программы нравственно-духовного образования «Самопознание» как основы моделирования воспитательной системы школы авторами описаны исходные методологические подходы и принципы, определены возможности ценностного наполнения видов деятельности учащихся, дана характеристика особенностей деятельности и отношений субъектов воспитательной системы на основе программы нравственно-духовного образования «Самопознание», рассмотрена структура воспитывающей среды школы, выделены направления управленческой деятельности в данной воспитательной системе.

#### **Романенко Надежда Михайловна**

##### **МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ОПТИМИЗАЦИИ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Статья посвящена проблеме обучения студентов самостоятельности в овладении профессией, организации учебной и внеучебной самостоятельной деятельности, которую автор рассматривает в контексте успешности достижения выпускником будущей профессиональной компетентности и его востребованности на рынке труда. Автор, отмечая внушительный ряд исследований, анализирующих проблему самостоятельной работы студента, подчеркивает, что она все еще анализируется в рамках решения узких дидактических и частно-методических задач. Анализируя целый ряд дефиниций, автор предлагает собственное понимание самостоятельной работы студента как консолидирующего качества, содержащего в себе побудительную активность и инициативность, чувство ответственности за себя и свою деятельность, способность к поиску, нахождению и применению знаний, оптимизирующих овладение студентом профессиональными компетенциями и профессиональной деятельностью. Автором анализируются высказывания ряда зарубежных ученых и педагогов, для которых проблема активизации самостоятельной работы также является актуальной, требующей разрешения (M. David, B. Percy, C. Rogers и др.).

#### **Сторожакова Екатерина Владимировна**

##### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СОБЫТИЙНОСТИ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА**

В статье показано, что методологический принцип событийности педагогики чувства имеет отношение к устойчивым образовательным формам, новым типам урока, где уроку-образу соответствует событие образного представления, выраженного в формуле «Я – я», уроку мышления соответствует событие мыслительности, выраженное в тождестве «я – я», уроку настроения соответствует событие смыслового переживания «я – Я», уроку самостоятельного действия соответствует событие созидательности, понимаемое как «я – мы», и наконец, уроку актуализации соответствует рефлексивное событие «Я – Я». В целом в статье рассматривается педагогика, в которой событие является ключевой категорией, определяющей любую встречу учителя и учащегося.

**Сухарева Надежда Федоровна,  
Самосадова Елена Владимировна**

**ГЕНДЕРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ  
БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ  
ПРОВИНЦИИ**

Современная жизнь вносит свои коррективы в устоявшееся понимание семьи. Брачно-семейные отношения носят достаточно динамичный характер: наряду с традиционными появились браки, являющиеся альтернативами классической моногамии; брак освобождается от религиозных, национальных, социально-демографических и других предрассудков; традиционный семейный уклад постепенно демонтируется. В работе представлен анализ результатов исследования представлений студентов провинциального вуза о семье и родительстве, образах современных мужчин и женщин. Все юноши и девушки отмечают происходящие в обществе изменения относительно гендерных ролей и качеств мужчин и женщин: стирание психологических особенностей между ними, тенденцию ухода от традиционалистской модели брачно-семейных отношений в ролевом поведении женщин и мужчин, попытку выстраивания эгалитарных отношений в молодых семьях. Молодежь ощущает свои отличия как мужчин и женщин от старших поколений. Однако значительная часть юношей и девушек, живущих в провинции, чаще склоняется к традиционной модели семейного уклада.

**Толстихина Елена Владимировна**

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ: КЛЮЧЕВЫЕ  
КОМПОНЕНТЫ УСПЕШНОГО  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье межкультурная коммуникативная компетентность рассматривается как способность эффективно и адекватно общаться в различных культурных контекстах. Цель статьи – выделить ключевые компоненты межкультурной коммуникативной компетентности. Проанализировано, как мотивация, самопознание, знания о других культурах и толерантность к неопределенности связаны с межкультурной коммуникативной компетентностью. Объясняется польза межкультурной коммуникативной компетентности в академическом, профессиональном и личном контекстах. Доказывается, что в условиях современных процессов эмпатический подход является определяющим в межкультурной коммуникации. В заключение приводятся наиболее эффективные тактики успешного межкультурного сотрудничества: признание культурных ценностей, толерантное отношение к различиям в манерах общения, стилях поведения, опора на нормы взаимодействия, активность и желание общаться.

**Чигишева Оксана Павловна**

**ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЕ РАМКИ  
КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ВАЖНЫЙ ОРИЕНТИР  
В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с практикой внедрения национальных рамок квалификаций в большинстве стран мира. Отмечается, что для успешного осуществления данного процесса важно принимать во внимание существующие транснациональные рамки квалификаций, признанные международным сообществом, в качестве квалификационных ориентиров в сфере науки, высшего и профессионального образования. В процессе изучения и анализа содержания «Квалификационных рамок европейского пространства высшего образования» (2005), «Европейской квалификационной рамки для обучения в течение всей жизни» (2008) и документа Еврокомиссии «На пути к европейской структуре исследовательской карьеры» (2011) были выявлены

и представлены ключевые дескрипторы научной квалификации современного глобально ориентированного и профессионально мобильного исследователя, активно участвующего в выполнении исследовательских проектов как национального, так и международного уровня. В заключение сделан вывод о том, что обращение к зарубежному опыту разработки системы квалификаций в научной сфере позволит оптимизировать работу по созданию аналогичных рамочных ориентиров на национальном уровне, а также даст исследователям возможность быстро встроиться в глобальную структуру научных квалификаций.

**Чумичева Раиса Михайловна,  
Сироткин Олег Евгеньевич**

#### **УЧИТЕЛЬ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

В статье раскрываются особенности создания цифровой среды в школе, изменяющей содержание и технологии обучения, а также статус и позицию учителя; учитель в своей педагогической деятельности смещает акценты с передачи знания на стимулирование обучающихся к поиску новых знаний и применению их в собственной творческой деятельности.

**Шарбаф Хайдер Самир Нури**

#### **ПОВЫШЕНИЕ НАДЕЖНОСТИ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОПЕРАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Болонский процесс в качестве одного из приоритетных направлений рассматривает необходимость увеличения объема самостоятельной работы студентов, дистанционной формы обучения. Это требует обязательного улучшения существующих компьютерных систем. Более того, представленная операционная система должна не только соответствовать техническим требованиям и надежности, но также иметь доступную цену, чтобы снизить затраты на компьютеризацию школ. В данной статье рассматривается операционная система, выступающая альтернативной по отношению к Windows для использования в образовательных учреждениях; представлен сравнительный анализ различных операционных систем, таких как Chrome OS, ROSA Education Desktop, Mandriva, по следующим критериям: технические требования, наличие специальных программ, простота использования, надежность, условия распространения.

**Шевелёва Анна Максимилиановна**

#### **ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗДЕЛЬНО-ПАРАЛЛЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

Статья описывает результаты сравнительного анализа характеристик школьников, обучающихся по традиционной и раздельно-параллельной модели – с преподаванием ряда учебных дисциплин отдельно мальчикам и девочкам. Обнаружено, что при раздельно-параллельном обучении школьники имеют более низкую тревожность по показателям «фрустрация потребности в достижении успеха», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «проблемы и страхи в отношениях с учителями», более высокую самооценку и успеваемость. Проведен сравнительный анализ исследованных характеристик с учетом гендерной принадлежности испытуемых. Обнаружено, что мальчики при раздельно-параллельном обучении имеют более высокую самооценку, более низкую фемининность и более низкую тревожность по показателям «проблемы и страхи в отношениях с учителями» и «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» по сравнению с мальчиками при традиционной организации обучения. Девочки при раздель-

но-параллельном обучении имеют более низкую тревожность по показателям «фрустрация потребности в достижении успеха», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «проблемы и страхи в отношениях с учителями» по сравнению с девочками при традиционной организации обучения.

### **Шоган Владимир Васильевич**

#### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СУБЪЕКТНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА.**

В статье представлена категория субъектности образования как необходимая основа существования системы образования и педагогической науки. Образовательные системы осуществляют свое становление вместе с субъектом образования. Современный субъект образования представляет собой единство чувственной, информационной, игровой, адаптивной и социальной составных сознания и самосознания личности индивида. Указывается на то, что в современном образовании субъект еще не стал реальностью, именно по этой причине концептуальность педагогической науки подражательна и не сформирована.

**Agasiyeva Ira R., Ismailova Angela M.**

DOUBLE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE  
TEACHER IN CONTRAST WITH THE STRATEGY  
OF LANGUAGE LEARNING

**Key words:** strategy for learning foreign languages, management and organization, communication, contrast.

Knowledge of some phenomena which allow acquiring a foreign language deals with specific features of this language. The linguistic competence of those who learn a foreign language in many respects depends on a double role which teachers are ready to assume in educational process: one of them demands leadership and organizational skills acquired thanks to special professional training while another is connected with their ability to communicate with third parties. The leading and organizing teacher is the one who defines and puts into practice methodology as well as estimates progress of those who learn a foreign language. As an interlocutor, the teacher has to be capable to promote dialogue, to provide language authenticity, guarantee lexicon enrichment and cross-cultural exchange. The double role of foreign language teachers improves the process of teaching a foreign language. Learning strategies refer to the steps taken by students for enhancing quality of their own learning. Strategies are especially important for learning a language as they are tools for active independent participation which is necessary for development of communicative competence. The strategy of learning a language also enables students to feel great responsibility for their own progress. Here the role of a teacher shifts to the background. In the present article the authors make an attempt to define the role of a foreign language teacher in contrast with the learning strategies of students.

**Antonova Yulia V.**

FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE  
OF STUDENTS WHO MAJOR IN FOREIGN AFFAIRS

**Key words:** foreign language, foreign-language competence, students majoring in foreign affairs, component, language preparation.

The article emphasizes the relevance of foreign-language competence in professional preparation of students who major in foreign affairs. The relevance of the issue is determined by requirements of today's labor market focused on versatile experts with high level of foreign languages who are of special interest for Russian employers. In this regard, foreign-language competence is considered as one of the key factors of professional success of future experts. Special attention in the article is paid to teaching languages to students who are future foreign affairs specialists, including a number of general and professional aspects of a foreign language forming a set of certain competences at students. To cover the structure of foreign-language competence, the author gives detailed analysis of its components, including sociocultural, linguistic, educational, axiological, motivational and creative aspects. The article draws attention to methods of foreign language teaching used at Moscow State Institute of International Relations.

**Chigisheva Oksana P.**

TRANSNATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS  
AS AN IMPORTANT REFERENCE POINT  
IN WORK OF A MODERN RESEARCHER

**Key words:** researcher, globalization, national framework of qualifications, transnational framework of qualifications, knowledge based economy, education.

The article raises the topical issues connected with introduction of the national framework of qualifications in the majority of the world countries. It is noted that for successful implementation of this process it is important to take into account the existing transnational framework of qualifications recognized by international community as qualification reference points in the sphere of science as well as higher professional education. In the course of study and analysis of "Qualification framework of the European space of higher education" (2005), "The European qualification framework for life-long learning" (2008) and the document of European Commission "On the way to the European structure of research career" (2011) the author give outline to the key descriptors of scientific qualification of the modern globally focused and professionally mobile researcher who is actively participating in research projects of both national and international level. The author arrives at the conclusion that appealing to foreign experience of qualification system in research sphere will allow to enhance work on creation of similar frame reference points at the national level and give researchers the chance to become a part of the global structure of scientific qualifications.

**Chumicheva Raisa M., Sirotkin Oleg E.**

#### TEACHER IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

*Key words:* digital school, digital environment, digital resource, status of a teacher, new professions, educational trajectory, meaning of teaching, education quality.

The article deals with creation of the digital environment at school which is changing its content and technologies as well as the new role of a teacher in the pedagogical activity. According to the authors, the focus is shifted from transfer of knowledge to developing pupils' skills of searching for new knowledge and applying it in creative activity.

**Iovva Olga A., Tkach Lyubov T.**

#### TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR MANAGEMENT OF EMOTIONAL STABILITY OF CHILDREN IN THE COURSE OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT

*Key words:* children of senior preschool age, mental development, emotions, emotional stability, physical culture, experience, management, technology.

The article deals with the issues related to management of emotional stability of preschool children. The authors reveal the role of physical culture as an important means of formation of this quality at preschool children. Criteria and indicators of emotional stability of the child are developed. The technology of development of emotional stability in 5–6-year-old children is described. On the basis of the carried out psychological and pedagogical experiment, the authors prove efficiency of the use of technology for achieving good results in developing emotional stability in preschoolers.

**Kashirskaya Irina K.**

#### GENDER FEATURES OF LOCUS OF CONTROL OF HIGH SCHOOLERS WITH DIFFERENT TYPE OF GENDER IDENTITY

*Key words:* locus control, internality, externality, responsibility, motivation of achievements, gender identity, masculinity, androgyny, femininity.

The article shares results of an empirical research into gender differences of locus of control in different areas of activity of high school students. The paper reveals certain

differences between masculine, androgenic and feminine young men and girls both at the level of the general internality, and at internality level in different motivational characteristics of behavior, in relations with other people, in activity. Results can be used by practical psychologists in advisory work with teenagers and adolescents for developing responsible behavior in studies and in communication with adults and peers.

**Kusainov Askarbek K., Rysbayeva Arshagul K.,  
Duanabayeva Bibi Ch., Kaliyeva Gulsara I.-G., Kudyshev Botagoz K.**

POTENTIAL OF THE PROGRAM OF MORAL  
AND SPIRITUAL EDUCATION "SELF-KNOWLEDGE"  
AS THE BACKGROUND OF MODELING  
AN EDUCATIONAL SYSTEM AT SCHOOL

**Key words:** modernization, public consciousness, education, potential, school educational system, educational space, program of moral and spiritual education, self-knowledge, value, value orientation, development.

The article is addressed to experts in the field of pedagogical theory and practice who are interested in issues of education and school educational systems. The purpose of the article is to reveal some features of school educational system realized in the program of moral and spiritual education "Self-knowledge". The authors emphasize its opportunities in the context of modernization of Kazakhstani society. The authors prove the importance of school educational system due to the functions which are carried out by it: integrating, regulating and developing. They describe the main stages in development the program of moral and spiritual education "Self-knowledge" implemented in Kazakhstan since 2000. Among the main features of school educational system based on the program of moral and spiritual education "Self-knowledge", the authors of the article mention: focus on humanistic values and purposes; upgrade of value potential of educational and extracurricular activities, additional education of pupils; humanistic relationship in all-school collective; humanistic management style; close cooperation with family, development of socially active position of pupils. In the course of research into potential of the program as the background for school educational system, the authors refer to primary methodological approaches and principles, possible variety of significant activity of students, characteristic features of activity and relations of separate subjects in educational system, the structure of the bringing-up environment of school, as well as the directions of administrative activity in this educational system.

**Romanenko Nadezhda M.**

METHODOLOGY OF OPTIMIZATION  
OF STUDENTS' ABILITY OF INDEPENDENT WORK

**Key words:** student, independent work, activity, initiative, sense of responsibility, ability to search.

The article is devoted to teaching students independence in mastering a profession, organization of independent studies and extracurricular activities which the author considers in the context of graduates' successful achievement of professional competence and demand in the labor market. Noting an impressive number of researches that analyze independent work of students, the author emphasizes that it is still analyzed within the solution of narrow didactic tasks. Analyzing a number of definitions, the author offers her own understanding of student independent work as the consolidating quality which comprises incentive and initiative, sense of responsibility for oneself and personal activity, ability to search for and use knowledge which enhances professional competences and professional activity. The author analyzes the statements of a number of foreign scientists and teachers for

whom the problem of activation of independent work is also relevant (M. David, B. Percy, C. Rogers, etc.).

**Scharbaf Haider Samir Nouri**

**IMPROVEMENT OF OPERATING SYSTEM  
SECURITY AND SECURE OPERATING  
SYSTEMS IN EDUCATIONAL WORKING**

**Key words:** operating system, computerization, Bologna Process, computer system, distance learning, technical requirements, comparative analysis.

According to the paper, Bologna process involves increasing students' independent work online and computer-assisted learning with teachers. This reason causes the need to improve existing computer systems in order to provide high quality and efficiency of distance learning. OS used in educational institutions must not only conform to technical requirements and be reliable, but also have an affordable price in order to reduce the costs of computerization of schools. This article discusses the operating system which could be an alternative to Windows for use in educational institutions. The author provides a comparative analysis of different operating systems, such as Chrome OS, ROSA Education Desktop, Mandriva according to the following criteria: technical requirements, availability of special software, ease of use, reliability, distribution conditions.

**Shevelyova Anna M.**

**INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND SIGNS  
OF UNEASINESS OF SCHOOL PUPILS  
IN SEPARATE PARALLEL CLASSES**

**Key words:** separate and parallel studies, gender, school uneasiness, self-assessment, motivation, masculinity, femininity, school students, boys, girls.

The article describes results of comparative research of school students who study in traditional and parallel classes with teaching a number of subjects separately to boys and girls. It is revealed that at separate parallel classes students have lower uneasiness indicators, referred to as "frustration caused by the need for success", "fear not to meet expectations of people around", "low physiological resilience to stress", "problems and fears in relations with teachers", higher self-esteem and better progress. The comparative analysis of the studied characteristics takes into account gender identity of the testes. The paper revealed that boys at separate classes have higher self-esteem, lower femininity and lower uneasiness according to the indicators "problems and fears in the relations with teachers" and "low physiological resilience to stress" in comparison with boys at traditional classes. Girls in separate classes also have lower uneasiness by indicators "frustration caused by the need for success", "fear not to meet expectations of people around", "low physiological resilience to stress», «problems and fears in the relations with teachers» in comparison with girls at traditional teaching modes.

**Shogan Vladimir V.**

**METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF SUBJECTIVITY  
IN PEDAGOGY OF FEELING**

**Key words:** subjectivity, principle of subjectivity, subject of collectivism, goal-setting, consciousness.

The author defines the category of subjectivity in education as a necessary basis for educational system and pedagogical science in general. Educational systems

develop alongside with education stakeholders. Modern education participant represents the unity of sensual, informational, gaming, adaptive and social components of individual consciousness. The author specifies that in modern education the subject has not become a reality yet; for this reason, conceptuality of pedagogical science is imitative and not clearly defined.

### **Storozhakova Ekaterina V.**

#### METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF CO-EXISTENCE IN PEDAGOGY OF FEELING

**Key words:** so-existence, thought process, meaningful experience, experience of creation, embodiment.

The article covers methodological principle of co-existence in pedagogics of feeling in relation to steady educational forms, new types of lessons where “a lesson image” corresponds to the event which can be figuratively expressed by the formula “I – i”, to a lesson of thinking which corresponds to thought process expressed in the formula “i – i”, to a lesson of mood corresponding to meaningful experience expressed by «i – I», to a lesson of independent activity that corresponds to creativity understood as “I – we”, and at last to a lesson of actualization that corresponds a reflexive experience «I – I». In general, the article covers the type of pedagogy where experience is the key category defining any meeting of a teacher and a pupil.

### **Sukhareva Nadezhda F., Samosadova Elena V.**

#### GENDER TRANSFORMATIONS OF MATRIMONIAL RELATIONS SEEN BY PROVINCIAL YOUTH

**Key words:** family, marriage, matrimonial relations, gender roles in family, parenthood, provincial youth, youth ideas.

Modern life introduces certain changes into deep-rooted understanding of family. Matrimonial relations have rather dynamic nature: along with traditional ones, there are marriages which are alternatives to classical monogamy; marriage is exempted from religious, national, social, demographic and other prejudices; traditional family pattern is gradually dismantled. The paper analyses results of a research into ideas of students from a provincial higher educational institution about family and parenthood, images of modern men and women. All young men and girls note the changes of gender roles and qualities of men and women happening in society: merging psychological distinctions between them, the trend to avoid traditionalist pattern of matrimonial relations in role behavior of women and men, attempt to have egalitarian relations in young families. Youth, both men and women, feel that they are really different as from the senior generations. However, a considerable part of young men living in the province prefer to stick to a traditional family pattern.

### **Tolstikhina Elena V.**

#### CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: KEY COMPONENTS FOR SUCCESSFUL CROSS- CULTURAL INTERACTION

**Key words:** cross-cultural communicative competence, international mobility of students, foreign language.

The article deals with cross-cultural communicative competence being considered as a capability to communicate effectively and adequately in various cultural

contexts. The purpose of the paper is to give outline to the key components of cross-cultural communicative competence. According to the author, such aspects as motivation, self-knowledge, knowledge of other cultures and tolerance are closely connected with cross-cultural communicative competence. The benefits of cross-cultural communicative competence in terms of academic, professional and personal contexts are covered in the paper. The author proves that in modern situation the principle of empathy underpins cross-cultural communication. In conclusion, the author suggests the most effective tactics for successful cross-cultural cooperation: recognition of cultural values, tolerant attitude towards differences in communication manners, styles of behavior, activity and desire to communicate.

**Zheldochenko Lyudmila D., Khripko Elena V.**

**TO THE ISSUE OF TEACHERS'  
SELF-ACTUALIZATION  
IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

**Key words:** professional activity, professional development, violation of professional development, emotional burn-out syndrome, self-actualization, self-development, self-realization.

The article covers the phenomenon of self-actualization in psychological and pedagogical science. Professional development in pedagogical activity is analyzed in detail. In connection with specific nature of teachers' professional activity at different stages of professional development, emotional burn-out syndrome is highly possible. The authors provide theoretical analysis to self-actualization updating in psychological and pedagogical scientific literature. Results of an empirical research into self-actualization in pedagogical profession are presented. The authors dwell on certain features of self-actualization of teachers with different degree of emotional burn-out syndrome. The results and conclusions presented in the article can be used for development of programs of additional professional education as well as for working out curricula of some disciplines for future teachers at higher educational institutions. The presented research materials can be interesting to scientists in the field of akmeology and psychology of work, practical psychologists, teachers of higher educational institutions, undergraduates, post-graduate students.

**МЕТОДОЛОГИЯ  
И ТЕОРИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Кусайнов А.К., Рысбаева А.К., Дуанабаева Б.Ч., Калиева Г.И.-Г., Кудышева Б.К.** Потенциал программы нравственно-духовного образования «Самопознание» как основы моделирования воспитательной системы школы
- **Романенко Н.М.** Методология процесса оптимизации способности студентов к самостоятельной работе
- **Шоган В.В.** Методологический принцип субъектности в педагогике чувства
- **Сторожакова Е.В.** Методологический принцип событийности педагогики чувства
- **Чигишева О.П.** Транснациональные рамки квалификаций как важный ориентир в работе современного исследователя

УДК 371.4:37.034

**Кусаинов А.К.,  
Рысбаева А.К.,  
Дуанабаева Б.Ч.,  
Калиева Г.И.-Г.,  
Кудышева Б.К.**

**ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММЫ  
ПРАВСТВЕННО-  
ДУХОВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМОПОЗНАНИЕ»  
КАК ОСНОВЫ  
МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
СИСТЕМЫ ШКОЛЫ**

**Ключевые слова:** модернизация, общественное сознание, воспитание, потенциал, воспитательная система школы, воспитательное пространство, программа нравственно-духовного образования, самопознание, ценность, ценностная ориентация, развитие.

История становления и развития воспитательных систем связана с определенными традициями, ценностями и нормами, которые обусловлены национальными особенностями страны, конкретной исторической эпохой и актуальными для нее задачами воспитания детей и учащейся молодежи (Cushman et al., 2017; Power, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128093245064907?via%3Dihub>). Новизна и стратегический характер задач модернизации общественного сознания, поставленных руководством Республики Казахстан на современном этапе развития страны, предусматривают усиление ценностного потенциала общества в целом и системы образования в частности.

Динамичное развитие Казахстана на современном этапе связано с модернизацией общественного сознания, поставленной на повестку дня Посланием Президента Н. Назарбаева 2017 г. «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» (Послание Президента..., [http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvary-a-2017-g](http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvary-a-2017-g)). В масштабных преобразованиях страны модернизация общественного сознания должна носить опережающий характер и быть сердцевиной политического и экономического обновления. Главное назначение модернизации общественного сознания – формирование единой нации сильных и ответственных людей (Выступление Президента..., <http://www.kazpravda.kz/articles/view/stabilnost-edinstvosoglasie--osnova-modernizatsii1/>).

В контексте задач модернизации общественного сознания приоритетным направлением развития казахстанской педагогической науки

становится поиск и реализация концептуальных подходов в разработке воспитательных систем организаций образования, призванных обеспечить духовное возрождение нации.

Системное междисциплинарное исследование феномена воспитания – крупное достижение советской и российской научной школы «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи», которая в этом году отметила 100-летний юбилей со дня рождения основателя и лидера научной школы, доктора педагогических наук, профессора, действительного члена АПН СССР и Российской академии образования Людмилы Ивановны Новиковой (Воспитание..., 2018; Системный подход..., 2018).

Воспитательная система – это совокупность взаимосвязанных смыслов, целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза или государства в целом). Главное назначение воспитательной системы школы – становление, воспитание в каждом учащемся личности с определенными качествами – мировоззрением, убеждениями, ценностями, являющимися основой его практических действий и поведения. Значимость феномена школьной воспитательной системы обоснована в педагогической науке через совокупность выполняемых ею функций: интегрирующей, регулирующей, развивающей (Караковский, 1991; Селиванова, 2010).

Интегрирующая функция воспитательной системы школы обеспечивает соединение в единое целое разрозненных, несогласованных воспитательных воздействий. Как известно, в реальной практике организация воспитательной работы в школах, к

сожалению, далеко не всегда отвечает требованию системности, зачастую ей присущ «мероприятийный» подход, носящий односторонний и формальный характер.

Регулирующая функция воспитательной системы школы связана с упорядочением основных педагогических процессов и эффективным управлением ими.

Развивающая функция воспитательной системы школы ориентирована на ее динамичное развитие через взаимосвязь процессов оптимизации и модернизации. В соответствии с требованиями современного общества необходимо обеспечить направленность воспитательной системы каждой школы на реализацию задач модернизации общественного сознания.

В этом контексте представляется важным исследовать потенциал программы нравственно-духовного образования «Самопознание» как основы моделирования воспитательной системы школы. Программа нравственно-духовного образования «Самопознание», реализуемая в Казахстане с 2000 г., в своем становлении и развитии прошла ряд взаимосвязанных этапов, наполненных конкретным содержанием:

- разработка концептуальных подходов к нравственно-духовному образованию детей и молодежи в суверенном Казахстане, разработка основ ГОСО по предмету «Самопознание» для разных уровней образования, практическая апробация курса «Самопознание» в учебных заведениях системы непрерывного образования Республики Казахстан (в эксперименте приняли участие 184 организации образования, в том числе 76 общеобразовательных школ);
- включение предмета «Самопознание» в инвариантную часть базис-

ного учебного плана организаций образования Республики Казахстан, запуск различных вариантов подготовки педагогов самопознания. Предмет «Самопознание» введен с начала 2010/2011 учебного года в объеме одного часа в неделю в рамках учебного базисного плана на всех уровнях среднего образования в Республике Казахстан. Разработаны учебники и учебно-методические комплексы для 1–11-х классов общеобразовательных школ и колледжей;

- реализация метапредметной роли программы нравственно-духовного образования «Самопознание», апробация и внедрение программы как основы развития воспитательной системы школы в контексте модернизации общественного сознания (реализация с 2014 г. пилотного проекта в 72 организациях образования во всех регионах страны с последующим предполагаемым внедрением этого опыта в масштабе страны).

За время своего существования программа «Самопознание» подтвердила свой потенциал в нравственно-духовном образовании учащихся. В дошкольном возрасте – через формирование первичных представлений об общечеловеческих ценностях, знакомство с основами самопознания, нормами достойного поведения в семье и в ближайшем окружении. В начальной школе – через расширение представлений и более углубленное изучение общечеловеческих ценностей, выработку навыков позитивного мировосприятия и миропонимания. В старших классах – через дальнейшее постижение многогранных аспектов самопознания, человеческих ценностей, воспитание нравственных качеств и навыков конструктивного общения.

В студенческом возрасте – через понимание этических аспектов жизни и профессиональной деятельности, рефлексию смысловых вопросов и человеческого предназначения. Практическая направленность программы на всех этапах обучения связана с активным участием детей и молодежи в служении обществу (Кудышева, 2010; Программа «Самопознание»..., 2012).

Роль программы нравственно-духовного образования «Самопознание» отмечена в нормативном документе «Концептуальные основы воспитания», утвержденном приказом министра образования и науки от 22 апреля 2015 г. № 227: «В системе образования реализуется программа нравственно-духовного образования “Самопознание” (автор идеи программы – С.А. Назарбаева), имеющая позитивный метапредметный и воспитательный потенциал. Программа охватывает все сферы воспитательной работы в организациях образования и при должной ее реализации будет выполнять роль сильного катализатора механизмов возрождения национальных и общечеловеческих ценностей в их единстве. Основанная на многовековом опыте народной педагогики с использованием вдохновляющих идей самых современных воспитательных теорий, программа нравственно-духовного образования “Самопознание” не имеет аналогов в мировом образовательном пространстве (далее – НДО). Она обеспечивает непрерывность и преемственность всех уровней образования в нравственно-духовном воспитании детей и учащейся молодежи. Данная программа, основанная на общечеловеческих ценностях, способствует воспитанию достойных граждан, обладающих благородным характером, нравственными качествами и является ведущим механизмом

реализации концептуальных основ воспитания» (Концептуальные основы..., 2015, с. 4–5).

Определение программы нравственно-духовного образования «Самопознание» как основы системы воспитания и обучения в организациях образования получило нормативное закрепление в Законе «Об образовании» Республики Казахстан в начале июля 2018 г.

Программа нравственно-духовного образования «Самопознание» призвана стать ключевой точкой культурно-цивилизационных процессов в современном Казахстане. Она формирует у учащихся целостный взгляд на мир, включающий познавательные, этические, эстетические компоненты, синтезирующий специальные знания и отдельные школьные предметы. Метапредметная роль самопознания как условия личностного развития учащихся средней школы проявляется в том, что в процессе его изучения закладывается система нравственных ценностей и координат, ученик овладевает методологией совместной деятельности, учится строить взаимоотношения с другими людьми, начинает понимать ценность и уникальность каждого человека и самого себя (Соловьева, 2012).

В процессе решения задач данного исследования применяются методы системного и комплексного анализа, классификации, моделирования, изучения и обобщения философской, психологической, педагогической, социологической, методической литературы, нормативно-правовых документов в области образования, изучения и обобщения отечественного и зарубежного педагогического опыта. Осуществляется разработка мониторинговой программы для изучения условий, способствующих духовно-нравственному становлению личности

учащегося в воспитательной системе школы. Изучается состояние проблемы в реальной педагогической действительности через изучение школьных воспитательных систем в разных регионах Казахстана.

Согласно оценке экспертов, преимущество воспитательной системы, построенной на основе программы НДО «Самопознание», заключается в ее обращенности непосредственно к личности каждого растущего человека, благодаря которой он получает возможность понять свой внутренний мир, осознать свою индивидуальность, овладеть широким диапазоном способов саморазвития и самовоспитания на основе общечеловеческих и национальных ценностей.

Программа НДО «Самопознание» предусматривает создание в учебном заведении воспитательного пространства, которое интегрирует аксиологический потенциал предмета «Самопознание», гуманистическое содержание других дисциплин, ценностное обогащение внеучебной деятельности, дополнительного образования, работы с родителями и социальными партнерами.

Эта воспитательная система имеет ярко выраженную гуманистическую направленность, так как для нее характерны следующие особенности функционирования:

- ориентация на гуманистические ценности и цели;
- актуализация ценностного потенциала учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования учащихся;
- гуманистические взаимоотношения в общешкольном коллективе;
- гуманистический стиль управления;
- содружество с семьей, развитие социальной активности учащихся.

Значение программы НДО «Самопознание» как основы воспитательной

системы школы, по нашему мнению, определяется ее способностью создавать в каждой организации образования благоприятные условия для гармоничного развития и социализации человека. Она определяет цели, содержание и оптимальные способы функционирования педагогической системы, способной обеспечить полноценное нравственно-духовное развитие школьника.

Цель школьной воспитательной системы школы на основе программы НДО «Самопознание» – создание научно обоснованных педагогических условий для гармоничного нравственно-духовного и интеллектуального развития личности на основе системно организуемой ценностно ориентированной деятельности.

В пространстве, формируемом воспитательной системой, реализуется самопознание как метаидея: познание себя и окружающего мира (познание себя, познание других людей, познание мира, познание духовного опыта человечества) – и через систему видов деятельности развивается субъектность личности. В результате личность способна на основе знаний, компетенций (в том числе в области самовоспитания и самообразования) реализовать свою способность человека, обладающего мировоззрением, базирующимся на общечеловеческих и национальных ценностях, выстраивать свою жизнь и деятельность на этой основе, быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать планы жизни (Калиева, 2017).

Важно отметить, что исходные теоретико-методологические предпосылки программы «Самопознание» базируются на анализе современного состояния нравственно-духовного образования детей, подростков и юноше-

ства в целом и научных разработках в области философии, психологии, педагогики, социологии.

В основе программы НДО «Самопознание» лежат концепции личностного развития. Эти концепции представляют собой синтез достижений мировой философской, социологической, психологической, педагогической науки.

Философское (мировоззренческое и методологическое) содержание концепции нравственно-духовного образования базируется на ведущих философских теориях, главными из которых являются теория ценностей (аксиология), теория деятельности, теория систем.

Программа нравственно-духовного образования «Самопознание» опирается на методологические подходы (ценностный (аксиологический), деятельностный, личностно ориентированный, системный) и принципы (гуманистической направленности обучения и воспитания, духовности, природосообразности, личностно ориентированного подхода в воспитании и обучении, развития и саморазвития личности, опоры на национальную культуру, поликультурности, связи воспитания и обучения с жизнью, организации активной самостоятельной деятельности учащихся).

Мы считаем, что качественный анализ потенциала программы НДО «Самопознание» как основы моделирования воспитательной системы школы включает:

- определение возможностей ценностного наполнения видов деятельности учащихся;
- характеристику особенностей деятельности и отношений субъектов воспитательной системы на основе программы нравственно-духовного образования «Самопознание»;
- рассмотрение структуры воспитывающей среды;

– выделение направлений управленческой деятельности в данной воспитательной системе.

Как свидетельствует многолетний казахстанский опыт апробации и внедрения воспитательной системы на основе программы НДО «Самопознание», ее системообразующим фактором является ценностное наполнение всех видов деятельности учащихся: учебно-познавательной, трудовой, оценочно-ориентировочной, рефлексивной, коммуникативной, творческой, общественно полезной, игровой.

Для развития субъектности учащихся их учебно-познавательная деятельность направляется на познание и понимание ими себя как личностей. Именно такое познание активизирует деятельность внутреннюю, или духовную, развивающую внутренний мир человека. С этой целью программа НДО «Самопознание» актуализирует воспитательный потенциал всех предметных областей, не только гуманитарного, но и естественнонаучного цикла.

Трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Включение в трудовой процесс помогает ребенку изменить представление о себе и окружающем мире, осознать ценность труда в становлении человека, в его жизнедеятельности. В процессе разных видов трудовой деятельности ребенок получает навыки работы, общения, сотрудничества. Освоение разных видов трудовой деятельности подводит школьника к осознанию важности и необходимости служения как труда на благо других людей, всего общества. Участие школьников в общественно полезной деятельности развивает в них ценностное отношение к Родине, качества патриотизма, гражданскую активность.

Игровая деятельность – необходимое условие всестороннего развития

детей и одно из основных средств их воспитания и обучения. В игре происходит развитие эмоционально-волевой сферы ребенка, обогащение его представлений об окружающем мире, формирование коммуникативных навыков. Важнейшей характеристикой игры как деятельности является свойственная ей свобода самораскрытия, саморазвития личности с опорой на подсознание, разум и творчество. Благодаря эмоциональной насыщенности, возможности переживания и сопереживания игровая деятельность позволяет сделать процесс освоения детьми ценностей, формирования их ценностных ориентаций более эффективным.

Творческая деятельность предполагает привитие учащимся навыков преобразования явлений, вещей, процессов, поиска нового, создания продуктов деятельности, обладающих новизной, оригинальностью. Способность творческого подхода к выполнению любой деятельности, поощряемая и развиваемая педагогом, позволяет противостоять некоторым негативным тенденциям, которые несет в себе информационная эпоха, культура компьютерных технологий, например стремлению детей к копированию, компиляции информации без должного осмысления и творческой переработки.

Коммуникативная деятельность (деятельность общения) представляет собой сложную систему взаимодействий людей. Она реже существует в форме чистого общения и, как правило, сопровождает все другие виды деятельности человека. В воспитательной системе коммуникативная деятельность субъектов образовательного процесса («педагог – учащийся», «учащийся – учащийся», «педагог – родитель» и т.д.) имеет чрезвычайно важное значение вследствие таких ее функций, как организация взаимовос-

приятия, взаимооценки и рефлексии в общении, регулирование взаимодействия партнеров в общении.

Именно от характера коммуникации зависит психологическая атмосфера в коллективе педагогов, в учебном коллективе класса, школы. Ценностные установки педагога определяют характер общения с учащимися, оказывают влияние на формирование ценностных ориентиров детей.

Рефлексивная деятельность также сопровождает основные виды деятельности человека. Рефлексия открывает личный опыт осознания, понимания, истолкования, развивает коммуникативный опыт ребенка, порождает личностный смысл как особое отношение личности к жизненным ценностям. Рефлексия как деятельность включает в себя способность к самоопределению, переход к собственной позиции, способность учащегося подключаться к совместному действию и инициировать сотрудничество, способность самопознания и личностного саморазвития. Осознавая свою деятельность, ребенок учится в своем сознании обсуждать свои собственные поступки, действия, желания, побуждения, соотнося их со своими ценностями и нормами.

Оценочно-ориентировочная деятельность – способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта, способность видеть, понимать и интерпретировать реальность.

Предмет «Самопознание» является объединяющим компонентом воспитательной системы на основе программы НДО «Самопознание». Ведущими видами деятельности при изучении этого предмета являются познавательная, оценочно-ориентировочная и рефлексивная деятельность. Именно они позволяют формировать

ценностные ориентации личности, ее мировоззрение.

Субъектами, осуществляющими деятельность в рамках воспитательной системы школы, являются педагоги, учащиеся, родители. Эффективность воспитательной системы обуславливается интеграцией усилий субъектов воспитывающей деятельности во всех компонентах педагогического процесса: определении целей и содержания, организации различных видов деятельности, оценке результатов.

Конечной целью совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся выступает развитие субъектности ребенка, т.е. его способности на основе мировоззрения, базирующегося на общечеловеческих и национальных ценностях, знаний, компетенций выстраивать свою жизнь и деятельность, быть ее стратегом, осознавать мотивы, ставить и корректировать цели, самостоятельно выстраивать планы жизни.

Отношения между субъектами воспитательной системы строятся по принципу педагогической поддержки учащихся, основанной на взаимном уважении и доверии. Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий на пути самостоятельного достижения желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Воспитательное воздействие на человека оказывает воспитывающая среда образовательного учреждения как совокупный субъект воспитательного воздействия. Воспитывающая среда представляет собой комплекс условий, под воздействием которых происходит личностный рост воспитанников:

– материальные (здание школы, его дизайн, оборудование, цветовая

- гамма помещений, школьная форма, внешний вид учащихся и учителей и др.);
- духовные (идеалы, ценности, идеи, творчество и др.);
  - информационные (пресс-центр, школьное телевидение, сайт и т.п.);
  - сложившийся уклад (образ жизни, значимые события, нормы, традиции школы).

Управление обеспечивает интеграцию компонентов в целостную воспитательную систему. Конечной целью воспитательной системы является личность развивающегося человека, включенного в эту систему. В связи с этим управление воспитательной системой включает прежде всего управление взаимодействием системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот личностный аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (как ребенка, так и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом, воспитательный потенциал казахстанской системы образования сегодня получает заметное развитие благодаря опыту реализации программы нравственно-духовного образования «Самопознание». Благодаря данной программе удалось создать уникальный методический опыт ориентирования детей и учащейся молодежи на общечеловеческие и национальные ценности, который является фундаментом школьных воспитательных систем (Кусаинов, Рысбаева, 2018).

В условиях функционирования воспитательной системы школа получает широкий диапазон возможностей для реализации идей самопознания и раз-

вития нравственно-духовных качеств учащихся, повышения воспитательного потенциала обучения и воспитания.

Авторы статьи выражают признательность организаторам грантового конкурса в сфере гуманитарного знания за поддержку исследования «Развитие воспитательной системы школы на основе программы нравственно-духовного образования “Самопознание” в контексте модернизации общественного сознания», которое было начато в 2018 г. и будет продолжено в 2019–2020 гг.

#### Литература

1. Воспитание – стратегический национальный приоритет: материалы всероссийской науч.-практ. конф. (с международным участием): в 2 ч. Владимир: Владимирск. ин-т развития образования, 2018. Ч. 1.
2. Выступление Президента РК Н. Назарбаева на XXV сессии Ассамблеи народа Казахстана «Стабильность, единство, согласие – основа модернизации». URL: <http://www.kazpravda.kz/articles/view/stabilnost-edinstvo-soglasie-osnova-modernizatsii1/>.
3. Калиева Г.И. О педагогических основах Программы нравственно-духовного образования «Самопознание» // Самопознание.KZ. 2017. № 4.
4. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М.: Творческая педагогика, 1991.
5. Концептуальные основы воспитания (утв. приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 22 апреля 2015 г. № 227). Астана, 2015.
6. Кудышева Б.К. Предмет «Самопознание»: на пути к внедрению // Самопознание.KZ. 2010. № 4. С. 17–21.
7. Кусаинов А.К., Рысбаева А.К. О духовно-нравственном воспитании учащихся в условиях воспитательной системы школы // Повышение квалификации педагогических работников: взаимодействие традиций и инноваций: материалы республиканской науч.-практ. конф. Караганда: Орлеу, 2018. С. 236–241.
8. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г. «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность». URL: [http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g](http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g).

9. Программа «Самопознание» как ядро воспитательной системы школы: учеб.-метод. пособие / сост. Б.Ч. Дуанабаева, Б.К. Кудышева. Алматы: Бөбек, 2012.
10. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: Ун-т рос. инновационного образования, 2010.
11. Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы международной науч.-практ. конф. М.: Педагогический поиск, 2018.
12. *Соловьева Г.Г.* Самопознание – педагогика любви и творчества // Самопознание.KZ. 2012. № 1. С. 4–9.
13. *Cushman, F., V. Kumar and P. Railton*, 2017. Moral learning: Psychological and philosophical perspectives. *Cognition*, 167: 1–10.
14. *Power, F.C.*, 2017. Moral Development. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128093245064907?via%3Dihub>.
- the Republic of Kazakhstan dated April 22, 2015 No. 227), 2015. Astana. (rus)
6. *Kudysheva, B.K.*, 2010. Subject «Self-knowledge»: on the way to introduction. *Self-knowledge.KZ*, 4: 17–21. (rus)
7. *Kusainov, A.K. and A.K. Rysbayeva*, 2018. About spiritual and moral education of pupils in the conditions of the educational system of school. In: Professional development of pedagogical staff: interaction of traditions and innovations: Proceedings of Republican Research Conference (pp. 236–241). Karaganda: Orleu. (rus)
8. Letter of the President of the Republic of Kazakhstan, N. Nazarbayev, to the people of Kazakhstan. January 31, 2017. “The third modernization of Kazakhstan: global competitiveness”. URL: [http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvary-2017-g](http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvary-2017-g). (rus)
9. *Duanabayeva, B.Ch. and B.K. Kudysheva* (Ed.), 2012. Program “Self-knowledge” as the kernel of an educational system at school: teaching manual. Almaty: Bobek. (rus)

#### Reference

1. Education – strategic national priority: Proceedings of All-Russian Research Conference (with international participation): in 2 parts (Part 1), 2018. Vladimir: Institute of Education Development of Vladimir. (rus)
2. A speech of the President of Kazakhstan N. Nazarbayev at the XXV session of Assembly of the people of Kazakhstan “Stability, unity, consent – modernization background”. URL: <http://www.kazpravda.kz/articles/view/stabilnost-edinstvosoglasie-osnova-modernizatsii1/>.(rus)
3. *Kaliyeva, G.I.*, 2017. About pedagogical background of the Program of moral and spiritual education “Self-knowledge”. *Self-knowledge.KZ*, 4. (rus)
4. *Karakovsky, V.A.*, 1991. Educational system of school: pedagogical ideas and experience. Moscow: Tvorcheskaya Pedagogika. (rus)
5. Conceptual background of education (approved order of the Minister of Education and Science of
10. *Selivanova, N.L.*, 2010. Education at modern school: from theory to practice. Moscow: University of Russian Innovative Education. (rus)
11. System approach in education: development in time and space: Proceedings of Research Conference, 2018. Moscow: Pedagogicheskiy poisk. (rus)
12. *Solovyova, G.G.*, 2012. Self-knowledge – pedagogics of love and creativity. *Self-knowledge.KZ*, 1: 4–9. (rus)
13. *Cushman, F., V. Kumar and P. Railton*, 2017. Moral learning: Psychological and philosophical perspectives. *Cognition*, 167: 1–10.
14. *Power, F.C.*, 2017. Moral Development. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128093245064907?via=ihub>.

УДК 378:37814+378.147

**Романенко Н.М.**

**МЕТОДОЛОГИЯ  
ПРОЦЕССА  
ОПТИМИЗАЦИИ  
СПОСОБНОСТИ  
СТУДЕНТОВ  
К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
РАБОТЕ**

---

*Ключевые слова:* студент, самостоятельная работа, деятельность, активность, инициативность, чувство ответственности, способность к поиску.

---

Модернизация российской общественно-экономической жизни и современный работодатель предъявляют повышенные требования к выпускнику вуза, где наравне с высокой профессиональной квалификацией обозначена способность специалиста к непрерывному пополнению знаний в сфере избранной профессии, готовность самостоятельно принимать решения и умение действовать в ситуации риска. В связи с этим способность студента самостоятельно искать, находить и использовать знания на практике напрямую затрагивает проблему повышения качества профессионального образования, которая актуальна не только для российских вузов, но и остро стоит перед зарубежным образованием. Проблема научить студента учиться, самостоятельно добывать знания волнует и американских педагогов. Бернард Перси пишет, что «наши студенты никогда, к сожалению, не учили основ самостоятельного добывания необходимых знаний, не знакомы с обучающими программами, что является самым распространенным барьером в овладении профессией» (Percy, 2009). Тема потребности у педагогов вуза научить студентов самостоятельно учиться неоднократно поднималась в ряде диссертационных исследований и отечественных ученых.

Оптимизацию способности студентов к самостоятельной работе в овладении профессией, организации учебной и внеучебной самостоятельной деятельности нужно рассматривать в контексте успешности достижения выпускником будущей профессиональной компетентности и его востребованности на рынке труда. Оптимизация, с одной стороны, предполагает максимум выгодных механизмов и условий, характеристик овладения студентом самостоятельной деятельностью в ходе

вузовского обучения, с другой – минимум сил, потраченных на реализацию данного процесса. Все это требует внесения в процесс образования эффективных инновационных элементов, техник и технологий, направленных на развитие новых связей и отношений самостоятельной деятельности, чему посвящено немало научной отечественной продукции, созданной в разное время в педагогической науке: педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (Е.А. Белкин), самостоятельная работа – механизм оптимизации учебной деятельности студентов вуза в обучении точным наукам (Т.Н. Вольская), развитие профессионально-личностных качеств в ходе самостоятельной работы (В.Н. Бессонова), самостоятельная деятельность студенческой молодежи как важный механизм активизации обучения (В.М. Блинов), самостоятельная работа в ходе междисциплинарного обучения (Р.А. Блохина), техники и технологии активизации самостоятельности обучаемых (Э.В. Гапон), усвоение нового материала в ходе организации самостоятельного обучения (А.Г. Казакова), домашняя самостоятельная работа студентов как механизм оптимизации познавательной деятельности (Е.Н. Светланова), самостоятельная работа студентов на основе разработанного психолого-дидактического комплекса (П.И. Пидкасистый), классификация самостоятельной деятельности студентов в работе с периодической печатью (И.В. Усачева), дидактическое моделирование самостоятельной работы студентов (С.Е. Ярцева) и др.

Вместе с тем, несмотря на внушительный ряд отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме формирования способности у студентов самостоятельно учиться и добывать знания, проведенный анализ

обширного фактического материала и наши собственные наблюдения подвели к выводу о том, что самостоятельная работа студентов все еще анализируется в рамках решения узких дидактических и частнометодических задач. Организация самостоятельной работы современных студентов редко связывается с формированием у них способности самостоятельно искать и находить знания, развитием поискового поведения, мотивации и интереса к профессии, способности ориентироваться в потоке информации, необходимых для качественного овладения будущей специальностью. Все вышеизложенное потребовало вновь обратиться к анализу проблемы, как научить студента учиться самостоятельно, подчеркнув ее высокую востребованность в педагогической науке и практике.

Словарь Ушакова представляет термин «самостоятельность» как «независимость, свободу от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки и помощи» (Ушаков, 2017, с. 211). Достаточно близка нашим рассуждениям дефиниция самостоятельности личности студента, данная в «Большой психологической энциклопедии», где самостоятельность представлена как «обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» (Большая психологическая энциклопедия, 2007, с. 123). Самостоятельность студента рассматривается учеными как «интегрированное качество личности, которое характеризуется потребностью студентов овладевать знаниями и способами самостоятельной деятельности, умением самостоятельно ставить и решать новые профессиональные и социальные за-

дачи, в связи с чем возникает необходимость перевести процесс обучения с экстенсивной на интенсивную основу» (Дорохова, 2018, с. 4).

Познавательную самостоятельность студентов мы рассматриваем и как готовность молодого человека ставить перед собой и реализовывать профессиональные задачи, способность определять главные цели будущей профессиональной деятельности и, далее, уметь их поправлять, наполнять новым смыслом, используя ранее усвоенные сведения и знания для организации самообразования и саморазвития. Как уже было отмечено, проблему развития самостоятельности студентов активно изучают зарубежные ученые. Рассуждая о развитии у обучаемых самостоятельности в поиске новых знаний и сложности в понимании данного понятия, Дж. Стронг пишет, что поисковая самостоятельность студента – это постоянно развивающийся феномен, который всегда проявлялся разнопланово, а потому в понимании сущности этого понятия до сих пор нет единства среди ученых (Stronge, 1995). Как подчеркивал Дж. Рассел, воспитание познавательной самостоятельности студента необходимо осуществлять как при трансляции знаний в готовом виде от педагога, так и в процессе самостоятельного поиска, поскольку средств на сегодняшний день вполне достаточно (Russell, 2014). Целый ряд зарубежных ученых отмечает, что процесс развития самостоятельности студентов в рамках поиска знаний действительно должен выполняться самостоятельно, но тем не менее важен тьюторский надзор, постоянная отчетность и контроль за данным процессом. Контроль позволит вовремя ввести коррективы в процесс и оказать определенную помощь студентам, на что указывают Дж. Прокопенко и Л. Биттель, отме-

чая в общей работе тот факт, что в процессе самостоятельного решения студентами поставленных задач важно наблюдать за проявлением с их стороны психологических особенностей – мышления, внимания, эмоций, воли и т.д. (Prokopenko, Bittel, 1981).

Говоря об оптимизации способности студентов к самостоятельной работе, важно развести понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность», обратившись к работам отечественных ученых. Во второй половине XX столетия в педагогической науке данные термины чаще отождествлялись, хотя слово «работа» означало и означает некий производительный процесс по созданию какого-либо продукта, а термин «деятельность» предполагает внутреннюю и внешнюю активность личности, которая регулируется поставленной целью. «Как дидактическое явление, самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, с другой – форму проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, творческого воображения при выполнении обучаемым учебного задания» (Конева, 2017). Здесь мы согласны с тезисом П.И. Пидкасистого, который сделал попытку максимально снять противоречия между данными понятиями, подчеркивая их взаимообусловленность и взаимодополняемость. То есть самостоятельная работа, по его мнению, это «специально организованная активная деятельность, направленная на выполнение поставленной цели и производство определенного продукта» (Пидкасистый, 2014, с. 100).

Теоретический анализ существующих дефиниций способности студентов к самостоятельной работе позволил нам сформулировать собственное понимание ее сущности как консолидирующего качества, содержащего в себе

побудительную активность и инициативность, чувство ответственности за себя и свою деятельность, способность к поиску, нахождению и применению знаний, оптимизирующих овладение студентом профессиональными компетенциями и профессиональной деятельностью.

С целью найти эффективные средства и пути, способствующие формированию способности студентов к самостоятельной работе, важно разобраться с понятием «активность личности», так как активность отвечает за любые социальные проявления. Термин «*activus*» с латинского языка переводится как «деятельный, демонстрирующий проявление энергичности, оживленности в волевых актах и личностном самоопределении через субъектность и персонализацию». Согласно концепции персонализации А.В. Петровского, персонализация – процесс, возникающий на этапе становления личности, основная задача которого заключается в глубоком и абсолютном понимании человеком окружающей общественной жизни, жизни своих близких, умении строить отношения и разбираться в них. Впервые введя термин «персонализация», А.В. Петровский утверждал, что личность осознает себя только через группу, общество и социум (Петровский, 1982). Пройдя этап персонализации, человек способен не только вступать в важные для него взаимоотношения и коммуникации, но и заявлять о себе как о лидере, выступать в своем сообществе достаточно достойным и востребованным человеком.

Другое объяснение термина «персонализация» можно понять через превращение студента из объекта в субъект воспитания и самовоспитания, в человека, который имеет яркую собственную индивидуальность. Одним из

первых ученых, кто поставил вопрос об активности личности, стал австрийский психиатр Зигмунд Фрейд – основатель теории и практики психоанализа, основным положением которого стало понимание того, что источником активности являются подсознательные, произвольные влечения, данные человеку от рождения. Персонализация личности представлена в зарубежных теориях как преграда к самореализации, но обусловленная стремлением человека быть самим собой (Maslow, 1943; Meier, 1975; Rogers et al., 2013). Несколько иное понимание персонализации личности мы находим в работах отечественных психологов, которые традиционно рассматривают основные процессы становления субъекта как индивидуализацию. Авторы – Ю.И. Александров, А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др. – рассматривают данные процессы как движимые мотивацией и стремлением личности достичь поставленной цели. Дальше развивая вопросы активности личности, без проявления которой сложно осуществлять самостоятельную познавательную работу, отечественная психология выдвигает положение о том, что ключом активности личности являются ее природные и духовно-мировоззренческие потребности.

Итак, активность как компонент способности студентов к самостоятельной работе – одно из самых существенных и необходимых проявлений личностью своих внутренних влечений, выражающихся в умственном и волевом напряжении, направленных на реализацию потребностей в самостоятельных действиях. Проявление личностью активности нацелено на взаимодействие с окружающими людьми, на приспособление к окружающей среде, призвано

мотивировать участие личности в жизнедеятельности. Активность личности характеризуется и другими родственными качествами, среди которых – целенаправленность, мотивация, инициативность, повышенная энергичность, предприимчивость, эмоциональность и др. (Волкова, 2018). То есть активность – одно из важнейших качеств личности, предоставляющее ей возможность менять мир к лучшему, видоизменять окружающую действительность в соответствии с потребностями, целями и поставленными задачами. Другими словами, любые психологические качества личности, социальные проявления обязательно связаны с понятием активности.

Активность студента в познавательной самостоятельной деятельности проявляется не только в индивидуальной сосредоточенности и заинтересованности в изучаемом объекте или явлении, но и в сосредоточенности на чем-либо, в проявлении желания общаться с другими людьми, делиться с ними добытыми знаниями, рассуждать, спорить, совместно находить истину. Для студента общение – важный момент, так как позволяет ему утвердиться в поисках необходимых знаний, получить поддержку от сверстников и педагогов. Педагог, конечно же, не присутствует при выполнении заданий в рамках самостоятельной работы студентов (дома, в библиотеке, в лаборатории), но он предварительно планирует и организует самостоятельную деятельность обучаемых, создает условия, нацеливает их на познавательный процесс, используя техники и механизмы, демонстрируя данную деятельность собственным примером.

Родственными слову «активность» являются понятия «энергичность», «предприимчивость», которые мы рассматриваем как базис самосовершен-

ствования личности и как конечный итог самовоспитания. Сутью воспитательной деятельности, способной развить предприимчивость, активность студентов, является тьюторская помощь педагогов вуза в самовоспитании, научении техниками самообразования. Педагоги, имея полный арсенал самообразовательных техник, должны быть нацелены на потребности, интересы студентов и их личностный потенциал. Именно способность студентов к самостоятельной поисковой деятельности, желание быть предприимчивыми, а также сформированное желание самостоятельной деятельности формируют такие качества, как энергичность и инициативность (Шанц, 2012).

Еще один элемент готовности студента к самостоятельной работе и деятельности – это чувство ответственности за себя и свою деятельность. Оно предполагает способность студента к осуществлению самоконтроля собственной деятельности, умение ее самостоятельно оценивать (самооценка) и вовремя вносить коррективы, подходить к оцениванию достаточно объективно, проявлять самокритику. Самоконтроль – это часть самосознания, оценка человеком личностно значимых собственных мотивов и установок. А.Л. Никифоров трактует самоконтроль как фазу созревания такого качества, как самоуправление, и как свойство человека, которое стало чертой его характера в результате самовоспитания (Никифоров, 1990). При этом важно отметить, что данный термин, с одной стороны, исполняет проверяющую функцию, с другой – функцию информационную. В случае если тьюторская помощь будет оказана профессионально и грамотно, то у обучаемого рождается мотивация, формируется самоконтроль, инициирующий его самостоятельную деятель-

ность. Но если чрезмерно поставлен тьюторский контроль со стороны педагогической общественности (внешний фактор), то желание у студентов снижается, появляется чувство неуверенности, нерешительности, свидетельствующее о том, что желание себя контролировать является важным моментом процесса самообразования и поискового поведения.

Важно помнить, что у студентов, находящихся на начальном этапе обучения, еще недостаточно сформированы навыки контроля и самоконтроля. Именно этот факт предопределяет задачу педагога вуза – систематически развивать навыки самоконтроля студентов. С навыками самоконтроля тесно связано умение студента самостоятельно оценивать свою деятельность и ее продукты деятельности, а также вовремя вносить в нее коррективы. Известно, что человек – существо социальное, поэтому для него важно, что о нем думают окружающие, как оценивают его качества и способности. Но вместе с тем для юношеского возраста еще более важно наличие самооценки, отношение к себе самому, самоанализ, что формируется на протяжении всей жизни (Алипханова, 2009). От самостоятельного оценивания собственных добродетелей и недостатков зависит уровень уверенности в собственных силах, социальной активности и предприимчивости. Студент формирует о себе представление в сравнении с другими окружающими, которое играет определенную роль в развитии собственного «Я», своего духовного мира, мировоззрения.

М.В. Голубева дает структуру самооценки, выделяя двухкомпонентный характер – когнитивный и эмоциональный. «Когнитивный включает знания человека о себе, своих способностях, умениях, возможностях, слабых и

сильных сторонах. Этот компонент формируется в процессе самопознания и во многом влияет на уровень самооценки. Неадекватная самооценка, как правило, связана либо с не соответствующими реальности представлениями о собственном «Я», либо с их несформированностью. Эмоциональный компонент – это отношение индивида к себе и различным проявлениям собственной личности» (Голубева, 2017, с. 77).

Формирование у студента способности к самооценке, которая сопровождает эффективную самостоятельную деятельность студенчества, предполагает и способность быть достаточно критичным к собственным действиям, качествам и произведенному продукту. Самокритика – это способность к рефлексии, самоанализу, способность к самостоятельному поиску совершенных ошибок, самооценке своего поведения. Самокритичный человек проявляет способность к адекватному оцениванию своей деятельности и реальной жизни, умеет признавать свои ошибки и желает их вовремя исправлять. Явление самокритичности в психологической науке – неоднозначно, имеет разные дефиниции. С одной стороны, это умение реально оценивать свои действия в различных жизненных ситуациях, признавать свои просчеты и проступки, с другой – это альтруизм, отсутствие эгоизма и наличие уважения к себе. Данное качество имеет определенные достоинства, среди которых – скромность, стремление к самосовершенствованию, умение делать правильные выводы, идти на компромисс с собеседником. Самосовершенствование можно наблюдать тогда, когда студент прилагает определенные усилия для получения новых знаний, необходимых для овладения профессией. А скромность позволяет

человеку быть в отношениях с людьми (педагогами, своими одноклассниками) достаточно умеренным, спокойным и сдержанным в своих действиях, а также это критерий воспитанности личности, способствующий карьерному росту и развитию коммуникаций.

Следующее качество личности студента, делающее эффективной его самостоятельную работу, – это способность к поиску, поисковому поведению, нахождению и применению знаний, оптимизирующих овладение студентом профессиональными компетенциями и профессиональной деятельностью. Поведение в психологической науке рассматривается как целенаправленная система последовательно выполняемых действий, как контакт организма с окружающими условиями, определяющий отношения живого организма с окружающей средой с целью выживания (В.П. Зинченко). Поисковое поведение – способность личности к осуществлению активного поведения в условиях неопределенности, когда личность способна грамотно и профессионально оценивать каждый этап исследовательской деятельности и корректировать результаты. Не нужно смешивать поисковое и паническое поведение личности, которое также проявляется в условиях неопределенности. Главное отличие поискового и панического поведения в том, что человек, проявляя панические настроения, не может извлекать уроки из ошибочных действий, чувствуя глубокую неопределенность. В случае же с поисковым поведением именно состояние неопределенности делает поведение исследователя исследовательским, новаторским, перспективным.

Создатель теории поисковой активности Вадим Семенович Ротенберг пишет, что «отказ от поиска не способствует здоровому состоянию личности,

так как снижает сопротивляемость организма, даже если сам этот отказ не сопровождается отрицательными эмоциями... в этом фундаментальном законе, связывающем поисковое поведение со здоровьем, заложен глубокий философский смысл; поисковая активность сама по себе требует серьезных усилий и больших энергетических затрат, она толкает человека на поиск неизведанного, нового, необычного, даже потенциально опасного» (Аршавский, Ротенберг, 2015, с. 100).

Говоря о здоровом аспекте поискового поведения личности, о влиянии поиска как такового на хорошее самочувствие человека, можно вспомнить исследования, доказавшие, что большинство ученых, удостоенных занесения в энциклопедии и словари, и выдающихся писателей проживали более долгую жизнь, чем их современники. Хорошо известен факт массового выживания узников концлагерей как результат их самоотверженности и проявления усилий повседневной борьбы. Ежедневная борьба узников в условиях заточения требовала от них высочайшей поисковой активности. «Важно понять, что сам процесс поиска имеет большее значение для здоровья, чем его прагматический результат. Можно не прийти к успешному решению проблемы, но пока продолжается процесс поиска, сохраняется здоровье и сохраняется надежда. Отказ от поиска убивает и то и другое» (Ротенберг, 2014, с. 44).

Поисковое поведение органично дополняется исследовательским поведением, которое построено на анализе собственной детальности, синтезе и логическом прогнозе. Важно отметить, что исследовательское поведение предваряет исследовательскую деятельность, которая имеет более широкие рабочие горизонты, виды и

классификации. Сегодня исследовательское поведение рассматривается как ключевой компонент профессиональной готовности выпускника, входящий в структуру профессиональной компетентности. Это говорит о том, что самые инновационные и глубокие знания добываются в ходе самостоятельной исследовательско-поисковой деятельности. Однако современная вузовская практика все еще недооценивает важность организации самостоятельной деятельности, игнорируя время, отводимое на самостоятельную работу студентов (от 40 до 50% от общего учебного времени) в рамках планирования и создания собственного продукта. В вузе редко можно наблюдать высокую степень самостоятельности студентов, так как в реальной вузовской практике поисковая активность студентов, к сожалению, часто подменяется активностью педагогов. То есть, не обращая внимания на природную любознательность и любопытство учащейся молодежи, их тягу к собственным экспериментам и поиску знаний, педагоги вольно/невольно подавляют активность учащихся, обеспечивая приход на производство пассивных, безынициативных, не способных к созиданию выпускников, которым трудно вписаться в творческий коллектив и презентовать себя как креативную личность. Напротив, по мере взросления и интеллектуального развития личности студента тьюторская помощь со стороны преподавателя должна стремиться к сокращению, а самостоятельная работа студента должна возрастать. Это связано с подготовкой и презентацией курсовых и дипломных работ, научных статей, коллективных/индивидуальных проектов и т.д.

Напомним, что проблема активизации и оптимизации самостоятельной работы студенческой молодежи –

проблема всеобщая, касающаяся и зарубежной системы образования и воспитания, тему которой постоянно поднимают в своих публикациях преподаватели вузов. К примеру, американский преподаватель психологии Д. Мартин пишет, что многие студенты, изучающие экспериментальную психологию, проявляют страх перед новыми творческими идеями, в рамках организации опытно-экспериментальной работы, высказывания критических замечаний и т.д. Одна из причин, на его взгляд, – присутствие целого ряда фобий (Martin, 2008).

Итак, обучение студентов самостоятельности в овладении знаниями о профессии, способам организации учебной и внеучебной самостоятельной деятельности мы рассматриваем в контексте успешности достижения выпускником профессиональной компетентности и его конкурентоспособности на рынке труда. Теоретический анализ существующих дефиниций способности студентов к самостоятельной работе позволил сформулировать собственное понимание ее сущности как консолидирующего качества, содержащего в себе побудительную активность и инициативность, чувство ответственности за себя и свою деятельность, способность к поиску, нахождению и применению знаний, оптимизирующих овладение студентом профессиональными компетенциями и профессиональной деятельностью. Проблема оптимизации способности студентов к самостоятельной работе напрямую связана с процессом и результатом приобщения человека к общечеловеческим ценностям, опыту, который накопили предшествующие поколения, без чего сложно представить современного специалиста и инициативного сотрудника.

## Литература

1. *Алипханова Ф.Н.* Методологические основания педагогических технологий в образовательной практике // Педагогические науки. 2009. № 3. С. 16–19.
2. *Аршавский В.В., Ротенберг В.С.* Поисковая активность и адаптация. М.: ЛитРес, 2015.
3. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007.
4. *Волкова М.А.* Познавательный интерес иностранных студентов к России при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. М.: МГИМО-Университет, 2018. С. 534–540.
5. *Голубева М.В.* Самооценка – что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки. М.: Изд-во Рос. эконом. ун-та им. Г.В. Плеханова, 2017.
6. *Дорохова В.Н.* Проблема самостоятельной работы студенчества как механизм эффективного овладения профессией. М.: Наука, 2018.
7. *Конева Ю.И.* Самостоятельная деятельность – перспектива развития инициативности. Вологда: Изд-во Вологод. гос. пед. ун-та, 2017.
8. *Никифоров А.Л.* Деятельность, поведение, творчество / Деятельность: теория, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1990. С. 52–70.
9. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
10. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. СПб.: Нева, 2014.
11. *Ротенберг В.С.* Образ «Я» и поведение. М.: Наука, 2014.
12. *Ушаков Д.Н.* Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Славянский дом, 2017.
13. *Шанц Е. А.* Инициативность как одно из социально значимых качеств личности студента в общественно полезной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Международной науч. конф. Уфа: Лето, 2012. С. 157–160.
14. *Martin, D.W.*, 2008. Doing Psychology Experiments. Belmont, USA: Wadsworth.
15. *Maslow, A.*, 1943. A theory of human motivation. Psychological Review, 50: 370–396.
16. *Meier, C.A.*, 1975. Experiment und Symbol. Arbeiten zur komplexen Psychologie C.G. Jungs. Zürich: Walter.
17. *Percy, B.*, 2009. How to achieve the highest results in education. Disclosure of talents and abilities. Mexico – Turkey. N.Y.: New Republic. 2009.
18. *Prokopenko, J. and L. Bittel*, 1981. A Modular course Format for Supervisory Development. Training and Development Journal, February: 135–142.
19. *Rogers, C., H.C. Lyon and R. Tausch*, 2013. On Becoming an Effective Teacher – Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. London: Routledge.
20. *Russell, J.D.*, 2014. Modular Instruction. In: Guide to designing personal initiative and energy (pp. 22–30). Minneapolis: BPC.
21. *Stronge, J.H.*, 1995. Balancing individual and external influences on students' independence. Studies in Educational Evaluation, 3 (21): 211–240.

## Reference

1. *Alipkhanova, F.N.*, 2009. Methodological background of pedagogical technologies in educational practice. Pedagogical Sciences, 3: 16–19. (rus)
2. *Arshavsky, V.V. and V.S. Rotenberg*, 2015. Search activity and adaptation. Moscow: LitRes. (rus)
3. Big psychological encyclopedia, 2007. Moscow: Eksmo. (rus)
4. *Volkova, M.A.*, 2018. Cognitive interest of foreign students to Russia when teaching Russian in terms of culture study aspect. In: Teaching Russian as a foreign language in higher educational institution: experience and prospects (pp. 534–540). Moscow: MGIMO-University. (rus)
5. *Golubeva, M.V.*, 2017. A self-assessment – what is it: concept, structure, types and levels. Correction of self-assessment. Moscow: Publishing house of Plekhanov Russian University of Economics. (rus)
6. *Dorokhova, V.N.*, 2018. Problem of students independent work as a mechanism of effective mastering profession. Moscow: Nauka. (rus)
7. *Koneva, Yu.I.*, 2017. Independent activity – the prospect of initiative development. Vologda: Publishing house of Vologda State Pedagogical University. (rus)
8. *Nikiforov, A.L.*, 1990. Activity, behavior, creativity. In: Activity: theory, methodology, problems (pp. 52–70). Moscow: Politizdat. (rus)
9. *Petrovsky, A.V.*, 1982. Individual. Activity. Collective. Moscow: Politizdat. (rus)
10. *Pidkasisty, P.I.*, 2014. Independent activity of students. St. Petersburg: Neva. (rus)
11. *Rotenberg, V.S.*, 2014. Self-image and behavior. Moscow: Nauka. (rus)
12. *Ushakov, D.N.*, 2017. Big explanatory dictionary of modern Russian. Moscow: Slavyanskiy dom. (rus)
13. *Shants, E.A.*, 2012. Initiative as one of socially important qualities of students' identity in socially useful activity. In: Topical issues of modern pedagogics: Proceedings of II International Research Conference (pp. 157–160). Ufa: Leto. (rus)
14. *Martin, D.W.*, 2008. Doing Psychology Experiments. Belmont, USA: Wadsworth.
15. *Maslow, A.*, 1943. A theory of human motivation. Psychological Review, 50: 370–396.
16. *Meier, C.A.*, 1975. Experiment und Symbol. Arbeiten zur komplexen Psychologie C.G. Jungs. Zürich: Walter.

17. *Percy, B.*, 2009. How to achieve the highest results in education. Disclosure of talents and abilities. Mexico – Turkey. N.Y.: New Republic. 2009.
18. *Prokopenko, J.* and *L. Bittel*, 1981. A Modular course Format for Supervisory Development. Training and Development Journal, February: 135–142.
19. *Rogers, C., H.C. Lyon* and *R. Tausch*, 2013. On Becoming an Effective Teacher – Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. London: Routledge.
20. *Russell, J.D.*, 2014. Modular Instruction. In: Guide to designing personal initiative and energy (pp. 22–30). Minneapolis: BPC.
21. *Stronge, J.H.*, 1995. Balancing individual and external influences on students' independence. Studies in Educational Evaluation, 3 (21): 211–240.

УДК 371.4:371.3

**Шоган В.В.**

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СУБЪЕКТНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА**

---

*Ключевые слова:* субъектность, принцип субъектности, субъект коллективизма, целеполагание, самосознание.

---

Современная педагогика испытывает кризис непонимания себя, что объясняется прежде всего контекстами, выявленными постмодернизмом. Здесь важны три известных положения, характеризующих актуальную парадигму мироотношения: это «смерть Бога», «смерть автора» и «смерть субъекта». Все три характеристики пагубны для педагогического знания и науки, но самое сложное и вызывающее состояние кризисности – это то, что названо «смертью субъекта». Парадоксально, но педагогическая наука не способна работать с человеком, она возникает и становится научной системой там и тогда, где возникает субъект жизни, а следовательно, субъект образования. «Это объясняется тем, что любое человеческое переживание всегда связано с персональной жизнью субъекта образования» (Шоган, 2013, с. 106).

Ретроспективный взгляд на это отношение указывает на то, что когда возник эмпирический субъект, тут же для него и под его влиянием возникла эмпирическая педагогика Яна Амоса Коменского, для рационалистов возникла педагогическая концепция Дж. Локка, а также доктрина иезуитских школ, построенных на рациональной знаниевой педагогике. Когда же возник материалистический субъект XVIII в., то стали появляться школы, ориентирующие материалистический субъект на практическую жизнь, на знания, необходимые для строительства и совершенствования индустриальных объектов. Педагогика И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега опиралась на субъектные тенденции ученика или студента с априори данными понятиями числа, формы, слова, с возникшими ранее во всей деятельности реалами, выявленными И.Ф. Гербартом, из которых рождались априорные представления, – именно

на этом была построена вся знаниевая педагогика XVIII–XIX вв.

Человек, пытающийся практически внедрить научный замысел в жизнь, заказывает для себя инструментальный позитивизм, переходящий далее в прагматизм, где каждое понятие есть инструмент для жизненного эксперимента. Субъект XX в. был, по существу, почти во всем мире коллективным и идеологическим – он заказывал для себя соответствующую педагогическую систему, которая влияла и формировала человека коллективного типа. Определенность субъекта рождала определенность педагогической науки. Единичный человек не может быть подвержен педагогическому влиянию, он существует сам по себе – здесь и сейчас, может вообще обходиться без школы – он впитывает родительский опыт. Субъектность исчезает в человеке обычно в переходные периоды, когда старый взгляд на человеческую жизнь исчезает, а новый еще не родился, – человек лишается действительной активности, он перестает созидать, не целенаправляет свою деятельность, он инертен, не заказывает влияния на себя.

Именно такое состояние школьника, студента, молодого специалиста определяет жизнь сегодняшнюю, и потому современная педагогическая наука в растерянности – она предлагает различные варианты работы с единичным человеком, уповает на индивидуальную траекторию, предлагает спасти школу с помощью ЕГЭ или киноуроков, пытается экономить на учителях и преподавателях, постоянно обновляет государственные стандарты, пытается все привести к единообразию, не понимая при этом, к какому единообразию она стремится. Это не значит, что все попытки современных ученых-педагогов бесполезны, неэффективны,

это лишь подчеркивает их воздействие на частные области в воспитании и обучении подрастающего поколения и на отсутствие общей концепции, при этом главным сегодня является доказывание различных профессоров от педагогики, что такой науки не существует, что у нее нет ни принципов, ни законов, что закономерности педагогические – это технократизм, который уничтожает все живое (Peercy, Trojan, 2017; Voinea, Bota, 2015).

Между тем, по нашему мнению, выход педагогической науки из кризиса предполагает рождение субъекта образования третьего тысячелетия. Как только появится субъектная определенность человека жизни и человека образования, возникнет новая педагогическая концепция, а следовательно, и новая педагогическая наука. Мы понимаем человечество как единый разум, у которого есть рациональная познающая сторона, т.е. познающий разум индустриальной цивилизации, который, как известно, завершил свою работу, сделал свое дело, оставив в человеческой памяти целостное представление о мире вне человека, «и целое – как живой образ – изображает атомарный факт» (Витгенштейн, 2001, с. 36). В настоящее время мы присутствуем при зарождении доминанты второй стороны разума в его чувственных основаниях. Чувственный разум возникает, рождается из небытия и пока лишен субъекта, возникновением которого мы будем обязаны переходу, в котором пребываем. Здесь необходимо указать на собственно механизм умирания старого коллективного рационального субъекта и рождения нового индивидуального чувственного субъекта жизни и образования.

Мы не спешим давать определение субъекту нового тысячелетия по той причине, что он не будет понят без

описания перехода от познающего разума к чувственному. Последней субъектной ипостасью познающего разума был коллективный субъект, рожденный с потребностью познания внешнего мира, выявления законов, закономерностей, которым сам субъект и подчинялся. Более того, именно этот субъект создал для себя вождя и идеологию и так же подчинился своему творению. Он был одномерно активным, он страстно верил в реализацию мечты о мещанском рае на земле в тех или иных вариантах. Именно для этого субъекта существовала советская педагогика, а также педагогика Европы, Америки, почти не отличаясь друг от друга в своем коллективном замысле. Наиболее рельефно коллективный субъект начал свою выхолащивающую дифференциацию в условиях СССР, это его самоуничтожение было чревато новым подъемом, который сейчас должна пережить Россия, но прежде всего это набросок дифференцирующей потери коллективной энергии. Апогей коллективизма, действительная реализация идеалов коллективизма произошли в Великую Отечественную войну, именно здесь коллективный субъект, несмотря на все кривотолки, проявил свою крепость и призванность на землю.

Однако успех, как это обычно бывает, доведенный до апогея, есть начало губящей его дифференциации. Именно после войны произошел раскол советского общества на интеллигенцию и рабочий класс. Коллективный субстрат переживал этот раскол, как ни странно, с радостью, ведь рождалась новая советская интеллигенция и полный гордости рабочий класс. Однако далее интеллигенция, сама того не понимая, разделилась на физиков и лириков, а рабочий класс – на мастеров и исполнителей, а далее физики разделились

на экспериментаторов и теоретиков, а лирики – на писателей и учителей, мастера переходили в отдельный класс местных начальников и узких специалистов, а исполнители становились во главе бригад либо во главе тех, кого называли летунами (людей в поисках заработка).

С такой же стремительностью дифференцировалась педагогическая наука и система образования: от единой педагогической науки дифференциация ушла в дидактику, которая в 1960-х гг. возникла как особая независимая наука, как и ее другая сторона – теория воспитания. Дальше дидактика дифференцировалась на аспекты, одним из которых было содержание учебных предметов, другим – формы и методы. Далее дифференциацию подхватили педагоги-новаторы, которые, по существу, превратили стройные дидактические и воспитательные построения в бесполезную форму. Да и собственно педагоги-новаторы, открыв оригинальные приемы в обучении и воспитании, так и не сумели наполнить их теоретическим содержанием. Можно сказать, что именно с этого новаторского проявления началось полное самоуничтожение педагогической науки, которое длится по сей день: пустота педагогических концепций, отрыв теоретических построений от практики обучения и воспитания, не прекращающееся странное реформирование. То же самое произошло с образовательной системой коллективизма социалистического типа – общей единой школой: в 1950–1960-х гг. школы разделились на центральные и окраинные, затем внутри этого дуализма возникли обычные общеобразовательные школы и школы с углубленным изучением языка, далее появились отдельные математические, химические, медицинские. Наконец, теряющая энергию

коллективизма социалистическая школа достигла последней стадии дифференциации, назвав учебные заведения гимназиями, лицеями, колледжами, что в большинстве случаев совершенно не соответствовало ни традициям, ни педагогическому замыслу.

Естественно, что эта дифференциация удивительно примерна, это обычный пробор для отчаянного понимания самоуничтожения субъекта коллективизма, превращение его в ничто, в человека, потерявшего идею будущего, растерявшего идею прошлого и выживающего сегодня и сейчас. Парадоксально, но именно пустого субъекта называли человеком, человеком единичного свойства, одномерным, потерявшим оптимизм жизни. Удивительно, но эта потеря, уничтожившая идеалы цивилизации познающего разума, создала компьютер, а компьютер заказал матрицу жизни. Именно люди как пустые знаки, оторванные от реальности, создали для себя спасительную матрицу, в которой исчезло представление, мысль, чувства, волеизъявление и рефлексия, а осталась только системность, комбинаторика, инсайтность и решение. Оголенный нерв информации лишает человека «заботы», исчезают гуссерлевские очевидности, хайдеггеровское здесь-бытие, бердяевская свобода – все становится выживанием и комбинаторикой. Человечество, как ни странно, отдыхает от реальной жизни. Ведь, по существу, человечество растеряло мифологема, связанную со вселенскими религиями, в отдельных случаях религиозность превратилась в фанатизм, а в Европе – просто в религиозное безразличие, в Росси – в своеобразную секулярную церковь. Пустота информационности лишена субъекта, лишена жизни, а еще категоричнее – лишена живого, которое только, по словам Гегеля, и

«целесолагает». Бесполезны потуги современной педагогики на мертвых пустых просторах несовершенного информационного пространства.

Здесь важно понять, какого рода начало определит будущее человечество в третьем тысячелетии. Нам представляется, что олицетворением этого начала явится Россия. Именно эта страна, имея, по общему определению, срединный характер между Западом и Востоком, способна начать заполнение информационной пустоты содержанием действительной жизни. Человечество, разочаровавшись в религиозных мифах по причине собственного опустошения, начнет рождать эти мифы в себе заново, обращаясь к собственной реальной жизни и находя там истоки чувства, что и есть жизнь. Эти истоки чувства есть, по словам Н.А. Бердяева, душа мира, идеальный человек, душа природы и вселенной, память Бога, никак не связанный космическими стихиями, незамутненный девственный образ человека, это и есть идеал личности, в котором мужские и женские элементы представлены в гармонической цельности (природа личности андрогинна), это и есть София (Бердяев, 1994).

Именно рационально-чувственная Россия начнет разукрашивать серую от копоты равнодушия матрицу сначала квазиментальными переживаниями и квазитрансцендентными чувствами, чтобы породить внутри пустоты устойчивого информационного субъекта, который будет представлять собой несколько возможных ипостасей. Он будет человеком информационного чувства, человеком информационной комбинаторики, человеком адаптации и информационной социализации. Определившись именно таким образом, став устойчивым в этом смысле, субъект информационного чувства за-

даст основания для рождения информационной педагогики, но это будет всего лишь абстрактная форма, разукрашенный переход, пока лишенный действительного субъекта. В этой красивой матрице будут просматриваться две тотальные когорты людского субстрата: одна из них – это пользователи с информационным чувством, комбинаторным мышлением, адаптивными компетенциями и социальной смелостью, другая – программисты, которые будут нацелены на создание программ человеческой жизни, жизни общества, программ жизни Солнечной системы и Вселенной. Их состояния в условиях информации будут представлять собой квазитрансцендентность, построенную на тотальной информационной чувственности, на комбинаторике всеобщего мышления, на адаптации для жизни в условиях программирования, на социализацию их программных замыслов.

Однако все это – еще состояние перехода, абстрактная форма, порожденная чувственной Россией, именно в эту абстракцию медленно и постепенно будет входить живая жизнь чувства – из глубинных истоков человеческого самосознания; по необходимости, граничащей с безумием, начнут возникать противовесы (складки) фрагментов созерцательности, живого чувственного мышления, глубинного переживания, творческого волеизъявления и самопонимания как рефлексии, как в ментальном так и в трансцендентном варианте. Далее это обретет характер более содержательных емкостей. Допустим, в школе: сначала фрагменты действительного чувства, живой природы и музыки, а затем целостные уроки, комплексы уроков и наконец дуализм информационности и чувства, где жизнь настоящая, свободная, созерцательная, созидаящая субъект

жизни и образования выровняется с пустотой информационной формы; а затем еще один шаг, в котором чувство жизни как в ментальном, так и в трансцендентном смысле победит информационную пустоту, «это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» (Сторожакова, 2015, с. 33).

Информационность выйдет на второй план после живого чувства, адаптация будет на третьем месте, социализация станет результатом образования, т.е. возникнет, наконец, действительный субъект образования третьего тысячелетия с доминантой живого чувства. Это будет человек, которого можно смело назвать субъектом жизни, а следовательно, субъектом образования, он обретет заново активность и оптимизм жизненных устремлений. На этом фоне он самостоятельно начнет формулировать цели своей жизни, т.е. целеполагать, не ориентируясь на внешнее, а исходя из собственных глубинных истоков; его сознание будет находить самые оптимальные пути для адаптации и осмысления внешнего, его самосознание будет активно определять общую направленность его жизни, строить его судьбу; его отношение к жизни явит собой созерцательность, мысль будет рождаться из собственного чувства, а отношение с другим будет носить глубинный характер; он будет настроен на действительное творчество, которое будет переходить в самопонимание на основе рефлексии. «...Глубинная дидактика предполагает еще одно качество знаково-символических оснований обучения: взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования...» (Шоган, Сторожакова, 2015, с. 40). Все это субъект будет перекодировать в информацию

самостоятельно, адаптировать и социализировать. Эту определенность его субъективных начал и подхватит новая педагогическая наука – педагогика чувства.

Именно по заказу уже не субъекта информации, а субъекта чувства будет создана новая педагогическая наука, постулаты, принципы и законы которой будут нацелены на создание условий, в которых будет совершенствоваться субъект образования цивилизации чувствующего разума. Единство мира, одухотворенное добром, рождает гармонию и основывается на имманентно возникающем в самосознании понятии красоты. Человек творит красоту другого человека, создает вещи и предметы, адекватные по глубинному состоянию красоты и гармонии (Штайнер, 2005).

Собственно, о самом механизме рождения субъекта образования в педагогике чувства можно схематично выразиться таким образом: целостный коллективный субъект, отрицательно дифференцируясь, поэтапно теряет свою энергию, опустошая сознание людей коллективизма, превращая все человеческие деяния, в том числе и педагогические успехи, в абстрактную пустую форму. Как ни странно, люди как пустые знаки создали информационные технологии – всеобщую информационную матрицу, где нет Бога, нет субъекта, нет автора, где человек – частичка, функциональная единица, лишенная свободы в схематике, рождаемой компьютерами разных образцов. Однако эта пустая форма имеет собственную энергию, и здесь возникает субъект информационной педагогики, влияние этой энергии превращает одномерного человека в двухмерного, она разделяет людей на пользователей и программистов. Именно эта разделенность порождает новый субъект

информационного образования – он разделен на две враждующие между собой педагогические субъективности. Подчеркнем еще раз: субъект со всеми критериями пользователя и субъект со всеми критериями программиста. Одни из них неосознанно живут, выполняя приказы матрицы, другие программируют эту жизнь.

Между тем латентно в условиях информационной абстрактности, совершенно пока не влияя на темпоритмы жизни, пребывая только в сознании и самосознании человека, рождается, возникает и неотступно набирает мощь глубинная бытийственная человеческая чувственность, постепенно из некоторого «ничто» уже в условиях субъекта информационной педагогики обращающаяся и перманентно абсолютизирующая ментальные глубинные состояния человека, обращающие его к пафосу единичной жизни, к чувству ее целостности, и трансцендентное чувство, обращающее человека к всеобщему вечному, т.е. к тому, чем живет человечество. Когда ментальное и трансцендентное в противовес друг другу набирают качественную определенность, возникают школы, учебные заведения, нацеленные на живое чувство ментального и отдельно на живое чувство трансцендентного. «Только в пространстве, специально созданном для возникновения ментальных умонастроений, могут возникать откровения этого уровня, только в пространстве, специально созданном для духовных глубинных диалогов, могут возникать диалоги такого уровня» (Сторожакова, 2012, с. 135).

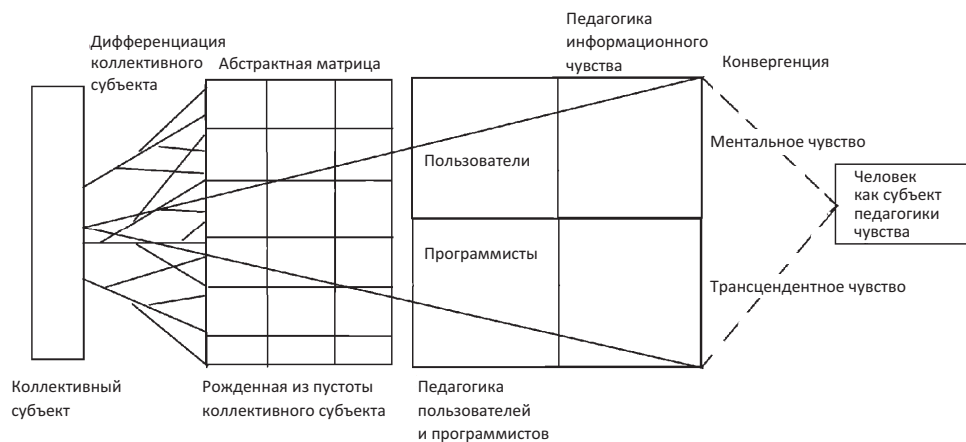
Это, по существу, люди непосредственной жизни и люди, способствующие всеединству человечества и живущие им. Одно из направлений – ментальное – работает на живое человеческое чувство непосредственной

жизни, превращая информацию в адаптивные технологии, социализацию – в инобытие чувства жизни. Так же как и учебные заведения, школы, вузы трансцендентного толка обращаются главным образом к чувству любви, истины, добра, красоты и творчества как жизнепроявлению человека, его главному живому началу, оставляя на втором плане информационные, адаптивные и социализированные технологии, которые по существу есть выражение трансцендентного чувства представителей этого направления. Мы называем это глубинным проживанием своей жизни (Шоган, 2015). А далее, достигнув апогея непримиримости, люди непосредственной жизни обучаются и воспитываются в своих учебных заведениях, а люди трансцендентного чувства – в закрытых учебных заведениях, предполагающих, что их воспитанники в дальнейшем будут вдохновлять представителей социума и тех самых выпускников школ с ментальными основаниями на служение человечеству.

Однако, как показал опыт, такая разделенность не приводит к взаимопроницающему результату по той причине, что и ментальность, и трансцендентность есть ипостаси одного

субъекта. И только тогда, когда субъект образования способен переживать практическую жизнь как ценность, связывая ее достижения с успехами всего человечества, а всеобщие чувства истины, добра и красоты, данные избранным, становятся достоянием каждого и способны поднять ментальные состояния на свой уровень, только в этом случае возникает эффект действительной активности человека, его живого целеполагания, его имманентной устремленности к идеалам, где он способен открывать в себе высочайшие ценности жизни, видеть природу как живой дух, а человечество – как единый субъект, идущий к высшей точке всеединства, к собору. Именно эти критерии определяют его как субъекта чувства, как субъекта педагогики чувства, а педагогика чувства получает надежду на взаимоотражение. «Глубинный диалог – это явление человеческой коммуникации, он основан на созерцательном откровении трех составляющих, которые могут быть выражены в триаде: “Я – Я”, “Я – Ты”, “Я – Мы”» (Сторожакова, 2014, с. 74).

На рисунке с очевидностью просматривается зарождение действительных чувственных оснований самосознания субъекта жизни и субъекта образо-



Зарождение чувственных оснований самосознания субъекта жизни и субъекта образования

вания в их ментальном и трансцендентном становлении, возникающих и пробивающих себе путь к свободе под формами абстрактных дифференцированных и чувственно ориентированных матриц. Когда же человек чувства выходит в свободное пространство, он превращается в субъект жизни и субъект педагогики чувства. «Метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия, но и связь с абсолютным началом бытия» (Зеньковский, 2001, с. 841).

В этом контексте возможно формулирование методологического закона, выражающего суть принципа субъектности. Рождение педагогической науки есть следствие рождения субъекта образования; рождение субъекта образования всегда есть следствие рождения педагогической науки.

#### Литература

1. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. М.: Искусство, 1994.
2. Витгенштейн Л. Заметки по философии и психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
3. Зеньковский В.В. История русской философии. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2001.
4. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
5. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–38.
6. Сторожакова Е.В. Экзистенциальные основания модульной организации педагогической практики в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 2. С. 76–84.
7. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
8. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
9. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 34–44.
10. Штайнер Р. Антропософия. Фрагмент 1910. М.: Титурель, 2005.
11. Peercy, M.M. and F.J. Troyan, 2017. Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61: 26–36.
12. Voinea, M. and A.-O. Bota, 2015. (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 1001–1006.

#### Reference

1. Berdyaev, N., 1994. *Philosophy of creativity, culture and art: in 2 vols.* Moscow: Iskusstvo. (rus)
2. Wittgenstein, L., 2001. *Notes on philosophy and psychology.* Moscow: Dom intellektualnoy knigi. (rus)
3. Zenkovsky, V.V., 2001. *History of the Russian philosophy.* Moscow: EKSMO-Press; Kharkov: Folio. (rus)
4. Storozhakova, E.V., 2014. *Deep dialogue in higher pedagogical education.* Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2015. *Methodological background of the theory of deep dialogue in the context of essence and content of the concept "deep dialogue".* News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 1: 31–38. (rus)
6. Storozhakova, E.V., 2012. *Existential foundations of the modular organization of student teaching in higher educational institutions.* News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 2: 76–84. (rus)
7. Shogan, V.V., 2013. *Memories about the future. Prospects of education in the third millennium.* Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
8. Shogan, V.V., 2015. *Meta-technology of school education in the context of deep and subject poly-relation.* News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 4: 61–69. (rus)
9. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2015. *The principle of sign and symbolic basics of deep didactics.* News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 6: 34–44. (rus)
10. Steiner, R., 2005. *Anthroposophy, A Fragment from 1910.* Moscow: Titurcl. (rus)
11. Peercy, M.M. and F.J. Troyan, 2017. *Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education.* *Teaching and Teacher Education*, 61: 26–36.
12. Voinea, M. and A.-O. Bota, 2015. *(When) teachers' pedagogical beliefs are changing?* *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 1001–1006.

УДК 37:371.3

Сторожакова Е.В.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП СОБЫТИЙНОСТИ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА

---

**Ключевые слова:** со-бытие, событие мыслительности, событие смыслового переживания, событие созидания, событие воплощения.

---

Человек чувства, а следовательно, человек жизни, живет событиями. Событийность – его природа. Событие понимается как со-бытие, как прикосновение человека к собственному бытийственному основанию, как открытие духа в себе, что и есть событие.

Принцип событийности назван так по той причине, что событие проживается субъектом образования, и потому направленность на это проживание, его организация, при этом методологически подготовленная, является компонентом педагогики чувства. «Образовательное событие – это диалогическое глубинное состояние сознания» (Сторожакова, 2015, с. 35).

Встреча человека с бытием осуществляется на всех уровнях образования. Здесь обычная встреча с учителем – уже событие; встреча с уроком, темой, с четвертью и годом – все это, как ни парадоксально, несет в себе событийный контекст и приоткрывает тайну будущей взрослой жизни по той причине, что событие, возникшее в образовании, и событийность, пронизывающая взрослую жизнь человека, абсолютно идентичны. Событийное проживание только в детстве, юности, молодости – это своеобразная опережающая чувственная канва, окончательно реализуемая в состоянии зрелости, в пожилом возрасте, в старости. Здесь важно чувствовать собственное бытие как дух, как движущую силу жизни, как чистоту ее перспективы, как величайшее счастье пребывания, присутствия на этой земле: «...вечные объекты вторгаются в события» (Делез, 1997, с. 139).

Если стоять на точке зрения М. Хайдеггера и уповать на то, что бытие и дух – это не просто тождество, а одно и то же, то можно указывать далее на модусы бытия, т.е. на те образы, с помощью которых дух является в ре-

альность. Система бытийственных модусов – это прослойка, соединяющая реальность жизни и реальность духа.

Первым модусом, с которого начинается контакт духа с любым проявлением жизни, является целостность, – Н.А. Бердяев назвал это единящим центром мира. Это такое же, как все, чувство, которое вдохновляет созерцание на видение целостной жизни одного человека в ментальном мироотношении и представление целостности всего человечества как цели, процесса и результата.

Следующим модусом, который призван следовать за целостностью и наполнять ее содержанием, является мыслительность. Несмотря на далекое от чувственности название, мыслительность – это тоже чувство, но участвующее в работе целостности по аспектам. Достаточно часто аспекты абсолютизируются, и тогда мыслительность может абсолютизироваться и мешать правильному воспроизведению целостности. В.В. Шоган называет это «глубинным проживанием своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63). Однако ментальные и трансцендентные категории, участвующие в этом процессе, тянутся, гармонизируются в предыдущем целостном состоянии.

Когда же мыслительность, доходя до меры, наполнит целостность содержания, то в дело вступает следующий модус, желающий отразиться в другом человеке, понять другой феномен, предположить наличие другого человечества. Самое главное здесь – это идея зеркального отражения, когда один субъект созерцает, всматривается в другого и вызывает в нем тем самым ответную реакцию созерцательности, но живет уже не той потенцией, с которой он обратился, а отраженным светом, идущим от участников диалога. Итак, это модус отраженности.

Модус мыслительности и модус отраженности – это два противоположных, альтернативных состояний бытия. Одно более внешнее, хотя, конечно, внутреннее, а другое – внутреннее, тяготеющее к внешнему. В этом конвергентном проявлении мыслительность и отраженность порождают новый модус, определенный как созидательность, или как инобытие «Я» человека в творческом действии. То есть, по существу, человек воссоединяет в себе мысль и отражение и творит собственную самость в творческом продукте. Как пишет В.В. Шоган, «человек живет, самосознавая себя, самооткрывая глубины своего бытия, в соитии с которыми он проливает свет на действительные мотивы своих поступков...» (Шоган, 2013, с. 183).

Однако высшее достижение бытийственности проявляется в модусе воплощенности. Это особый событийный модус, в котором субъект образования желает реализовать себя в действительной жизни. И, достигая результата, он открывает в себе тенденцию самопонимания.

Надо сказать, что эти модусы активны, они связаны с реальностью, они требуют себя организации, и в момент переживания субъектом образования качественной определенности каждого модуса субъект переживает собственную самость, которая конкретизируется в его жизненном «Я».

Если не прикасаться к педагогическому контексту, то вроде бы все просто: жизнь субъекта определяется модусами бытия, они встречаются с жизнью и выстраивают ее, но в действительности все значительно сложнее и требует специальной педагогической организации. Это означает, что необходимы специально структурно построенные формы, в которых осуществляется процесс обучения и вос-

питания, нацеленный на пробуждение модусов бытия, которые в результате педагогического влияния открывают человеческую самость, являющуюся тождественной его «Я» (Groth, 2009; Voinea, Bota, 2015).

Итак, модусу целостности соответствует инвариантная форма, порождающая целостное образное представление. Как показал опыт, такое движение пробуждения чувства целостности начинается с этапа символизации, где субъект образования с помощью учителя обращается к тотальным символам, которые далее переводит в схему. С помощью этой схемы осуществляется интериоризация символов сознания ученика или студента на основе специально организованных логических частей. Когда же схема становится достоянием субъекта, он попадает в условия персонифицированного переживания, т.е. вступает в диалог с личностью, олицетворяющей целостность будущего явления. Завершается эта образная структура самостоятельным обращением субъекта образования к спонтанному творению собственного символа. В этом событийном акте возникает эффект абсолютно самостоятельного выражения самости, ее инобытия как синтеза осмысления и переживания диалога персон. Здесь самость выступает в чистом виде и реализуется в формуле «Я – я», т.е. «Я», особым образом выражающее собственное «я» в цвете, слове, музыке, игре, в театральном монологе, т.е. в целостном представлении. Как писал К. Ясперс, «человек знает себя как человека только тогда, когда, будучи открыт для бытия в целом, живет внутри мира...» (Ясперс, 1991, с. 455).

Следующая событийная форма обращает свое внимание к модусу мыслительности. Так как модус мысли-

тельности – это все-таки аспект модуса целостности, то начало структуры – ее первый этап – всегда очень конкретно, точно, рельефно и имеет отношение к определенному содержательному аспекту. Например, если обратиться к литературе XVIII в., то в форме, обращенной к мыслительности, т.е. в форме мышления, мы имеем отношение только к поэзии В.А. Жуковского или к творчеству Н.М. Карамзина. Если в событийной форме, обращенной к целостности, мы имели в виду отрицательные числа, то в форме мышления это может быть обращено лишь к судьбе Рене Декарта, открывшего отрицательные числа. Если в преподавании истории мы начали XVII в. с целостного ее представления, то далее все мыслительные формы отражают аспекты монархии, открытия новых земель, церковного раскола, бунташного века и русской культуры. То есть содержательное – это всегда аспект целостности.

Однако форма мышления построена так, что уже с первых ее этапов она схватывает человека специальным интригующим образом, удивляет его, отчуждает от реальности и превращает в смысл мышления. Субъект образования сам становится мышлением.

«Как вы думаете, – спрашивает учитель физики, – тонет ли металл в воде?» Естественно, учащиеся отвечают, что тонет. Учитель наливает в стакан воду и бросает туда металлическое лезвие, но оно не тонет. Учащиеся удивлены. «И еще: мощные корабли, сделанные из металла, не тонут в воде. Чтобы понять эту проблему, нам надо изучить тему “Плотность металлов”».

Далее в этой структурной форме возникает этап воспоминания, который, по словам М. Хайдеггера, «всегда бытийственный», потому что обращен к глубинной памяти. Но в этом вос-

поминании есть тенденция к разрешению интригующего образа. Здесь используются разные формы воспоминания, фронтально обращенного ко всему классу, индивидуальных и игровых вопросов, индивидуальная форма воспоминания, когда учащиеся готовятся к ответам в специально созданных условиях, и наконец, творческое задание, обращающее детское сознание к конфликту воспроизведенного знания и незнания.

На третьем этапе этой структурной формы в событийном контексте рождается новое знание и две стороны одной альтернативы – воспоминание и новое знание. В уроке-событии они представлены логическими частями, в которых все начинается с проблемного задания, с помощью которого осмысливается исторический текст, с дальнейшим возвратом к этому заданию и его обобщению с помощью учителя. Далее новое и старое знание конвергируют к событию действенного творческого мышления, чтобы далее прийти к результату, в котором происходит разрешение интригующего образа. Этот акт самостоятелен, он совершается в чистоте мыслительного проявления, но порождается все-таки внешним для человека мысли. И потому самость здесь возникает и обретает реальность как большое «Ты», т.е. мыслительный опыт вне себя, и «я» меньшего размера. В схеме это выглядит как «Ты – я».

Так как форма мышления предполагает многообразие аспектов, то здесь возможен целый ряд возникающих событийных состояний «Ты – я», которые наполняют целостность содержания. Когда же это наполнение достигает меры и субъект испытывает состояние понимания, у него возникает потребность к удовлетворению нового образа бытия – отражения.

Отражение требует более сложной формальной структуры, более мощного влияния на субъект образования, более основательных средств, способных вызвать эффект глубинного диалога. Здесь имеются в виду художественные средства, среди которых слово, музыка, театр. Целостная событийная структура начинается с влияния художественной символики. В отличие от обычных символических знаков эти символы одухотворены личной судьбой художника, поэта, писателя, музыканта и вообще всегда выступают в триединстве слова, изображения, музыки, действия. Н.О. Лосский подчеркивает, что «только сверхвременные и сверхпространственные деятели, то есть только личности действительные и потенциальные, являются носителями творческой силы, они творят события как свои жизненные проявления» (Лосский, 1992, с. 38–39). Так, например, начинается такого рода структура, названная нами структурой настроения, с художественного полотна Иона «Новая планета», это сопровождается музыкой С.В. Рахманинова «Второй концерт фортепиано с оркестром» и краткой поэтической характеристикой картины. Далее революция и гражданская война предстают в творчестве художников этого периода, показывающем судьбы различных людей, разочарованных или восхищенных гражданской войной. Этот этап в структуре настроения мы называем эстетическим анализом, который далее переходит к этическому осмыслению эпохи с позиции нравственных категорий и нравственного переживания тождества, судьбы участника гражданской войны, осознающего, что убивает братьев своих, и судьбы персоны образования (школьника). Завершается этап чтением поэтического отрывка М. Волошина «Гражданская война»:

*А я стою один меж них  
В ревущем пламени и дыме  
И всеми силами своими  
Молюсь за тех и за других.*

Итак, структурная форма настроения начинается с художественного символа, переходит к эстетическому и этическому анализу и завершается в театральном действии – это четвертый компонент структуры настроения. Театральное действие понимается в данном случае широко, как художественное творческое выражение инобытия модуса отражения, как глубокий диалог, вынесенные на суд публики, как диалог, порождающий отношение идеалов внутри другого сознания и самосознания. По существу, самость на заключительном этапе этой формы выступает в другой соизмеренности двух уже известных компонентов. Здесь «ты» подчиняется «я». Хотя, без сомнения, это тождество, но это тождество выглядит как «Я» большое, подчинившее себе «ты» маленькое по той причине, что театральное действие предполагает в педагогике чувства использование ролей всего лишь как средства для спонтанного выражения собственной самости.

Следующая синтетическая форма, названная формой самостоятельного действия, есть своеобразный путь всех модусов к творческому результату. Это путь форм, снятый в структуру, нацеленную на модус созидательности.

Модус созидательности предполагает рождение творческого действия и понимает под полезностью не конкретную единичную пользу, а пользу для жизни в целом, для идущего к всеединству человечества. Здесь важен первый этап, построенный на идее образной мотивации полезного творческого действия. Это условие, возможно, спонтанной помощи другому, школе, учреждению культуры, волон-

терского действия в помощь государству, помощь престарелым и больным людям. По этой причине первый этап предполагает глубинное пробуждение мотива пользы.

Так как эта польза – в творческом действии, то второй этап есть действительно-практическое воспоминание об уже существовавших ранее методах и формах помощи в полезном действии. Здесь важно проникновение в глубину этих уже известных состояний, чтобы предложить их в особом конструкте как вспомогательном действии для творчества. Это база, фундамент для свободы творческого выражения на третьем этапе. Здесь создаются специальные условия для самовыражения себя в чистоте творческого продукта. Это может быть сам подарок в виде рисунка, театрального монолога, письма, но сделанного от сердца, от чистоты желания оказать помощь другому. Это все микрособытия одного большого события полезного творческого действия, которое аккумулируется в предъявлении, в презентации созданного тому, кому оно предназначалось. Это тоже событийный акт, это не формализм, это диалоговое соитие двух персон, одна из которых творит для пользы, другая принимает продукт этого полезного творчества. Каждый урок в нашем опыте завершался страницей созданной книги. В конце четверти мы создавали главу всем классом, а в конце года – целую книгу, которая стояла в библиотеке класса, в школьной библиотеке и заполняла вакуум.

Форма самостоятельного действия есть встреча людей в радостном сотрудничестве, есть их объединение в общность, есть результат взаимодействия отдельных микрогрупп класса или студенческой группы, в которых обучающиеся переживают общий результат, а их самость выступает в формуле «я – мы».

И наконец, завершающая форма, результат которой – изменение и совершенствование жизни и судьбы субъекта образования. Эту форму мы назвали событием рефлексии. Лейтмотив этой формы – это сравнительная стимуляция с помощью содержания учебных предметов, движения субъекта образования к себе. Здесь по-настоящему начинает работать категория отчуждения, ухода в себя, очищения своего «я» от напластований представлений, мыслей и чувств. «Я» как чистота моего бытия и духа, моей самости. Это сложный процесс, в котором сам субъект образования, но не без помощи учителя или преподавателя, выносит за скобки свои представления, мысли и чувства. Его «я» остается чистым, его самость определяется как его собственная самость, он понимает, где, на каком этапе жизни он находится, открывает для себя глубинные смыслы собственного бытия. Эта рефлексивная структура начинается со сравнения символов предмета и символов жизни субъекта образования с определением места символов персоны образования относительно тотального символа культуры.

Далее в событии рефлексии возникает сравнительное отношение между понятиями, понятийными формами, которыми руководствуется субъект образования, и понятиями конкретных образовательных явлений. В этом сравнении также рождается более четкое определение своего мыслительного «я».

Третий этап рефлексивной формы есть попытка идентификации себя с персоной культуры, науки или жизни, где персона культуры выступает в качестве примера, судьба которого открывает тебе собственную судьбу.

Четвертый этап события формы самостоятельного действия, обра-

щенного к модусу созидания, есть сравнительный анализ человеческих поступков, возможностей и способностей каждого практически жить идеалами, выработанными человечеством. «Тоска по всеединству – вот что лежит в основе этого всего...» (Дружинин, 2000, с. 60).

И наконец, завершающий этап формы рефлексии – это глубинное откровение, возникающее под влиянием проповедческих актов, созданных преподавателем или учителем, способных открыть субъекту образования глубинный смысл его жизни и судьбы. «Уровни мироотношения личности школьника и учителя оказываются тождественными» (Сторожакова, 2014, с. 93).

Итак, пять основополагающих событийных форм, построение которых ведет субъект образования к проживанию модусов бытия, модусов духа, – это событие образного представления, событие мышления, структурная форма события настроения, событийная форма самостоятельного действия и рефлексия.

В завершение добавим, что педагогика чувства предполагает, что любые проявления образования, будь то чувственные технологии, в которых рождаются события чувства, либо информационные технологии, в которых рождаются информационные события, либо адаптивные технологии, в которых, соответственно, возникают события адаптации, либо социальные технологии, которые чреватые социальными событиями, – события любой формы всегда соотносимы с модусами бытия и всегда имеют единую инвариантную структуру, которая, функционируя в различных вариациях, всегда представлена пятикомпонентным развитием: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия (таблица).

Таблица связи модусов бытия с типологией событийности

Событийная форма	Событийе-образ	Событие мышления	Событие на-строе-ния	Событие самостоя-тельного творче-ского действия	Событие реф-лек-сии
Модус бытия	Модус це-лост-ности	Модус мыс-ли-тель-ности	Модус отра-жен-ности	Модус созида-тельности	Модус во-пло-щен-ности

На этой основе возможно формулирование основополагающего методологического закона, выражающего суть принципа событийности. Каждый педагогический акт есть со-бытие, соответствующее модусам бытия и инвариантной структуре обучения и воспитания: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. И. Пригожин подчеркивает, что «простые интегрируемые системы допускают разложение на не взаимодействующие подсистемы, но в общем случае исключить взаимодействия невозможно» (Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 34).

#### Литература

1. Делез Ж. Складка. Лейбниц и Борокко. М.: Логос, 1997.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2000.
3. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. М.: Прогресс, 1992.
4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
5. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
6. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» // Известия Южного федерального

университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–40.

7. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
8. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
9. Ясперс К. Смысл и значение истории. М.: Политиздат, 1991.
10. Groth, R.E., 2009. Characteristics of teachers' conversations about teaching mean, median, and mode. Teaching and Teacher Education, 25 (5): 707–716.
11. Voinea, M. and A.-O. Bota, 2015. (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180: 1001–1006.

#### Reference

1. Deleuze, G., 1997. The Fold. Leibniz and the Baroque. Moscow: Logos. (rus)
2. Druzhinin, V.N., 2000. Life options. Essays on existential psychology. Moscow: PER SE. (rus)
3. Lossky, N.O., 1992. The doctrine about transformation. Intuitionism. Moscow: Progress. (rus)
4. Prigogin, I. and I. Stengers, 1986. Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature. Moscow: Progress. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya kniga. (rus)
6. Storozhakova, E.V., 2015. Methodological grounds of the theory of deep dialogue in the context of essence and content of the concept "deep dialogue". News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 31–40. (rus)
7. Shogan, V.V., 2013. Memories about the future. Prospects of education in the third millennium. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
8. Shogan, V.V., 2015. Meta-technology of school education in the context of deep and subject poly-relation. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
9. Jaspers, K., 1991. Sense and value of history. Moscow: Politizdat. (rus)
10. Groth, R.E., 2009. Characteristics of teachers' conversations about teaching mean, median, and mode. Teaching and Teacher Education, 25 (5): 707–716.
11. Voinea, M. and A.-O. Bota, 2015. (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180: 1001–1006.

УДК 378.2

Чигишева О.П.

## ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЕ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ВАЖНЫЙ ОРИЕНТИР В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

**Ключевые слова:** исследователь, глобализация, национальные рамки квалификаций, транснациональные рамки квалификаций, знаниевая экономика, образование.

Современная глобальная экономика находится в поиске устойчивых стимулов структурного и технологического роста за счет усиленного развития высокотехнологичных отраслей, внедрения технологий нового поколения и прорывных фундаментальных исследований в различных научных областях. Глобальный формат проблемы подразумевает ее решение на глобальном уровне не только благодаря осуществлению международного бизнес-взаимодействия, быстрого трансфера информации и технологий, создания международных производственных коллабораций и сильных эффективных партнерств, но и за счет перспективного видения необходимых изменений. Очевидно, что в ближайшем будущем только государства и экономики, которые будут формировать эти перспективные изменения, смогут трансформировать старые и создать новые, устойчиво развивающиеся рынки, а также занять на них ключевые позиции.

В связи с этим все страны мира должны сделать акцент на формировании высококлассного кадрового потенциала – специалистов-лидеров, особенно в сфере науки, которые будут креативно и критически мыслить, создавать инновации и внедрять прорывные технологии. Не вызывает сомнений тот факт, что именно квалифицированные и компетентные кадры могут обеспечить взрывной рост и устойчивое функционирование страны в будущем. В условиях развития креативной и знаниевой экономики образование играет ключевую роль в подготовке высокообразованного человеческого капитала, оно должно быть конкурентоспособным и не терять связи с наукой и производством, что позволит реструктурировать сферу образования как социального инсти-

туда, нацелить ее на формирование мощного научного и интеллектуального потенциала. Таким образом, обращение к рассмотрению вопросов, связанных с квалификационными требованиями, предъявляемыми к современным исследователям в международном формате, является стратегически оправданным и приоритетным для определения ключевых шагов к устойчивому росту и развитию научной сферы в будущем.

Как отмечают О.Н. Олейникова и А.А. Муравьева, необходимость определения уровня собственной квалификации с ориентацией на международные требования особенно важна в условиях интернационализации образования и глобализации рынка труда, интенсификации процессов трудовой и академической мобильности, расширения возможностей для обучения в течение всей жизни, в полной мере обеспечивающих личностную и профессиональную самореализацию (Олейникова, Муравьева, 2011). Данные вопросы приобрели еще большую актуальность в связи с практической реализацией принципов Болонской декларации (1999), Лиссабонской резолюции (2000) и основных задач Копенгагенского процесса (2002) в странах, поддержавших данные преобразования, что позволило консолидировать европейское пространство профессионального образования и обучения, а также задать новые векторы развития научно-образовательной сферы на национальном уровне с учетом новейших трендов и требований международных рынков труда (Копенгагенский процесс, 2006; Коулз и др., 2009).

Первые пять рамок квалификаций были разработаны и представлены в середине 1990-х гг., следующие 10 появились в середине 2000-х гг. В 2012 г. уже 138 стран, включая 28 стран Ев-

ропейского союза, планировали, разрабатывали или внедряли рамки квалификаций на национальном уровне (Raffe, 2013). В 2012 г. более 12 стран выразили готовность включиться в данный процесс, а к 2015 г. Организация Объединенных Наций заявила уже о 193 суверенных государствах-участниках. Таким образом, национальные рамки квалификаций, разработанные с ориентацией на транснациональные рамки квалификаций, стали активно использоваться в большинстве стран мира (Global Inventory..., 2005). Тем не менее в некоторых случаях при разработке национальных рамок квалификаций региональный аспект также играет важную роль. Стоит отметить, что часто квалификационные требования нацелены лишь на один уровень образования, например только на высшее или профессиональное образование и обучение; все чаще в фокусе оказываются дескрипторы квалификаций, характеризующие систему непрерывного образования.

Очевидно, что глобализация научно-образовательной политики приводит к существенному пересмотру требований к квалификации исследователей, уровню их функциональности и возможности построения академической карьеры на международном уровне (Воробьева, Телешова, 2018; Чигишева, 2013; Чигишева и др., 2017). В контексте данной статьи этот тезис определил важность проведения анализа содержания трех основополагающих в этой области международных документов – «Квалификационных рамок европейского пространства высшего образования» (2005), «Европейской квалификационной рамки для обучения в течение всей жизни» (2008) и документа Еврокомиссии «На пути к европейской структуре исследовательской карьеры» (2011) – с целью

выявления ключевых дескрипторов научной квалификации современного исследователя, позволяющих беспрепятственно и эффективно осуществлять академическую и трудовую мобильность, гарантировать высокий уровень и качество проводимых исследований. Рассматриваемые рамки квалификаций являются транснациональными метарамками, или ориентирами, задающими определенную согласованную систему координат, существенно влияющую на прозрачность, сопоставимость, сравнимость и, как следствие, признание квалификаций вне зависимости от места их получения всеми заинтересованными сторонами глобального рынка труда.

«Квалификационные рамки европейского пространства высшего образования» были представлены на конференции министров образования европейских стран в г. Бергене (Норвегия) 19–20 мая 2005 г. Участники приняли за основу формировавшегося общеевропейского образовательного пространства трехуровневую систему, которая учитывала возможность наличия промежуточных ступеней образования в зависимости от существующих национальных традиций. Также были представлены дескрипторы, характеризующие каждый уровень в соответствии с достигаемыми результатами, прописано количество кредитов за первый и второй цикл обучения.

В квалификационной рамке представлены дескрипторы квалификации, характерные для третьего цикла обучения, легко соотносимого с уровнем докторантуры для стран ЕС и уровнем аспирантуры для РФ.

Когорта обучающихся на данном уровне относится к категории начинающих исследователей, которые по окончании обучения должны демонстрировать (A Framework for Qualifications..., 2005):

- систематическое понимание области исследования, мастерство владения навыками и методами исследования в определенной области;
  - способность к глубокому мыслительному процессу, проектированию, проведению исследования в соответствии с устоявшимися академическими канонами;
  - вклад проведенного оригинального исследования в развитие научного направления, рост объема знаний в определенной научной области и количества работ благодаря авторским публикациям национального и международного уровня;
  - способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
  - умение общаться с коллегами-учеными, а также представителями академического сообщества и широкой общественностью с целью представления собственных исследовательских результатов;
  - способность к диссеминации научных знаний в технологической и социокультурной областях в академической и профессиональной среде формирующегося общества знаний.
- Очевидно, что в представленных квалификационных дескрипторах особое внимание уделяется формированию навыков обучения и коммуникации, критической рефлексии наряду с упором на принцип «выхода», т.е. результативности проводимых исследований и демонстрации их нужности и важности для науки и общества в целом.

«Европейская квалификационная рамка для обучения в течение всей жизни» (ЕКР) была принята Европейским советом и Европейским парламентом 23 апреля 2008 г. Ее рассматривают как метарамку, или общеевропейскую рамочную структуру, которая

обеспечивает возможность установления соответствий между квалификациями разных стран, облегчает их понимание и признание для активизации процессов мобильности и обучения в течение всей жизни, позволяет соотнести квалификации и дескрипторы национальных рамок квалификаций с принятой в Европе градацией или, при их отсутствии, разработать национальные рамки с учетом вступивших в силу общеевропейских рекомендаций. В ЕКР представлены восемь уровней, каждый из которых сопровождается дескрипторами, фокусирующимися на результатах обучения, т.е. знаниях, умениях и компетенциях, демонстрирующих то, что обучающийся знает, понимает и в состоянии сделать по окончании процесса обучения. Здесь речь идет о теоретических и/или фактических знаниях, когнитивных (подразумевающих владение логическим, интуитивным и креативным мышлением) и практических (включающих работу с оборудованием и использование методов, материалов и инструментов) умениях, компетенциях с точки зрения ответственности и автономии профессиональной деятельности.

Дескрипторы для третьего цикла, представленные в «Квалификационных рамках европейского пространства высшего образования», соотносятся с результатами восьмого уровня ЕКР, которые выглядят следующим образом (The European Qualifications Framework..., 2008):

- знание последних теоретических и практических разработок в своей научной области и в междисциплинарных областях;
- владение новейшими профессионально ориентированными умениями и технологиями, включая умение синтезировать и проводить оценку для решения критически

значимых проблем в сфере исследований и/или инноваций с целью реконцептуализации существующего массива знаний или практического опыта профессиональной деятельности;

- компетентность, выражающаяся в авторитетности, инновационности, автономии, научной и профессиональной солидарности, наряду с устойчивой приверженностью к порождению новых идей и методов в результате осуществления востребованной научно-исследовательской деятельности.

ЕКР считается очень важным транснациональным инструментом, особенно для молодых исследователей, так как задает возможные векторы их дальнейшего профессионального роста и позволяет правильно расставить приоритеты на начальном этапе построения карьеры в научной сфере, обратить особое внимание на наиболее уязвимые места в собственной научной квалификации.

Документ «На пути к европейской структуре исследовательской карьеры», одобренный Европейской комиссией в 2011 г., может рассматриваться как предварительное руководство для исследователей, деятельность которых должна быть направлена на усиление собственных позиций в мире науки, технологий и образования, продвижение идеи о свободном трансфере знаний и технологических инноваций и, следовательно, повышение конкурентоспособности ученых в современном мире. В рассматриваемом проекте четко определяются четыре уровня квалификации исследователя, соответствующие четырем ступеням исследовательской карьеры; при этом не идентифицированы возраст исследователя, представляемое научное направление или сектор (высшее образование, госу-

дарственное или частное учреждение), национальность и страна проживания. Предлагаемая карьерная рамка дает возможность сравнить структуру и направления развития карьеры исследователя на национальном и международном уровне, позволяет уменьшить фрагментацию рынка труда научных работников, минимизирует тенденции к сегрегации между построением карьеры в индустриальной, академической или какой-либо другой среде, стимулирует мобильность и трансграничное сотрудничество в научно-исследовательской сфере.

Методологическим ядром научной квалификации исследователя являются дескрипторы одного из четырех установленных научных профилей: R1 – начинающий исследователь (до получения докторской степени); R2 – признанный исследователь (после получения докторской степени, низкая степень самостоятельности в проведении исследований); R3 – авторитетный исследователь (высокая степень самостоятельности в проведении исследований); R4 – ведущий исследователь (руководитель научной школы или научного направления) (Towards a European Framework..., [http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards\\_a\\_European\\_Framework\\_for\\_Research\\_Careers\\_final.pdf](http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf)). Подробный анализ характеристик каждой карьерной ступени позволяет сделать вывод о том, что при переходе с одного уровня на другой приоритет отдается качественным, а не количественным показателям, прогрессирующей динамике в работе исследователя, которая должна осуществляться на протяжении всей жизни.

Популярность транснациональных и национальных рамок квалификаций неуклонно растет. При этом многие теории и практики образования отме-

чают даже наличие нездоровой эйфории (Raffe, 2013) и отсутствие критически взвешенных решений в отношении степени влияния транснациональных рамок на их национальные аналоги (Deij, 2014; Garavan et al., 2012; Lester, 2015). Идея о том, что все квалификационные индикаторы сфокусированы больше на результатах и достижениях, нежели просто на формальном завершении определенных уровней или программ обучения, все еще не полностью осознана в большинстве стран на государственном уровне. Более того, не все обучающиеся, в том числе аспиранты и докторанты, четко понимают, что внедрение рамок квалификаций в национальные системы образования может служить гарантом признания неформальных и даже информальных периодов обучения. Для ученых, планирующих продолжить карьеру на международном уровне, транснациональные рамки квалификаций являются эффективным инструментом осуществления трудовой мобильности, расширения географии исследований и научных коллабораций.

Таким образом, с одной стороны, ориентация на транснациональные рамки квалификаций при создании рамок национального уровня может привести к доминированию первых и фактической синонимичности в будущем. С другой стороны, не исключен и обратный эффект за счет переключения с существующей политики заимствования на политику изучения транснационального опыта, что позволит модернизировать национальные системы образования, улучшить качество профессиональной и научно-исследовательской подготовки, повысить уровень квалификации современных исследователей и шансы на их интеграцию в сложную систему мирового рынка труда научных работников.

## Литература

1. Воробьева О.В., Телешова И.Г. Научно-исследовательский вид деятельности в европейской системе квалификаций: опыт и проблемы // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 74–86.
2. Копенгагенский процесс. М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2006.
3. Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. М.: РИО Тверск. колледжа им. А.Н. Коняева, 2009.
4. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты как основа формирования рамки квалификаций: метод. пособие. М.: Центр инновационного развития профессионального образования, 2011.
5. Чигишева О.П. Европейская рамка научных квалификаций. Вместо предисловия // Наука сегодня: теория, практика, инновации: в 9 т. / под науч. ред. О.П. Чигишевой. Ростов н/Д: Научное сотрудничество, 2013. Т. 1. С. 5–9.
6. Чигишева О.П., Бондаренко А.В., Солтовец Е.М. Функциональные показатели продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4. С. 429–433.
7. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
8. Deij, A., 2014. Qualifications frameworks for lifelong learning conquering the world? Образование и наука. – 2014. № 5. С. 115–125.
9. Garavan, T.N., F. le Deist and V. Tütlys, 2012. Limits to mobility: Competence and qualifications in Europe // European Journal of Training and Development, 36 (2–3): 262–285.
10. Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks Vol. 1. Thematic Chapters, 2005. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
11. Lester, S., 2015. The European Qualifications Framework: a technical critique. Research in Post-Compulsory Education, 20 (2): 159–172.
12. Raffe, D., 2013. What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? Comparative Education, 49 (2): 143–162.
13. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 2008. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
14. Towards a European Framework of Research Careers / European Commission Directorate General for Research & Innovation (2011). [http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards\\_a\\_European\\_Framework\\_for\\_Research\\_Careers\\_final.pdf](http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf).

## Reference

1. Vorobyova, O.V. and I.G. Teleshova, 2018. Research activity in the European system of qualifications: experience and problems. Higher Education in Russia, 5: 74–86. (rus)
2. Copenhagen process, 2006. Moscow: Center of studies into the problems of professional education. (rus)
3. Coles, M., O.N. Oleynikova and A.A. Muravyeva, 2009. National system of qualifications. Ensuring supply and demand of qualifications in labor market. Moscow: Tver College named after A.N. Konyayev. (rus)
4. Oleynikova, O.N. and A.A. Muravyeva, 2011. Professional standards as background of qualifications frame: teaching manual. Moscow: Center of innovative of professional education development. (rus)
5. Chigisheva, O.P., 2013. European framework of scientific qualifications. Instead of the preface. In: Chigisheva, O.P. (Ed.) Science today: theory, practice, innovations: in 9 vols. (Vol. 1, pp. 5–9). Rostov-on-Don: Nauchnoye sotrudnichestvo. (rus)
6. Chigisheva, O.P., A.V. Bondarenko and E.M. Soltoverts, 2017. Functional indicators of efficiency of research activity of young scientists. Baltic Humanitarian Journal, 6 (4): 429–433. (rus)
7. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
8. Deij, A., 2014. Qualifications frameworks for lifelong learning conquering the world? Education and science, 5: 115–125.
9. Garavan, T.N., F. le Deist and V. Tütlys, 2012. Limits to mobility: Competence and qualifications in Europe // European Journal of Training and Development, 36 (2–3): 262–285.
10. Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks Vol. 1. Thematic Chapters, 2005. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
11. Lester, S., 2015. The European Qualifications Framework: a technical critique. Research in Post-Compulsory Education, 20 (2): 159–172.
12. Raffe, D., 2013. What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? Comparative Education, 49 (2): 143–162.
13. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 2008. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
14. Towards a European Framework of Research Careers / European Commission Directorate General for Research & Innovation (2011). [http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards\\_a\\_European\\_Framework\\_for\\_Research\\_Careers\\_final.pdf](http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf).

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ  
И ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

- **Шевелёва А.М.** Особенности индивидуальных характеристик и проявлений тревожности школьников при отдельно-параллельном обучении
- **Иовва О.А., Ткач Л.Т.** Технологическое обеспечение управления эмоциональной устойчивостью детей в процессе освоения физической культуры

УДК 3713:37.043.1+37.043.2

Шевелёва А.М.

## ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗДЕЛЬНО- ПАРАЛЛЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

**Ключевые слова:** раздельно-параллельное обучение, гендер, школьная тревожность, самооценка, мотивация, маскулинность, фемининность, школьники, мальчики, девочки.

Одной из форм реализации индивидуализированного и природосообразного образования является дифференцированное обучение и воспитание мальчиков и девочек. При этом его плюсы и минусы не перестают быть дискуссионным вопросом. В качестве преимуществ отмечаются улучшение успеваемости и посещаемости уроков, рост показателей познавательных функций и уравновешенности нервных процессов, более спокойная и комфортная для детей обстановка в классе. В качестве возможных недостатков – ряд проблем выработки коммуникативных навыков и межличностных отношений, особенно начиная с подросткового возраста. Помимо этого, можно указать на недостаточность разработки программ и методик раздельного обучения и подготовки учителей для реализации данного подхода (Раздельно или параллельно..., 2008). Следует отметить, что гендерная проблематика образования находит свое отражение в исследовательских работах (Гендерная психология, 2009; Куинджи, 2007; Стрекалова, 2002; Шишлова, 2018).

Основой для организации раздельного обучения являются различия в познавательных и психомоторных характеристиках мальчиков и девочек, темпе их биологического созревания, интересах, особенностях межличностного взаимодействия, усвоения гендерных моделей поведения (Бендас, 2009; Бужигеева, 2002; Plante et al., 2018). Помимо биопсихических предпосылок, важную роль играют социальные – гендерные стереотипы и эталоны. При этом возникает дисбаланс между мужским доминированием в современном обществе и преобладанием женщин как трансляторов социальных воздействий на ребенка при его обучении и воспитании. В частности, отмечается, что для современ-

ных детей наблюдается недостаток мужских образцов – мальчики строят полоролевое поведение по противоположности женскому, а не ориентируясь на положительный образец для подражания мужскому типу поведения (Рогов, Науменко, 2010). В подростковом возрасте растёт роль сверстников, особенно в формировании маскулинности мальчиков, однако сверстники сами не всегда могут демонстрировать зрелый тип маскулинного поведения.

Социальные ожидания и стереотипы влияют не только на межличностный аспект взаимодействий детей, но и на их обучение и адаптацию в школе. В частности, стереотипы об успеваемости детей разного пола могут благоприятствовать мальчикам, если речь идет о естественных и точных науках, и девочкам – если речь идет о гуманитарных дисциплинах. Такие стереотипы трансформируются в самосбывающиеся пророчества и влияют на успеваемость и статус детей в школе (Areev, 1987; Bian et al., 2017; Flore, Wicherts, 2015). В свою очередь, отношения между сверстниками в классе вносят вклад в развитие в целом, включая адаптацию и учебные успехи (Gifford-Smith, Brownell, 2003).

Итак, отечественные и зарубежные исследования показывают, что существуют различные для мальчиков и девочек предпосылки как для успешного обучения в школе, так и для школьной дезадаптации.

Важным условием успешности раздельного по полу обучения является учет межполовых различий учащихся при построении образовательных программ и форм взаимодействия в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Подобный опыт имеется в рамках экспериментальной работы ряда современных школ. Положительный опыт работы указывает на то, что раздельное

обучение детей разного пола является не только повышающим уровень обученности школьников, но и здоровьесберегающим (Судоргина, 2012). Вместе с тем эта форма образовательного процесса создает реальные условия для формирования у школьников значимых для общества гендерных ролей.

В качестве компромиссного варианта организации обучения с учетом гендерных особенностей школьников выступает раздельно-параллельное обучение, при котором уроки строятся по-разному для мальчишеских и девичьих классов, но в остальном школьники не разделены по полу, что исключает негативные последствия пребывания в чисто «женском» или «мужском» учебном заведении. По мнению Л.В. Судоргиной, «при этом формируется более адекватная жизненная позиция, личностное самоопределение, выбор идеалов и жизненных целей, сохраняется психологическое и физическое здоровье, формируются адекватные полоролевые функции, воспитывается уважение к противоположному полу» (там же, с. 37).

В целях выявления влияния раздельно-параллельного обучения на индивидуальные характеристики и тревожность школьников нами было предпринято эмпирическое исследование. Предметом его было изучение ряда психологических показателей, в частности школьной тревожности, мотивации учения, самооценки и гендерных особенностей у школьников при раздельно-параллельном обучении в сравнении с таковыми у школьников, обучающихся по традиционной системе. Рассматривалась также успеваемость по ряду школьных дисциплин. Мы предположили, что различные формы организации обучения способны повлиять на данные показатели.

Показатели, послужившие материалом для эмпирического исследования,

выявлены при помощи следующих психодиагностических методик:

- показатели гендерной идентичности (маскулинность, фемининность) – при помощи методики исследования маскулинности/фемининности личности С. Бем в целях изучения присвоения детьми гендерных ролей;
- показатели школьной тревожности (общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями) – при помощи теста школьной тревожности Р. Филлипса;
- показатель самооценки – при помощи методики «Лесенка»;
- показатель мотивации учебной деятельности – при помощи методики исследования мотивации учебной деятельности школьников М.Р. Гинзбурга.

Кроме того, мы использовали анализ успеваемости учащихся по ряду дисциплин, преподавание которых в экспериментальной выборке ведется отдельно для мальчиков и девочек. Показателем был средний балл каждого учащегося по каждой из этих дисциплин. Используя в исследовании показатель успеваемости, мы осознаем, что отметки не всегда отражают реальный уровень знаний учащегося и во многом зависят от индивидуальности учителя; кроме того, занятия с экспериментальной и контрольной выборками ведут разные учителя. Поэтому основной упор в нашем исследовании делался на психологические эмпирические показатели.

Для подтверждения статистической достоверности полученных результа-

тов был применен критерий Манна–Уитни и ранговый коэффициент корреляции Спирмена. За достоверные мы принимали результаты с уровнем значимости, не превышающим 0,05.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 6-х классов средних общеобразовательных школ в количестве 84 человек. Экспериментальную выборку составили учащиеся средней общеобразовательной школы одного из городов Ростовской области (20 мальчиков и 21 девочка), контрольную – учащиеся средней общеобразовательной школы этого же города (23 мальчика и 20 девочек). Для испытуемых экспериментальной выборки изучение ряда учебных дисциплин (русский язык, литература, математика, иностранный язык) начиная с 5-го класса организовано по раздельно-параллельному принципу: уроки ведутся отдельно для девочек и для мальчиков, объединяя учеников одного пола из двух классов. Преподавание уроков для девочек ведется учителями женского пола, преподавание уроков для мальчиков – учителями мужского пола. Уроки технологии также ведутся раздельно для мальчиков и девочек, но это характерно и для традиционного обучения. На момент исследования учащиеся экспериментальных классов обучались по раздельно-параллельной системе второй год. Испытуемые из контрольной выборки обучаются по традиционной системе.

Сравнив исследуемые показатели контрольной и экспериментальной выборок, мы получили статистически значимые различия (рис. 1).

Обнаружено, что учащиеся из школы с раздельно-параллельным обучением демонстрируют более высокие показатели психологического благополучия по параметрам самооценки и школьной тревожности и более высокую успеваемость по дисциплинам, преподаваемым раздельно.

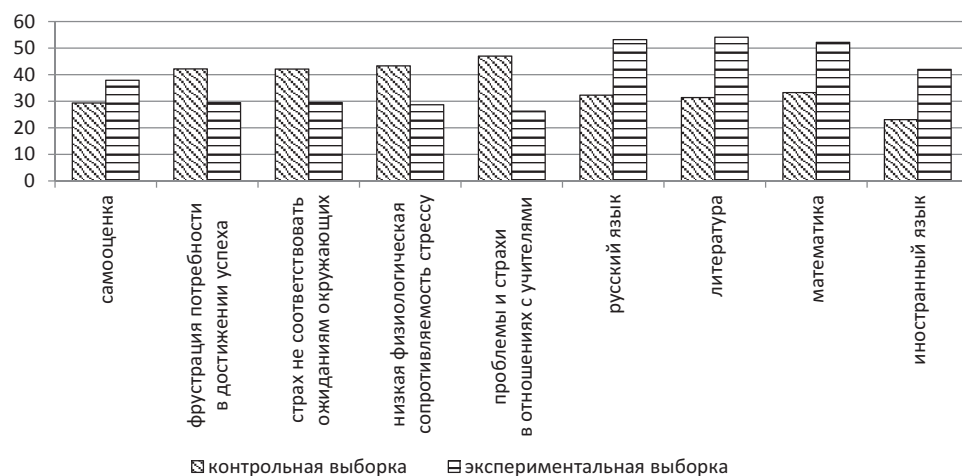


Рис. 1. Значимые различия между контрольной и экспериментальной выборками (данные анализа по критерию Манна–Уитни, средние ранги)

Различия, выявленные по психологическим показателям, выражаются в том, что школьники, обучающиеся по традиционной модели, более тревожны из-за переживания неблагоприятного эмоционального фона, который связан с отношениями с окружающими в школе, в частности со взрослыми, с ожиданием с их стороны негативных оценок своих результатов, поступков и личности, что мешает школьникам развивать собственные потребности в успехе и достижении высокого результата. Все это сопровождается относительно сниженными психофизиологическими способностями детей к приспособляемости к стрессогенным ситуациям и дополняется более низкими показателями самооценки. Вышесказанное подтверждает описанные в литературе основания, на которые опираются сторонники раздельного обучения. Точнее, это социально-психологические факторы, связанные с отношениями учащихся разного пола с педагогами, социальным сравнением и оценкой достижений учащихся. И как следствие психологического благополучия – психофизиологические параметры сопротивляемости стрессу, тесно связанные со здоровьем.

Более высокую успеваемость по ряду дисциплин можно связать с более благоприятной атмосферой на уроках в классах раздельного обучения, когда и задача учителя ориентироваться на индивидуальные особенности учащихся облегчена отсутствием гендерных различий между ними, и ученики достигают лучшего взаимопонимания с учителем своего пола.

Необходимо отметить, что показатели мотивации учения в обследованных нами выборках не различаются на статистически значимом уровне. Можно предположить, что организация обучения с учетом гендерной принадлежности детей не оказывает существенного влияния на школьную мотивацию.

Поскольку среди испытуемых в обеих выборках присутствуют учащиеся как мужского, так и женского пола, индивидуальные проявления которых могут быть разнонаправленными и при статистической обработке без учета пола взаимно сглаживаться, мы сравнивали психологические показатели детей одного пола, обучающихся в разных условиях.

Обнаружено, что мальчики из контрольной и экспериментальной вы-

борок различаются по некоторым рассматриваемым показателям (рис. 2).

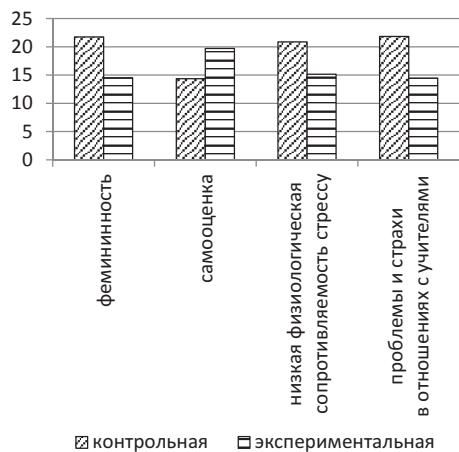


Рис. 2. Значимые различия между мальчиками контрольной и экспериментальной выборок (данные анализа по критерию Манна–Уитни, средние ранги)

Мальчики экспериментальной выборки имеют более низкую фемининность, высокую самооценку, менее тревожны в отношениях с учителями, имеют более высокую физиологическую сопротивляемость стрессу, более академически успешны по ряду дисциплин, обучение которым ведется раздельно. Мы полагаем, что некоторые показатели могут иметь между собой причинно-следственную связь: взаимопонимание с учителями – успешность в учебе – повышение самооценки – снижение физиологических показателей подверженности стрессу. Хотя это лишь предположение. Значимых корреляционных связей выявлено не было, возможно, из-за небольшого объема выборки.

Мальчики из контрольной выборки более фемининны. Можно связать это с недостатком организации гендерного воспитания в школе, вызванным преобладанием педагогов женского пола. Также можно сослаться на точку зрения И.С. Клециной, считающей, что,

поскольку в начале обучения девочки более успешны в школьной жизни, «при совместном обучении мальчики подражают девочкам и перенимают присущие им качества...», усваивают «женский эталон социального поведения» (Гендерная психология, 2009).

Примечательно, что уровень маскулинности все же статистически значимо не различается у мальчиков из исследованных нами выборок. Мы считаем, что объяснение этого кроется во множественности факторов, играющих роль в становлении данного качества. Организация обучения в школе – лишь один из них, поэтому не способен перекрыть влияние других, не менее важных.

Девочки из контрольной и экспериментальной выборок различаются по показателям, отображенным на рис. 3.

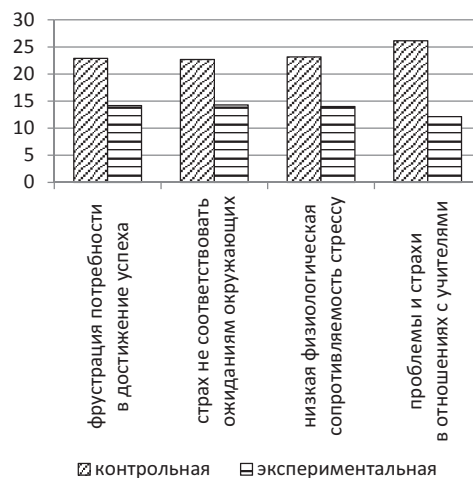


Рис. 3. Значимые различия между девочками контрольной и экспериментальной выборок (данные анализа по критерию Манна–Уитни, средние ранги)

Девочки, обучающиеся по раздельно-параллельной системе, менее тревожны. Это проявляется в более низких показателях фрустрации потребности в достижении успеха, страха не соответствовать ожиданиям окру-

жающих, низкой физиологической сопротивляемости стрессу, проблем и страхов в отношениях с учителями.

Преобладание факторов тревожности при сравнении подвыборок девочек и наличие фактора самооценки при сравнении подвыборок мальчиков наталкивают на мысль, что причина этого – проявление гендерных стереотипов со стороны учителей при общении с учениками. В литературе мы находим указание на поощрение педагогами мальчиков к активности и самовыражению, а девочек – к послушанию и прилежанию (Гендерная психология, 2009), и на объяснение учебных успехов мальчиков способностями, а успехов девочек – лишь усердием. Вероятно, гендерные стереотипы учителей в общении с учащимися оказывают влияние на транслируемые ими ожидания, поощрения и ограничения, предъявляемые к ученикам разного пола, на возможности самореализации последних.

Таким образом, мы отмечаем больший психологический комфорт в экспериментальной выборке и видим, какой вклад в выявленные без учета пола особенности каждой выборки вносят испытуемые разного пола.

В целях выявления того, насколько психологически комфортно чувствуют себя школьники разного пола в классах с разной организацией обучения, мы анализировали показатели тревожности, мотивации и успеваемости мальчиков и девочек внутри каждой выборки.

В экспериментальной выборке статистически значимых различий психологических показателей не выявлено.

В контрольной выборке различия выразились в более выраженном у девочек показателе школьной тревожности «проблемы и страхи в отношениях с учителями». По мнению ряда

авторов (см., например: (Панкратова, 2006)), девочки более успешны в школьном обучении и по поведению и прилежанию в большей степени соответствуют представлениям педагогов о «хорошем ученике». Несмотря на это, они, вероятно, чувствуют больший груз ответственности и ожиданий со стороны педагогов, который становится ощутимее на контрасте с воспринимаемым отношением учителей к мальчикам. Как известно, мальчикам порой прощаются мелкие нарушения дисциплины, в то время как к поведению девочек требования более высоки. Мы считаем, что полученные в контрольной выборке различия свидетельствуют о меньшем психологическом комфорте девочек при традиционном обучении (в частности, в общении с учителями).

Подводя итог проделанному нами теоретическому анализу и эмпирическому исследованию, мы можем отметить, что однозначно утверждать об абсолютных преимуществах совместной или отдельно-параллельной форм обучения нельзя, есть достоинства и недостатки у обеих.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что при отдельно-параллельном обучении снижается школьная тревожность учащихся, повышается самооценка и успеваемость по дисциплинам, преподаваемым отдельно для мальчиков и девочек. В то же время мальчики и девочки вносят разный вклад в обнаруженные психологические особенности школьников, обучение которых организовано по-разному. Мальчики при отдельно-параллельном обучении демонстрируют более высокую самооценку, меньшую тревожность в отношениях с учителями, более высокую стрессоустойчивость и меньшую фемининность, чем их ровесники, обу-

чающиеся по традиционной модели. Девочки при отдельно-параллельном обучении испытывают больший психологический комфорт и меньшую тревожность по сравнению с ровесницами, обучаемыми традиционно. Это выражается в более низкой тревожности в отношениях со взрослыми в школе, меньшей тревожности по поводу возможностей достижения высоких результатов и их оценок, большей стрессоустойчивости.

На основании преобладания показателей школьной тревожности как факторов различия между подвыборками девочек, обучение которых организовано по-разному, а также на основании того, что при традиционном обучении девочки испытывают большую тревожность, чем мальчики, мы считаем, что отдельно-параллельная модель обучения приносит девочкам больше преимуществ в плане психологического комфорта. То есть для девочек характер преимуществ можно определить как ситуативный, «здесь и теперь».

В то же время на основании личностных показателей – более высокой самооценки и более низкой феминности – как отличающих мальчиков, обучающихся по отдельно-параллельной модели, мы можем предполагать более долговременный эффект данной организации обучения для мальчиков.

Конечно, мы отдаем себе отчет, что на исследованные нами показатели в некоторой степени могла повлиять не только организация обучения, но и другие факторы, отличающие одну школу от другой, и личность педагогов, работающих с нашими испытуемыми. И что для более достоверных результатов потребовалось бы расширение выборки и участие в исследовании большего количества школ, реализующих как традиционное, так и отдельно-параллельное обучение. Однако до-

стоверность результатов, полученных нами, подтверждена применением статистических методов.

Полученные нами результаты могут найти применение в практике организации школьного обучения и его психологического сопровождения, при обучении и повышении квалификации педагогов, при психологическом консультировании школьников, их родителей и учителей, при разработке новых учебных программ и методик обучения, учитывающих гендерные особенности учащихся.

Автор выражает благодарность Н.А. Рыжковой за участие в сборе эмпирических данных и своему супругу О.В. Семенову за всемерную поддержку в научной и профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–157.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб: Питер, 2009.
3. Бужигеева М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. № 8. С. 29–35.
4. Гендерная психология / под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2009.
5. Куинджи Н.Н. Гендерное воспитание в школах – помощь в решении демографической проблемы в России // Народное образование. 2007. № 5. С. 182–187.
6. Панкратова Т.М. Гендерные основы социально-психологических отношений: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2006.
7. Раздельно и параллельно // Здоровье детей. 2008. № 4. URL: <http://zdd.1september.ru/article.php?ID=200800401>.
8. Рогов Е.И., Науменко М.В. К вопросу о детерминантах гендерной идентичности подростков // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 6. С. 85–92.
9. Стрекалова Н. Гендерная асимметрия в системе высшей школы: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 62–64.
10. Судоргина Л.В. Здоровьесберегающие аспекты раздельно-параллельного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 36–42.

11. *Шушлова Е.Э.* Категоризация гендера в социально-гуманитарном знании и профессиональном образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 2. С. 39–44.
12. *Bian, L., S.-J. Leslie, A. Cimpian*, 2017. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323): 389–391.
13. *Flore, P.C. and J. Wicherts*, 2015. Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis. *Journal of School psychology*, 53 (1): 25–44.
14. *Gifford-Smith, M.E. and C. Brownell*, 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41 (4): 235–284.
15. *Plante, I. et al.*, 2018. The interest gap: how gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*, November. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>.
6. *Pankratova, T.M.*, 2006. Gender bases of social and psychological relations: teaching manual. Yaroslavl: Yaroslavl State University. (rus)
7. *Separate and parallel*, 2008. Health of children, 4. URL: <http://zdd.1september.ru/article.php?ID=200800401>. (rus)
8. *Rogov, E.I. and M.V. Naumenko*, 2010. To the question of teenagers' determinants of gender identity. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 6: 85–92. (rus)
9. *Strekalova, N.*, 2002. Gender asymmetry in the system of higher school: problems and solutions. *Higher Education in Russia*, 5: 62–64. (rus)
10. *Sudorgina, L.V.*, 2012. Health saving aspects of separate and mixed education. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 3: 36–42. (rus)
11. *Shishlova, E.E.*, 2018. Gender categorization in social and humanitarian knowledge and professional education. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 2: 39–44. (rus)
12. *Bian, L., S.-J. Leslie, A. Cimpian*, 2017. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323): 389–391.

#### Reference

1. *Ageev, V.S.*, 1987. Psychological and social functions of gender-role stereotypes. *Questions of Psychology*, 2: 152–157. (rus)
2. *Bendas, T.V.*, 2009. Gender psychology: teaching manual. St. Petersburg: Piter. (rus)
3. *Buzhigeeva, M.Yu.*, 2002. Gender features of children at initial stage of education. *Pedagogy*, 8: 29–35. (rus)
4. *Kletsina, I.S.* (Ed.), 2009. Gender psychology. St. Petersburg: Piter. (rus)
5. *Kuindzhi, N.N.*, 2007. Gender education at schools—help in the solution to a demographic problem in Russia. *National Education*, 5: 182–187. (rus)
13. *Flore, P.C. and J. Wicherts*, 2015. Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis. *Journal of School psychology*, 53 (1): 25–44.
14. *Gifford-Smith, M.E. and C. Brownell*, 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41 (4): 235–284.
15. *Plante, I. et al.*, 2018. The interest gap: how gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*, November. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>.

УДК 37

Иовва О.А., Ткач Л.Т.

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, психическое развитие, эмоции, эмоциональная устойчивость, физическая культура, опыт, управление, технология.

Разнообразные изменения модернизационного характера, происходящие в обществе и образовании, инициируют проблемы, решение которых сопряжено с повышенным, а порой и стрессовым состоянием человека – интеллектуальным, духовным, эмоциональным, физическим. В нашем исследовании на диагностическом уровне подтвердился факт роста у детей уровня таких отрицательных эмоций, как тревожность, страх, агрессивность (Бадулина, 2012).

На основании изложенного проблеме управления становлением эмоциональной устойчивости можно считать актуальной и требующей решения с опорой на осмысление процессов психического развития детей дошкольного возраста в современных социокультурных условиях. При этом эмоциональную устойчивость следует рассматривать как качество, обеспечивающее успешность личности, регулирующее качество общения, гарантирующее ребенку результативность обучения в школе и социализации в целом.

Необходимо создать педагогически целесообразные условия для освоения детьми способов управления своим эмоциональным состоянием. Эта позиция созвучна с мнением Л.В. Абдульмановой, которая утверждает, что «развитие современного гуманистического образования обуславливает необходимость поиска новых принципов модернизации образования в целом (М.Н. Берулава, О.А. Зими́на и др.) и физического воспитания и образования в частности, переосмысления его целей, задач, методов и форм (А.А. Горелов, Ю.М. Николаев, В.А. Петьков, Е.В. Утишева, Ю.К. Чернышенко и др.) на основе ценностного, междисциплинарного, поликультурного, этнического, пространственного подходов, оптимизирующих новые возможности

процесса физического развития личности» (Абдульманова, 2012).

Проблемы возникновения эмоций человека, связи эмоционального состояния с качеством осваиваемой деятельности, поведения, общения, освоения социального опыта рассматривались в многочисленных трудах ученых, исследовавших различные стороны действительности (О выражении эмоций..., 2013).

В работах Л.А. Абрамян, З.М. Богуславской, Л.С. Выготского и др. подчеркивается развивающее значение эмоций. Е.П. Арнаутова, И.Ю. Ильина, А.Д. Кошелева и др. считают, что формирование отношения ребенка к миру культуры должно осуществляться на основе комфортного эмоционального состояния. Учеными установлена взаимозависимость психической, телесной деятельности и условий окружающей ребенка социокультурной действительности (Бадулина, 2012).

Следует подчеркнуть, что для констатации уровня эмоциональной устойчивости дошкольников и создания общей картины их развития необходимо исследование всей детской деятельности, в которую включен современный ребенок. В этом контексте важную роль приобретает физическая культура дошкольника. Дошкольники самостоятельно и под руководством взрослых овладевают множеством основных видов движений, что свидетельствует об эффективном влиянии опыта физической культуры на процессы развития и воспитания ребенка.

Физическая культура играет особую роль во всестороннем развитии детей дошкольного возраста (Ludwig, Rauch, 2018). В отечественной педагогике ее значимость и место раскрыты в трудах А.В. Кенеман, Н.В. Полтавцевой, Э.Я. Степаненковой, Е.А. Тимофеевой, Е.А. Сагайдачной, Н.А. Ноткиной и др.

В исследованиях ученых освещены проблемы организации и методики физического воспитания в организациях дошкольного образования (ОДО), обосновывается необходимость повышения физической подготовленности, использования закаливания, развития психофизических качеств детей-дошкольников и др. Вместе с тем проблематика развития эмоциональной устойчивости детей в процессе освоения физической культуры раскрыта недостаточно полно. В практике ОДО физическое воспитание зачастую сопряжено с «тренировкой», в ходе которой оказывается недостаточное внимание решению проблемы управления развитием эмоциональной сферы дошкольников в процессе двигательной активности.

Согласно разработанным критериям мы организовали диагностику по выявлению уровня сформированности эмоциональной устойчивости у детей 5–6 лет. Исследование дошкольников проводилось в различных специально организованных и естественных ситуациях, изучалось индивидуальное поведение (игровая деятельность, режимные моменты и др.) и поведение в общении со сверстниками и взрослыми.

Обеспечение целостности и комплексности образовательного процесса, направленного на охрану здоровья ребенка и позволяющего осуществлять его психическое и физическое развитие и своевременно корректировать недостатки развития, является одним из основных требований современного государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Исходя из этого, оздоровительное, развивающее и диагностико-коррекционное направление деятельности организаций дошкольного образования составляет блоковое единство педаго-

гического процесса и может успешно реализовываться посредством технологий (Ткач, 2013, с. 145). В связи с этим мы разработали и апробировали технологию развития эмоциональной устойчивости детей 5–6 лет средствами физической культуры.

Для обоснования необходимости использования технологического обеспечения управления процессом формирования эмоциональной устойчивости мы руководствовались мнением Е.В. Бондаревской о том, что технологичность педагогического процесса выступает показателем качества образования, а «педагогическая технология – это искусство обучать, ориентируясь на качественный результат» (Бондаревская, 2009, с. 17).

«Установками в проектировании педагогической технологии должны стать сохранение и укрепление нравственного, психического и физического здоровья обучающихся и обучаемых, общеразвивающая направленность содержания и технологий образования, исключая стереотипность и шаблонность мышления, формирующая способы постоянного обновления знаний» (Ткач, Марачковская, 2016, с. 103).

В качестве основания для обоснования и проектирования педагогической технологии нами использовано определение В.А. Сластенина, который считает, что «технология – это педагогическая деятельность, максимально реализующая законы обучения, воспитания и развития личности и обеспечивающая ее конечные результаты, и соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса» (Сластенин, 2000, с. 411).

«Все части технологии формируют ее матрицу, которая может быть наложена на ту или иную составляющую образовательного процесса. Все составляющие этапы также имеют определенную структуру и связи между собой и определенную автономность в смысле влияния и перемещения в реальном педагогическом процессе» (Botnar, Iovva, 2013).

В нашем случае – это система следующих взаимосвязанных элементов: цель, подходы (личностный, деятельностный, диалогический), формы, средства, методы, результат.

Разработанная нами технология органично включает в себя работу с детьми, педагогами и родителями. Значимым компонентом технологии являются формы и средства физической культуры. В нашем исследовании при определении форм физической культуры использован подход Э.Я. Степаненковой, которая определяет их как воспитательно-образовательный комплекс различных видов деятельности ребенка, основанных на двигательной активности. Таксономической единицей нашего исследования является физическое упражнение во всем его многообразии.

В работе с педагогическими кадрами и родителями технология направлена на применение различных форм работы: семинары, консультации, диспуты, тренинги, нацеленные на развитие компетентности и мотивационной готовности к организации деятельности по развитию эмоциональной устойчивости детей. Определенные в исследовании научные подходы к разработке технологии позволили модернизировать содержание и организацию процесса развития эмоциональной устойчивости средствами физической культуры у дошкольников 5–6 лет.

Целенаправленное эмоциональное развитие дошкольников возможно в ходе специально разработанных занятий. Их проектирование осуществлялось с учетом функций педагогического менеджмента: планирование, организация, мотивация и контроль (Гукаленко и др., 2018, с. 159). При разработке содержания учитывалась необходимость осуществления влияния на «такие эмоциональные характеристики ребенка, как: адекватная реакция на различные явления окружающей реальности; дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей; масштаб диапазона осознанных и переживаемых эмоций, насыщенность и значительность переживаний, уровень передачи эмоционального состояния в вербальном плане, терминологическая оснащенность языка; адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере» (Стрелкова, 2010, с. 13). Нами организован и проведен комплекс занятий для реализации намеченной цели: «Наше настроение», «Радость», «Поговорим о доброте», «Удивление», «Страх», «Хорошее настроение – каждый день», «Остров счастья».

На формирующем этапе исследования проводились подвижные игры, позволяющие целенаправленно управлять самостоятельной двигательной активностью детей: «Затейники», «Бездомный заяц», «Гуси и волк», «Тропинка», «Если нравится тебе», «Тух-тиби-дух» и др. Для проведения индивидуальной работы с детьми, у которых возникали проблемы в выражении эмоций, были использованы игры, пиктограммы и т.д., представленные в методических рекомендациях В.М. Минаевой. Использовались психотерапевтические прогулки как форма активного отдыха (В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова). В качестве формы

активного отдыха с детьми был организован физкультурно-оздоровительный праздник на тему «Зима для ловких, сильных, смелых». Данная форма работы положительно влияет на формирование таких эмоций, как веселье, радость, дружелюбие. Но в ходе соревнований, естественно, создаются условия для проявления обиды, страха. Мы старались объяснить детям, что каждое отрицательное эмоциональное проявление может повлечь за собой различные недомогания: головную боль, тошноту. Чтобы этого не случилось, нужно всегда положительно относиться к возникающим ситуациям.

В процессе проведения совместно с родителями Дня здоровья «Чистота – залог здоровья» использовались игры, овладев которыми они смогут самостоятельно корректировать эмоциональное состояние своего ребенка: «Рисуем настроение», «Свободный танец», «Джаз тела», «Зеркальный танец», различные этюды, развивающие мнемические мышцы лица и позволяющие адекватно отражать эмоции.

Изучая полученные результаты на контрольном этапе эксперимента, мы выявили, что уровень эмоциональной устойчивости детей значительно повысился по всем показателям. Наряду с адекватными положительными эмоциональными реакциями в ходе взаимодействия с окружающими об этом свидетельствуют такие высказывания детей: «Мне так грустно, когда болеет моя мама», «Я не люблю тех детей, которые не занимаются спортом», «Я не могу смотреть на больную подружку, мне очень грустно». Дети стали проявлять ярко выраженное, более устойчивое отношение к состоянию своего здоровья, желание сохранять собственное здоровье и заботиться о здоровье близких им людей: «Когда мой папа грустит, я предлагаю ему

заниматься гимнастикой»; проявляли положительные эмоции в отношении физических упражнений: «Я не плачу, когда у меня не получается выполнить правильно упражнение, потому что после этого у меня болит голова»; проявляли участие, сочувствие, жалели: гладили по голове, обнимали, прижимали к себе. Сравнительные результаты эксперимента по всем критериям позволили установить увеличение числа детей, имеющих высокий уровень развития эмоциональной устойчивости.

Полученные в ходе исследования результаты показали целесообразность изучения проблемы развития эмоциональной устойчивости и возможности развития этого качества у дошкольников 5–6 лет в процессе освоения опыта физической культуры.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Актуальность исследования данного направления обосновывается увеличением числа детей, которым свойственно обладание мягко выраженными пограничными отклонениями в эмоциональной сфере.

2. Анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей различные подходы к развитию эмоциональной сферы ребенка, позволяет рассматривать эмоциональную устойчивость как:

- важный аспект его психического здоровья;
- индивидуальную особенность, определяющую устойчивость эмоциональных проявлений в отношении к себе и окружающим;
- одно из условий успешной социализации.

3. Предлагаемая технология развития эмоциональной устойчивости у детей 5–6 лет средствами физической культуры представляет интерес для педагогической практики, так как по-

зволяет каждому педагогу раскрыть в ребенке индивидуальный потенциал, обеспечить реализацию тех его качеств, которые обеспечат ему проявление положительных эмоций.

4. Освоение опыта физической культуры на основе технологии управления эмоциональной устойчивостью детей будет способствовать их личностному и физическому развитию.

#### Литература

1. Абдульманова Л.В. Педагогические основы формирования физической культуры детей дошкольного возраста // Гуманизация образования. 2012. № 3. С. 30–38.
2. Бадулина О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. М.: Экон-информ, 2012.
3. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 15–25.
4. Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Панова Л.Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 153–163.
5. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин, П. Экман. М.: Питер, 2013.
6. Слостенин. М.: Магистр-пресс, 2000.
7. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка: пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2010.
8. Ткач Л.Т. Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы. Тирасполь: Полиграфист, 2013.
9. Ткач Л.Т., Марачковская О.Л. Развитие личностно-смысловой деятельности студентов средствами поликультурного содержания педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 101–108.
10. Botnar, V. și O. Iovva, 2013. Modelul de educare a atitudinii funcționale față de sănătatea proprie a copiilor de vârstă preșcolară mare a grupurilor sanatoriale a instituției de învățământ preșcolară. In: Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență (pp. 378–384). Chișinău.
11. Ludwig, K. and W.A. Rauch, 2018. Associations between physical activity, positive affect, and self-regulation during preschoolers' everyday lives. *Mental Health and Physical Activity*, 15: 63–70.

#### Reference

1. Abdulmanova, L.V., 2012. Pedagogical grounds of physical culture of children of preschool age. *Humanization of Education*, 3: 30–38. (rus)

2. *Badulina, O.I.*, 2012. Emotional wellbeing of preschool children. Moscow: Ekon-inform. (rus)
3. *Bondarevskaya, E.V.*, 2009. Problem field of modern educational technologies. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 15–25. (rus)
4. *Gukalenko, O.V., L.T. Tkach and L.D. Panova*, 2018. Preparing future teachers for professional activity in poly-cultural educational space. National and foreign pedagogy, 1 (3): 153–163. (rus)
5. *Darwin, Ch. and P. Ekman*. The Expression of the Emotions in Man and Animals. Moscow: Piter, 2013. (rus)
6. *Slastenin*, 2000. Moscow: Magistr-press. (rus)
7. *Strelkova, L.P.*, 2010. Influence of fiction on emotions of the child: teaching manual for kindergarten teachers. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
8. *Tkach, L.T.*, 2013. Projecting the content of preschool education: experience and prospects. Tiraspol: Poligrafist. (rus)
9. *Tkach, L.T. and O.L. Marachkovskaya*, 2016. Development of personal senses of students by means of poly-cultural content of pedagogical education. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 5: 101–108. (rus)
10. *Botnar, V. and O. Iovva*, 2013. Model of training in the functional attitude towards own health of children of preschool age of sanatorium groups. In: Education for sustainable development: innovations, competitiveness, efficiency (pp. 378–384). Chişinău. (mold)
11. *Ludwig, K. and W.A. Rauch*, 2018. Associations between physical activity, positive affect, and self-regulation during preschoolers' everyday lives. Mental Health and Physical Activity, 15: 63–70.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Чумичева Р.М., Сироткин О.Е.** Учитель в цифровой среде
- **Shaarbaf H.S.N.** Improvement of operating system security and secure operating systems in educational working

УДК 371.69:004.3

**Чумичева Р.М.,  
Сироткин О.Е.**

## **УЧИТЕЛЬ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

**Ключевые слова:** цифровая школа, цифровая среда, цифровой ресурс, статус учителя, новые профессии, образовательная траектория, смыслы обучения, качество образования.

Российские чиновники, специалисты и представители бизнеса активно обсуждают «цифровую» модернизацию российских школ. Министр просвещения О.В. Васильева рассказала о проекте «Цифровая школа»: «...“цифра” все равно в школу войдет. Она уже вошла. Поэтому сейчас, чтобы делать качественный скачок именно в работе с детьми, у нас есть еще важная задача, и она также стоит в нацпроекте, – это переподготовка наших педагогов, чтобы они были готовы к этому новому. И тут я могу сказать, может быть, в первый раз, что, наверное, мы придем к смешанному типу уроков: “цифра” и учитель» (Васильева рассказала..., <http://www.vesti.ru/doc.html?id=3021550>). На XXII Петербургском международном экономическом форуме министр указала, что реализация проекта «Цифровая школа» приведет к изменению традиционной роли учителя, который станет куратором, ориентирующим ребенка в соответствии с его запросами и приоритетами, максимально индивидуализирует траектории обучения школьников.

В основе проектирования модели цифровой школы лежат отечественные концепции Л.С. Выготского о знаково-символической системе, где замещение одного объекта другим выступает средством овладения знаками и символами той или иной системы, что обеспечивает развитие логического и образного мышления, которые становятся внутренними регуляторами собственной деятельности обучающегося и развития форм поведения. Цифровой образовательной ресурс создает активную среду для обучающихся в переводе одной системы (информационной, математической) в другую систему (гуманитарную, социальную, психологическую), что усиливает развивающий эффект обучения, по Вы-

готскому – создает особое внутреннее психологическое поле. Именно в этом поле включаются функции знаково-символических средств: замещение как воспроизведения реального содержания образования, кодирование – передача и принятие информации, схематизация как ориентировка на основе признаков в содержании образования, моделирование и оперирование способами и средствами при создании нового вида деятельности и получении результата. Поскольку работа с цифровым образовательным ресурсом является не просто деятельностью, отражающей реальности мира, но деятельностью, по А.Н. Леонтьеву, предполагающей открытие значений и смыслов, зафиксированных в слове, понятии, образе, норме (Леонтьев, 1981, с. 287). Мы можем отметить, что цифровая школа не создает проблемы относительно вопросов обеспечения качества образования, так как в ней содержится мощный развивающий потенциал и междисциплинарные связи, которыми современному учителю необходимо управлять.

Цифровая школа как новая модель цифровой образовательной среды (ЦОС) предполагает:

1. Перевод содержания школьной программы в электронную форму и создание онлайн-курсов, которые позволят обучающимся получать знания самостоятельно.
2. Создание платформы и информационного ресурса «Цифровая школа», который обеспечит свободный доступ к электронному образовательному контенту.
3. Оснащение школ инфраструктурой, которое позволит учителям и обучающимся эффективно использовать электронный образовательный контент.
4. Освоение каждым обучающимся школьной программы в своем темпе,

возможность работать с образовательной платформой индивидуально независимо от других (директор онлайн-школы «Фоксфорд» А. Половинкин).

5. Безграничные возможности для обучающихся в выборе источников знаний и средств навигации по ЦОС, ориентировании в цифровом пространстве, применении полученных компетенций в условиях стремительно развивающегося цифрового мира.

6. Переподготовку учителей для эффективного применения электронного образовательного контента в учебном процессе.

Создание цифровой образовательной среды школы открывает принципиально новые возможности для образовательной организации: новый системный формат оснащения и оформления школы, способной решать педагогические задачи европейского уровня. Как утверждают В.В. Каплан и К.А. Павлюткин, ЦОР «создает благоприятные условия для развития личности обучаемого, подготовки его к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества» (Каплан, Павлюткин, 2007, с. 53).

Учителям цифровая школа открывает возможности для творческой самореализации:

- снижая административную нагрузку, высвобождает время для повышения качества их образовательных программ, для проектирования перспектив личностного и профессионального саморазвития, авторской стратегии с учетом изменяющегося мира;
- создает среду для индивидуальной траектории обучения;
- стимулирует обучающихся к созданию новых медийных средств познания;
- обеспечивает интеграцию теоретических знаний, практики (учебные

игры) и методики (интерактивные практические работы, тренажеры – интерактивные контрольные работы), что рождает новые формы работы в классе;

– создает защищенную оперативную систему коммуникации, обеспечивает экономический эффект от отмены бумажной отчетности (более 120 млрд в год).

Основные задачи, стоящие перед новой цифровой школой:

1. Повышение качества, эффективности и доступности образовательных услуг.

2. Создание современной материально-технической базы.

3. Повышение эффективности использования мультимедийных и интерактивных технологий.

4. Обеспечение максимального удобства эксплуатации оборудования и программного обеспечения и, как следствие, снижение требований к уровню технического персонала.

5. Организация образовательного информационного пространства школы для интеграции в единое образовательное пространство и обеспечения доступа к информационным ресурсам, размещенным на образовательных порталах.

6. Комплексное оснащение школы программно-техническими средствами, расширяющими спектр образовательных услуг, способствующими введению новых форм обучения для повышения инвестиционной привлекательности школы.

7. Автоматизация административного управления школой, совершенствование механизмов управления и обеспечение возможности мониторинга образовательных результатов, профессионального мастерства педагогов.

8. Поддержка и развитие методов дистанционного обучения.

9. Обеспечение участия в образовательном процессе детей, находящихся на домашнем обучении.

Основными критериями цифровой школы являются: открытость для внедрения новых, инновационных моделей образования; компетентность практикующих педагогов цифровых школ; инновационность для решения новых образовательных задач; мобильность, обеспечивающая смены учебно-методического комплекта с учетом индивидуальной траектории обучения и образовательных задач; интерактивность каждого участника образовательного процесса; творческая направленность деятельности; гуманитарность как культурная практика освоения гипермедиа-инструментов в социальной среде сверстников и взрослых.

Цифровая образовательная среда школы обуславливает необходимость изменения статуса учителя, главный лозунг которого: «Быть с веком наравне». В исследованиях отечественных ученых деятельность учителя в цифровой образовательной среде отмечается широким спектром выбора собственной образовательной траектории, активной позицией в непрерывном анализе потребностей, способностей обучающихся и проектированием их индивидуальной образовательной траектории дальнейшего развития. Н.С. Крамаренко и А.Ю. Квашнин отмечают: «Преподаватель выступает неким навигатором в мире образовательного контента. Именно помощь в отборе информации, формирование умения отбирать и анализировать необходимое становятся первостепенной задачей» (Крамаренко, Квашнин, 2017, с. 7). Авторы утверждают, что учителю необходимо логично вписываться в цифровую картину мира.

А.Е. Белолипецкая указывает, что требования цифровой экономики

определяют и модернизацию образовательной среды школы, которая обеспечивает формирование личной цифровой траектории развития как учителя, так и обучающегося, отражающей успехи и навыки человека. Автор пишет: «Цифровая экономика будет развиваться, и Россия – великая держава – не должна отставать от движущегося прогресса, поэтому необходимо идти навстречу переменам полностью готовым к ним» (Белолипецкая, 2017, с. 126). Исходя из понимания значимости цифровой образовательной среды и потребности общества в подготовке новых специалистов, А.Е. Белолипецкая описывает появление новых профессий будущего: персональный бренд-менеджер, инфостилист, цифровой лингвист, модератор сообществ пользователей, менеджер, разработчик моделей BIG DATA, дизайнер интерфейсов, IT-проводник, форсайтер и др. Эти прогнозы требуют осмысления будущих профессий педагогов, которые могли бы успешно работать в цифровой среде школы и обеспечивать развитие цифровой грамотности, прогнозирование процесса обучения, применение цифрового ресурса в развитии личности обучающегося, комплексный мониторинг, сокращение разрыва между практикой и теорией средствами активного привлечения IT-технологий в образовательный процесс (там же, с. 124–127).

В исследовании Г.А. Баклановой отмечается, что качество введения ФГОС НОО обеспечивается средствами цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), которые расширяют возможности индивидуальной учебной деятельности обучающихся. Качество образования определяется и способностью учителя использовать свободно и целенаправленно средства коммуникации в ЦОР. Цифровая образовательная

среда диктует необходимость освоения учителем новых компетенций в виде целостной совокупности ключевых, базовых и специальных компетентностей (Бакланова, 2015).

В работе О.В. Калимуллиной и И.В. Троценко также отмечается необходимость эволюционного изменения роли учителя в образовательном процессе в условиях использования цифровых образовательных инструментов. «Развивающаяся цифровая среда создает фундаментально новые условия для социальной идентификации и самовыражения. Ввиду активного внедрения цифровых обучающих сред и e-learning встает вопрос о трансформации роли преподавателя в рамках образовательного процесса» (Калимуллина, Троценко, 2018, с. 64).

D.L. Bruce, M.M. Chiu пишут о том, что в цифровой среде учитель выступает в качестве наставника или куратора образовательного процесса, коуча или тьютора для увеличения мотивации обучающихся и повышения качества изучения учебных курсов. Учитывая текущие изменения в обществе и образовательной среде, авторы особое внимание обращают на необходимость постоянного повышения у учителей уровня цифровой компетентности и принятия ими концепции lifelong learning (Bruce, Chiu, 2015). «Главной ролью, – отмечают Е.Н. Соболева и И.А. Вальдман, – становится роль организатора образовательного процесса, помощника и консультанта по выстраиванию образовательных маршрутов своих учеников» (Соболева, Вальдман, 2016, с. 289). Т. Fenwick, Е. Edwards считают, что новые цифровые технологии изменяют профессиональную практику педагогов и зону ответственности в процессе обучения (Fenwick, Edwards, 2016). А.Л. Тихонова пишет: «Будущий учитель должен быть адаптирован к

профессиональной деятельности в современном информационном пространстве, быть готов максимально эффективно использовать ресурсы компьютера и возможности разнообразных компьютерных программ для решения проблем профессионального характера» (Тихонова, 2012, с. 125). Например, компьютерная игра ALLOTROP требует привлечения новых специалистов: нанотехнологов, геймдизайнеров, игровиков, педагогов, методистов. М.А. Чошанов в своих работах излагает новую модель обучения в цифровой среде, которая, на наш взгляд, принципиально изменяет направленность информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), делая их, с одной стороны, точечными по развивающему эффекту, а с другой – актуализирующими различные способности обучающегося; обеспечивает взаимодействие субъектов обучения в надпредметной области знаний, где педагог выступает «аналитиком и менеджером информационных ресурсов, разработчиком и конструктором курсов, модулей, фрагментов уроков с использованием интерактивных мультимедийных инструментов» (Чошанов, 2013, с. 689).

Обществом технологий в области образования (ISTE) определены требования к обучению в цифровой среде (ISTE Standards..., <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>):

- способствовать творческому развитию;
- проектировать и разрабатывать цифровые методы обучения и оценки;
- моделировать цифровое гражданство и ответственность;
- проектировать траекторию профессионального роста и лидерства.

Цифровая среда актуализирует роль педагога как инженера-проектировщика эффективной цифровой об-

разовательной среды (Bransford et al., 1999, p. 689). Такое переосмысление является важным в свете пересмотра роли традиционной дидактики в цифровую эпоху в направлении проектирования обучения. Новая дидактика e-обучения называется e-дидактикой (D'Angelo, 2007).

Исходя из вышесказанного, ученые обращают внимание на необходимость изменения подготовки будущих учителей, что потребует внесения коррективов в ФГОС ВО и профессиональный стандарт «Педагог», а также на разработки новой педагогики в контексте цифровой школы.

Цифровая образовательная среда (ЦОС), где встречаются «цифра» и учитель, актуализирует проблему конкуренции и вопросы:

- Как изменится учебный процесс для учеников и учителей?
- Какие педагогические технологии станут приоритетными?
- Какова роль учителя в ЦОС, если обучающийся самостоятельно и активно будет работать с информацией?
- Как учитель сможет быстро реагировать на вызовы времени?
- Нужен ли будет учитель в ЦОС?
- Каким должен быть учитель в ЦОС?
- Какие перспективы открываются перед современным учителем?
- Какими возможностями наделяет новый век наше образование?
- С какими проблемами может встретиться учитель в ЦОС?

Цифровое обучение избавляет тьютора и обучающегося от живого педагогического творчества; в процессе обучения, кроме получения знаний идет, и формирование личности ученика; развитие клипового мышления обучающихся позволяет им быстро адаптироваться к ЦОС, следовать инструкциям, но они теряют возможность освоения

большого объема связного сложного материала (Р.М. Грановская). Аналитики The Wall Street Journal после изучения итогов работы 400 виртуальных цифровых школ в США в 2017 г. сообщили, что 80% обучающихся в цифровых школах имеют низкие показатели успеваемости. Европейские исследования выявили, что материал, прочитанный в бумажной книге, усваивается и запоминается лучше, чем после прочтения книги электронной. Врачи предупреждают о вредном влиянии продолжительной работы за компьютером или планшетом на здоровье детей.

Цифровые технологии изменяют систему «ученик – учитель» и обуславливают необходимость поиска новых ролей и позиций учителя, освоения новых технологий обучения и воспитания в ЦОС обучающихся, у которых формируются потребности, интересы, способности самостоятельно выбирать способы познания и объемы информации.

Технократический подход к образованию исключает решение задач воспитания личности, обучающиеся проявляют слабую привязанность к окружению, коллективу и ценностям, у них отсутствуют долгосрочные планы, возникает поздняя социализация, проявляется чувство ложной компетентности.

От педагога в ЦОС требуется помочь обучающемуся находить способы приобретения знаний для применения их в творческой деятельности, привить навыки работоспособности и создать мотивацию учения. Чем необходимо обладать учителю в ЦОС и какой он может занять статус? Если попробовать классифицировать позиции учителя в ЦОС, то можно представить их следующим образом.

#### 1. Организаторы:

- Учитель-блогер – способен ориентироваться в ЦОС, создавать ее и

получать обратную связь об интересах обучающихся или других учителей, выйти за пределы территориального учительского сообщества и общаться с коллегами из других регионов и стран.

- Учитель-куратор, ориентирующийся на образовательные возможности, потребности, запросы и приоритеты обучающегося, максимально эффективно организует индивидуальную образовательную траекторию обучения школьников, формируя у каждого обучающегося верные жизненные запросы, ценностные смыслы.

- Учитель – организатор работы каждого обучающегося, оказывающий ему помощь в поиске формата учебной деятельности (проектной, исследовательской, поисковой и др.), цифровых ресурсов, в организации индивидуальной траектории развития.

- Учитель – управляющий ЦОС в процессе обучения, способен поддерживать разные формы цифрового образовательного содержания, встраивать интерактивный контент, формировать мобильные приложения (коллаборативные онлайн-платформы, виртуальные модели, онлайн-лаборатории и др.), выстраивая новую архитектуру образовательного процесса.

- Учитель-эксперт – способен создавать инновационную систему оценки личностных и учебных достижений обучающихся, анализировать портфолио обучающегося.

#### 2. Мотиваторы:

- Учитель-мотиватор. Процесс обучения будет эффективен только тогда, когда ученик научится находить, сортировать и использовать необходимые знания на практике, но для этого учитель должен находить новые приемы и способы мотивации в ЦОС.

- Учитель-психолог в ЦОС – его основная задача состоит в сопровождении и поддержке обучающегося по

индивидуальной траектории развития с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и темпа освоения учебной программы, в раскрытии горизонта ценностных ориентиров жизни в открытом социуме.

### 3. Коммуникаторы:

- Учитель-супервайзер – ориентирован на сопровождение процесса учения обучающегося, раскрывает перед ним логику освоения учебной дисциплины и новые области получения знания как средства формирования картины мира.

- Учитель-тьютор – поддерживает у обучающегося чувство веры в себя и позиции «учитель рядом», помогает преодолевать трудности в решении учебных задач в зоне ближайшего развития, понять критерии успеха и причины ошибок.

- Учитель – открытый коммуникатор – обеспечивает переход от хаоса к архитектуре взаимодействия, меняет архитектуру образовательных процессов, создает образовательную цифровую экосистему средствами открытых образовательных ресурсов.

- Учитель-партнер – оппонент в дискуссии, диалоге, споре, стимулирующий или провоцирующий обучающегося занять самостоятельно позицию доказательства, аргументации, привлечения новых знаний и фактов для убеждения другого; друг, способный слушать и слышать, воспринимать и сопереживать.

- Учитель-консультант – способен оказывать консультационную помощь видеуроком (смотреть и анализировать, прояснять и дискутировать). Задача учителя состоит в том, чтобы электронными средствами открывать новые значения и смыслы познания.

### 4. Творцы:

- Учитель-диагност – должен осуществлять бесшовную с процессом об-

учения диагностику, которая позволит снижать стрессы при тестах и оказывать каждому точечную поддержку.

- Учитель-прогност – человек, способный вместе с обучающимся прогнозировать его индивидуальный маршрут и достигаемые результаты в процессе обучения с учетом его потребностей и мотивов.

- Учитель-проектировщик – организует коллаборации в проектной деятельности и общении (от совместного слушания к коллаборативным проектам); понимает ценность познания; способен создавать социально-цифровое пространство конкуренции и кооперации.

- Учитель-режиссер – создатель новых событийных сюжетов и линий познания в цифровой среде, регулятор социальных взаимодействий обучающихся в раскрытии своего индивидуального замысла, стиля, образа и пути открытия себя в учебной деятельности и ситуации.

- Учитель-творец – способен к творчеству, созданию новых форм массовой коммуникации и парадигм социального общения, нестандартному решению проблем. Креативность учителя – это долг человека перед самим собой, обучающимся и Отечеством.

- Учитель-методист – педагог, владеющий широким спектром современных форм и методов обучения, инновационных педагогических технологий; должен понимать, что современная школа – школа информационно-коммуникационных технологий, требующая от учителя знания новых технологий, применение которых будет способствовать формированию информационной культуры современного школьника.

- Учитель-исследователь – с помощью средств ЦОС способен изучать, наблюдать, анализировать, останавли-

вать нужные моменты, ставить акценты, прогнозировать гипотезы, развитие событий и проверять свои гипотезы.

Вопрос о роли учителя связан с изменениями педагогических технологий, напрямую сопряженными с заказом общества на воспитание, образование и развитие личности. ЦОС обуславливает необходимость изменений ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог», содержания программ подготовки и переподготовки учителей. Учитель должен стать «голливудской звездой», главным исполнителем роли в фильме «Образование и жизнь» и обеспечить переход от педагогики-философии и педагогики-искусства к цифровой педагогике открытия мира, сочетающей дидактику, методiku, искусство, инженериию, создающей среду пробы, экспериментирования, поиска новых моделей образования и обучения. Современный учитель перестает быть источником первичной информации, он становится посредником, помогающим обучающимся добывать эту информацию.

Школа призвана научить обучающихся не только добывать знания, но пользоваться информацией для преобразования своей деятельности, для открытия мира. Профессор Чикагского университета Ф. Джексон отмечал, что в обучении содержится скрытый смысл содержания, что позволяет говорить о возможности актуализации личностных смыслов в содержании и качества обучения в цифровой образовательной среде. В этом видится новая роль учителя в цифровой школе: открывать скрытый смысл содержания образования и обеспечивать эффект развития личности средствами коммуникаций.

В Государственной программе развития образования на 2011–2020 гг. широко рассматриваются все указанные выше проблемы, и одна из них –

статус педагога: «...задачи создания современной системы образования, внедрение инновационных форм и методов обучения предъявляют все более высокие требования к личности и профессиональной компетентности педагогических работников». То есть роль учителя и требования к нему в информационном обществе не упраздняются, а возрастают.

#### Литература

1. *Бакланова Г.А.* Структура профессиональной компетенции учителя начальных классов в области цифровых образовательных ресурсов // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 1. С. 14–19.
2. *Белолипецкая А.Е.* Концепция цифрового образования для подготовки квалифицированных кадров в России // Вопросы управления. 2017. № 5. С. 120–127.
3. Васильева рассказала о смешанных уроках в школе. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=3021550>.
4. *Калимуллина О.В., Троценко И.В.* Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 3. С. 61–73.
5. *Каплан В.В., Павлюткин К.А.* Опыт применения цифровых образовательных ресурсов в среднем профессиональном образовании // Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов педагогического вуза: материалы науч.-метод. семинара. Воронеж: Воронежск. гос. пед. ун-т, 2007. С. 53–57.
6. *Крамаренко Н.С., Квашинин А.Ю.* Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или Как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017. № 4. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/850>.
7. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
8. *Соболева Е.Н., Вальдман И.А.* Цифровые образовательные ресурсы для современного учителя: естественнонаучное образование школьников в увлекательном формате // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С. 288–296.
9. *Тихонова А.Л.* Этапы подготовки будущего учителя иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 125–135.

10. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 3. С. 684–696.
11. Bransford, J., A. Brown and R. Cocking (Eds.), 1999. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.
12. Bruce, D.L. and M.M. Chiu, 2015. Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video. *Journal of Teacher Education*, 66 (3): 272–287.
13. D'Angelo, G., 2007. From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques. Napoli: Liguori.
14. Fenwick, T. and R. Edwards, 2016. Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal*, 15 (1): 117–131.
15. ISTE Standards for Educators. URL: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.
6. Kramarenko, N.S. and A.Yu. Kvashnin, 2017. Not to turn psychological and organizational aspects of introduction of digital education or How not to turn introduction of innovations into “collective farm”. *Bulletin of Moscow State Regional University (electronic journal)*, 4. URL: <https://eBulletin-mgou.ru/ru/Articles/Doc/850>. (rus)
7. Leontiev, A.N., 1981. Problems of mentality development. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
8. Soboleva, E.N. and I.A. Valdman, 2016. Digital educational resources for the modern teacher: natural-scientific education of school students in a fascinating format. *Teacher. 21st Century*, 4: 288–296. (rus)
9. Tikhonova, A.L., 2012. Stages of training future foreign language teachers for designing digital educational resources. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 6: 125–135. (rus)
10. Choshanov, M.A., 2013. E-didactics: A new view on the theory of teaching in the era of digital technologies. *Educational technologies and society*, 16 (3): 684–696. (rus)

#### Reference

1. Baklanova, G.A., 2015. Structure of professional competence of the elementary school teacher in digital educational resources. *Scientific and pedagogical review*, 1: 14–19. (rus)
2. Belolipetskaya, A.E., 2017. The concept of digital education for training of qualified personnel in Russia. *Questions of Management*, 5: 120–127. (rus)
3. Vasilyeva told about mixed lessons at school. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=3021550>. (rus)
4. Kalimullina, O.V. and I.V. Trotsenko, 2018. Modern digital educational tools and digital competence: analysis of the existing problems and trends. *Open Education*, 22 (3): 61–73. (rus)
5. Kaplan, V.V. and K.A. Pavlyutkin, 2007. Experience of application of digital educational resources in secondary professional education. In: Use of digital educational resources in teaching students of higher pedagogical institutions: Materials of methodical seminar (pp. 53–57). Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. (rus)
11. Bransford, J., A. Brown and R. Cocking (Eds.), 1999. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.
12. Bruce, D.L. and M.M. Chiu, 2015. Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video. *Journal of Teacher Education*, 66 (3): 272–287.
13. D'Angelo, G., 2007. From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques. Napoli: Liguori.
14. Fenwick, T. and R. Edwards, 2016. Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal*, 15 (1): 117–131.
15. ISTE Standards for Educators. URL: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.

**УДК 371.66:004.3**

**Shaarbaf H.S.N.**

**IMPROVEMENT  
OF OPERATING SYSTEM  
SECURITY AND SECURE  
OPERATING SYSTEMS  
IN EDUCATIONAL WORKING**

---

**Ключевые слова:** операционная система, компьютеризация, Болонский процесс, компьютерная система, дистанционное обучение, техническое требование, сравнительный анализ.

---

Operating systems are privileged programs that hold ultimate control over the computing assets (e.g., CPU, memory, network bandwidth, and files) of any computing system.

However, today's operating systems are not secure, because they contain numerous vulnerabilities. For example, Secunia has reported 2,135 vulnerabilities for Microsoft Windows. Such vulnerabilities are bad for security because attackers (often called hackers) can exploit them to obtain illicit control over the victim operating system and thus access to, or control over, the computing assets managed by the operating system. The large number of vulnerabilities and the ease with which many of them can be exploited often increase the attacker's chance of success. For example, it has been reported that an unpatched Windows XP with SP1 can be compromised within six minutes after installation.

In other words, the attackers today are interested not in showing off but in the actual benefit of using the compromised computing system. To maximize their gains, they strive to maintain a stealthy control over the victim system. Unfortunately, remaining stealthy is not a tough job for the attacker, because today's mainstream operating systems have a monolithic privilege system – once the attacker becomes the root user, he/she can freely modify any state of the system, including the operating system itself, to hide his/her activities. This coarse-grained access control has significantly lowered our confidence on long-running systems, to the extent that most administrators are forced to completely re-install a computer system to regain trust if they suspect that a root compromise has happened. Unfortunately, it is a difficult decision to re-install a computing system

in active use. So we are often forced to live with potentially compromised operating systems (Khusainov, [http://vio.uchim.info/Vio\\_66/cd\\_site/articles/art\\_4\\_4.htm](http://vio.uchim.info/Vio_66/cd_site/articles/art_4_4.htm)).

The objectives of the Bologna process are to create a unified educational system, increase the mobility of students and teachers, and the introduction of a credit-modular system. In order to comply with the Bologna process, it was necessary to increase the number of hours allocated for independent work of students. For high-quality independent work of students, it is necessary to improve the effectiveness of distance learning. In many ways, the effectiveness of distance learning depends on the software. Currently, educational institutions most often use the Windows operating system, which does not rationally use the resources and does not have all the functions necessary for this type of training (Dalton, Choo, 2001).

The aim of this research work is to choose the OS most suitable for work in educational institutions.

This article will discuss the operating systems that could be used to ensure high performance of students. An alternative to Windows OS can be: Chrome OS, ROSA Education Desktop, Mandriva (Russian GNU/Linux User Group, <http://www.lug.ru>).

When choosing an operating system for an institution, the following parameters should be considered (Lerner, 2013):

- technical requirements;
- availability of special programs;
- ease of use;
- reliability;
- propagation conditions.

Comparative characteristics of the technical requirements of the above operating systems are shown in a Table № 1.

Table № 1

**The main technical requirements  
for the presented OS**

	Chrome OS	ROSA Education Desktop	ROSA Education Desktop	Windows 10
Operational memory	256 Mb	512 Mb	256 Mb	1 Gb
Hard disk	1 Gb	4 Gb	700 Mb	16 Gb

As we can see from the Table 1, the least demanding operating system is Mandriva.

The availability of special programs is a very important parameter, because of them that it is possible to fulfill all the tasks set and greatly simplify the organization of the learning process (Deitel et al., 2004).

The main difference between the operating system of Chrome and others is that it is based on the browser, i.e. there is no need to install special programs on the computer. The advantage of this system is that it is easy to use, works on low-power computers, it is reliable, because if the operating or technical part fails, you can restore all lost data (all data is stored on cloud resources). Disadvantages of Chrome OS is that the application software used in this OS is limited to web technology, but given that the manufacturer is Google, you can confidently say the number of applications will increase continuously and you can expect regular updates to the distribution.

Operating system ROSA Education Desktop has a large number of programs for working with documents, spreadsheets, Internet sites. It also includes a special program iTacl, which is designed to organize the learning process in the classroom. With this program,

we can assign tasks and monitor its execution. One of the advantages is that in this OS there is a function of blocking the change of parameters on computers, which ensures the safe operation of the system and ease of maintenance (Deitel et al., 2013).

For Mandriva OS, a special program for educational institutions was developed – the Mandriva class. This program is designed to create a virtual working environment in the classroom and has several advantages: locking / unlocking student screens, sharing files, allow us to organize the sharing of educational content over the network. Also one of the advantages of Mandriva is reliability and high performance.

On both OS, ROSA and Mandriva, could be installed linux-like softwares, such as OpenOffice (analogous to Microsoft office), Wine (software that allows running Windows applications on Unix-like systems), Gimp (analog Adobe Photoshop), Octave (analog Matlab) (Stallings, 2009).

The presented OS is fairly simple to use and understand, even for novice users. Mandriva and ROSA work on the same base of graphical desktop environment – KDE (some distributions use the GNOME desktop environment). This database of the graphical environment is not difficult to use and has a set of standard programs for daily work (Shipunov, <http://www.interface.ru/home.asp?artId=7794>).

Working in Chrome OS is differs from working in other operating systems, because it lacks the usual desktop with shortcuts and folders. All the work in Chrome OS is concentrated in the browser, and it's very simple and convenient to use: all frequently used tabs and web applications are displayed on the start page.

The presented operating systems are reliable, because work on the basis of

Linux. Operating systems based on Linux differ from Windows in that they are less susceptible to vulnerabilities from malicious software. This is also ensured by the fact that in the Linux-based OS there is a distribution for ordinary users and administrators. This distribution led to the fact that an ordinary user does not have access to system files and will not be able to rebuild the OS (Lerner, URL: <https://www.linuxjournal.com/content/web-security>).

Also Linux supports a large number of file systems: ReiserFS, JFS, XFS, ext2 and ext3, NTFS (read-only), and Windows 10 works only on NTFS and FAT file systems. Table № 2 shows a comparison of file systems that run on Linux.

Windows 10 is propagated for free by purchasing a licensed copy, under the FPP license – Full Packaged Product or OEM – Original Equipment Manufacturer. Under the terms of propagation, one copy is used for one computer (Kaufman et al., 1995).

Chrome OS, ROSA Education Desktop, Mandriva are propagated free of charge under the GNU – General Public License. It is possible to make changes in the operating system and freely distribute it. This is a great advantage for working in classrooms, because we do not need to purchase a separate OS for each computer.

### **Conclusions**

Attacks exploiting inherent shortcomings of today's operating systems are the most difficult to defend because they are often stealthy and non-obtrusive. Yet such attacks are on the rise to become a major security threat. This article argues that we can defend these attacks by identifying and guarding specific correctness models.

All operating systems have a number of advantages and disadvantages. Comparing the reviewed operating

Table № 2

Comparison of file systems

File system name	Max. length of file names	Valid characters in the names	Max. file path length	Max. file size
Ext2	255 byte	Any characters, except NUL, /	No restrictions set	16 Gib – 2 Tib
Ext3	255 byte	Any characters, except NUL, /	No restrictions set	16 Gib – 2 Tib
Ext4	255 byte	Any characters, except NUL, /	No restrictions set	16 Gib – 16 Tib
Reiser FS	4032 byte / 255 symbols	Any characters, except NUL	No restrictions set	8 Tib
JFS	255 byte	Any characters, except NUL	No restrictions set	8 Eib
XFS	255 byte	Any characters, except NUL	No restrictions set	9 Eib
FAT32	255 byte	Any Unicode characters, except NUL	No restrictions set	4 Gib
NTFS	255 symbols	Any Unicode characters, except NUL, «/ \ * ? < >   :	32,767 Unicode characters; each path component (directory or file name) – up to 255 characters	16 Eib

systems: Chrome OS, ROSA Education Desktop, Mandriva, Windows 10, we can conclude that:

- Windows 10 is a very common OS and is used in many institutions, because it is convenient to use, has a number of auxiliary programs. But at the same time, Windows 10 provides only commercial use, is demanding on technical parameters, and also requires additional purchase of antivirus software.

- Chrome OS is a convenient, simple and reliable operating system. But along with these advantages, it has one significant drawback for working in educational institutions – Chrome OS is designed to work only on the Internet. Many educational institutions have not solved the problem of access to the Internet, and the possibilities of Internet applications do not cover all the needs for full-fledged work of students.

- ROSA Education Desktop and Mandriva are similar to each other, as they were specially designed for work in educational institutions. They have a set of special programs for working in the classroom, easy to use and used on low-power computers, which is a big advantage, because this reduces the cost of technical equipment. But ROSA Education Desktop is more suitable for use in our region because its developer is the Russian company «Rosa» which takes into account the requirements of the CIS educational institutions and at the moment the ROSA distribution is certified by FSTEC for compliance with the requirements of the 5th class of information protection against unauthorized access and 4 level of control from undeclared opportunities (Merkulov, [http://citforum.ru/operating\\_systems/linux/open/](http://citforum.ru/operating_systems/linux/open/)).

**Литература**

1. Дейтел Х., Дейтел П.Дж., Чоффнес Д.Р. Операционные системы. Распределенные системы, сети, безопасность. М.: Бином, 2013.
2. Меркулов Ю. Открытые программы в Linux и их платные конкуренты в Windows. URL: [http://citforum.ru/operating\\_systems/linux/open/](http://citforum.ru/operating_systems/linux/open/).
3. Российская группа пользователей GNU/Linux. URL: <http://www.lug.ru>.
4. Хусаинов М.А. Знакомство с операционной системой Linux на примере дистрибутива KNOPPIX. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_66/cd\\_site/articles/art\\_4\\_4.htm](http://vio.uchim.info/Vio_66/cd_site/articles/art_4_4.htm).
5. Шипунов С.А. Линукс в школе. Особенности внедрения и использования. URL: <http://www.interface.ru/home.asp?artId=7794>.
6. Dalton C. and T.H. Choo, 2001, An Operating System Approach to Securing E-Services. Communications of the ACM, 44 (2): 58–64.
7. Deitel, H.M., P.J. Deitel and D.R. Choffnes, 2004. Operating Systems. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
8. Kaufman, C., R.J. Perlman and M. Speciner, 1995. Network Security: Private Communication in a Public World. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Lerner, R.M., 2013. Web Security. Linux Journal, 6. URL: <https://www.linuxjournal.com/content/web-security>.
10. Stallings, W., 2009. Operating Systems. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

**References**

1. Deitel, H.M., P.J. Deitel and D.R. Choffnes, 2013. Operating Systems. Distributes systems, networks, security. Moscow: Binom. (rus)
2. Merkulov Yu. Open source programs in Linux and their paid competitors in Windows. URL: [http://citforum.ru/operating\\_systems/linux/open/](http://citforum.ru/operating_systems/linux/open/). (rus)
3. Russian GNU/Linux User Group. URL: <http://www.lug.ru>. (rus)
4. Khusainov, M.A. Familiarity with the Linux operating system on the example of the KNOPPIX distribution. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_66/cd\\_site/articles/art\\_4\\_4.htm](http://vio.uchim.info/Vio_66/cd_site/articles/art_4_4.htm). (rus)
5. Shipunov S.A. Linux at school. Features of implementation and use. URL: <http://www.interface.ru/home.asp?artId=7794>. (rus)
6. Dalton C. and T.H. Choo, 2001. An Operating System Approach to Securing E-Services. Communications of the ACM, 44 (2): 58–64.
7. Deitel, H.M., P.J. Deitel and D.R. Choffnes, 2004. Operating Systems. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
8. Kaufman, C., R.J. Perlman and M. Speciner, 1995. Network Security: Private Communication in a Public World. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Lerner, R.M., 2013. Web Security. Linux Journal, 6. URL: <https://www.linuxjournal.com/content/web-security>.
10. Stallings, W., 2009. Operating Systems. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ  
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В.** Гендерные трансформации брачно-семейных отношений в представлениях молодежи провинции
- **Каширская И.К.** Гендерные особенности локуса контроля у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности
- **Желдоченко Л.Д., Хрипко Е.В.** К вопросу о самоактуализации педагогов в профессиональной деятельности

УДК 159.9:316.6(045)

**Сухарева Н.Ф.,  
Самосадова Е.В.**

## **ГЕНДЕРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ ПРОВИНЦИИ**

*Ключевые слова:* семья, брак, брачно-семейные отношения, гендерные роли в семье, родительство, молодежь провинции, представления молодежи.

Значительные трансформации общества, происходящие в последние десятилетия в мире, неизбежно ведут к изменениям такого первичного социального института, как семья. Исследования последних лет продемонстрировали ряд негативных тенденций в развитии института современной российской семьи: значительное увеличение количества разводов и неполных семей; ориентация современной молодежи на поздний и бездетный/малодетный брак; ограничение участия отцов, а иногда и матерей в семейной жизни с перекладыванием обязанностей по уходу за детьми и ведению домашнего хозяйства на поколение бабушек/дедушек, а также обслуживающий персонал; увеличение количества семей с явными признаками дисгармоничного воспитания детей и рост депривации у детей при «находящихся рядом» родителях и др. (Егорова, 2017; Реан, 2017). Как следствие – существенно меняются представления молодежи о жизненных целях и приоритетах, семье и браке, супружеских отношениях мужчин и женщин, их роли и месте в семье. Выявление основных направлений трансформаций брачно-семейных отношений в представлениях молодежи является фундаментом для понимания и эффективного решения комплекса всевозможных отчетливо нарастающих проблем института семьи и брака и воспитания подрастающих поколений.

Категории «семьи» и «брака» в обыденном понимании очень часто отождествляются, тогда как они не являются синонимичными: семья может функционировать без брака (например, «гражданский брак» или сожительство), а брак – без семьи («фиктивный брак»).

В рамках психологического подхода семья рассматривается как простран-

ство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными отношениями. Это пространство представляет собой достаточно сложно устроенную структуру, состоящую из различных компонентов (ролей, позиций, коалиций) и системы взаимоотношений между ее членами (Основы психологии..., 2004, с. 10).

Необходимо отметить, что содержание понятия «семья», во многом зависящее от определенного исторического, культурного, нормативно-правового контекста, сейчас пересматривается. Современная жизнь вносит свои коррективы в устоявшееся понимание семьи. Например, активно развивается «гостевой» (регулярно-раздельный) брак, не подразумевающий совместного проживания супругов в течение длительного времени.

Брак часто определяется как исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям, своему потомству (там же, с. 20). Социальным предназначением брака является воспроизводство, направленное на поддержание непрерывности жизни. Данная цель не всегда реализуется современными семьями (чайлд-фри – идеология, характеризующаяся сознательным нежеланием иметь детей).

До конца XX в. фактически единственной легитимированной формой организации близких личных и сексуальных отношений считался официально зарегистрированный в ЗАГСе брак, предполагавший верность супругов друг другу. Семья считалась здоровым фундаментом и прочной основой жизнедеятельности людей. Разводы рас-

сматривались как негативное явление, резко осуждаемое обществом. В последнее время общественное мнение не столь категорично: сексуальные связи до и вне брака стали считаться нормой, к разводам и повторным бракам относятся более лояльно, появились браки, являющиеся альтернативами классической моногамии.

Традиционный семейный уклад постепенно демонтируется. «Ячейка общества», через которую веками передавались материальные и духовные ценности, традиции и культура, уступает место более свободным отношениям мужчин и женщин. В отдельных странах под лозунгом прав человека и свободного гражданского общества активно внедряются новые подходы к пониманию половой идентичности человека. Их суть состоит в утверждении того, что человек может быть свободен в выборе половой самоидентификации и половой ориентации. Происходит укрепление позиций половых меньшинств в социуме, однополые браки, все чаще регистрируемые в ряде стран Европы, могут представляться как образцовая модель семьи. Супругам в семьях новых типов разрешено оформлять опеку над детьми (Farr, 2011; Panozzo, 2010; Watkins, 2011).

Изучение данной проблемы в России вызывает особый интерес в силу уникального геополитического положения нашей страны (переплетения восточного и европейского цивилизационных начал). Актуальность ее изучения продиктована также нарастающими проблемами в сфере брачно-семейных отношений и остротой демографической ситуации в обществе.

В проведенных исследованиях подчеркивается сохраняющаяся высокая значимость ценности семьи в жизненных ориентирах россиян (Берсирова, Щербакова, 2017). При этом боль-

шинство исследователей склоняется к выделению двух наиболее распространенных моделей семейных отношений по характеру распределения ролей и вопросу доминирования в семье – традиционной и эгалитарной. Первая модель характеризуется четким закреплением мужских и женских обязанностей: жена – «хранительница домашнего очага», заботящаяся о домочадцах и быте, муж – «добытчик», обеспечивающий материальную стабильность семьи. Вторая модель отличается равной ответственностью обоих супругов за быт и воспитание детей, роли мужа и жены становятся взаимозаменяемыми и взаимодополняемыми (Гендерная психология..., 2018, с. 98); принцип доминирования и главенства в супружеских отношениях уступает место принципу ориентации на партнерство и паритет (Munsch, Gruys, 2018).

Интересные данные продемонстрировала Ю.С. Задворнова в своем исследовании, проведенном в Ивановской области. Она выявила, что эгалитарные установки преобладают примерно у 70% респондентов, однако на практике эгалитарную модель распределения ролей реализуют лишь 4% опрошенных. В качестве нормы продолжает выступать советская модель, которая предполагает равное участие супругов в профессиональной деятельности, в то время как ведение домашнего хозяйства остается обязанностью жены. Данной модели привержены 69% респондентов (Задворнова, 2013, с. 38).

Н.Ю. Егорова, проведя исследование в Нижегородской области, также выявила противоречивость в системе семейных ценностей россиян. С одной стороны, очевидна переориентация на нормы партнерской/эгалитарной семьи. С другой стороны, подобные изменения в среднестатистической

семье происходят медленно и редко выходят за пределы традиционного восприятия гендерных ролей (Егорова, 2017, с. 29).

Несмотря на довольно большое количество научных работ, посвященных проблеме семейных ценностей и готовности молодежи к браку, гендерной социализации и гендерных отношений в семье, трансформации социального института семьи в России и мире, проблема брачно-семейных отношений в представлениях современной молодежи освещается недостаточно.

В настоящем исследовании мы изучали представления о семье и родительстве студентов провинциального вуза. В ходе исследования были использованы следующие методы: фокус-группа, авторская методика «Рисунок будущего», анкетирование. Целью фокус-группы было изучение восприятия молодежью изменений в гендерных ролях и качествах мужчин и женщин, а также гендерных представлений о семье и родительстве. В «Рисунке будущего» респонденты должны были представить три образа своего будущего: как они его видят сразу после получения диплома, через 5 и 10 лет после окончания вуза. После каждого рисунка они подробно описывали один день из своей будущей жизни. Анкета «Моя семья» состояла из вопросов, направленных на изучение отношения молодежи к различным формам семейных отношений, к браку по любви и к браку по расчету, мнения студентов об оптимальном возрасте создания семьи, возрасте рождения детей, их количестве, обязанностях по уходу за ними, качествах, которыми должны обладать родители, и т.д. В исследовании приняли участие студенты Мордовского государственного педагогического института. Объем выборки составил 75 человек (56 девушек и

19 юношей), возраст респондентов – 19–22 года.

Анализ результатов проведения фокус-группы выявил следующие данные. На первый вопрос («Кто такие современные мужчины? Какими качествами они обладают и как себя ведут?») 94,6% девушек и 78,9% юношей ответили, что современные мужчины сильно изменились – стали более избалованными, инфантильными (поздно взрослеют), несамостоятельными, бескультурными, безответственными, женственными, что выражается прежде всего в поведении и внешнем облике (делают прически, маникюр, красятся, одеваются в «розовое»). Лишь одна девушка (1,8%) одобрила такое поведение: «Хорошо, что мужчины следят за своей внешностью, а то раньше ходили грязные, потные и неухоженные – неприятно общаться и прикасаться». Другая студентка объяснила подобное поведение юношей желанием самовыражаться; в ответ были получены следующие комментарии: «У некоторых это доходит до абсурда», «Самовыражаться, но не уродовать себя и свою внешность, когда становишься непонятно на кого похож – существо неопределенного пола».

Многие девушки отметили, что современные представители «сильного пола» не всегда готовы принимать важные решения, перекладывают все на женщину; раньше было наоборот – женщина могла положиться на мужчину, он был ее опорой и поддержкой. Они выразили сожаление по поводу отдельных поступков юношей: «собиют и не извиняются», «не всегда уступят место в транспорте», «не подадут руку». Примечательно, что респонденты-юноши, осуждая подобное «неподобающее мужчинам» поведение, причисляют себя к другой категории: «остались и настоящие мужчины». Одна девушка

объяснила причину подобных изменений следующим образом: «Мы, женщины, сами виноваты – боролись за равноправие, вот и получили...».

На аналогичный вопрос, касающийся женщин, большинство как девушек (92,9%), так и юношей (89,5%) ответило, что они стали более мужественными, сильными, целеустремленными. Респонденты отметили, что раньше у женщин в приоритете были семейные ценности, «сейчас это презирается», современные представительницы женского пола больше думают о карьере и самовыражении в разных сферах («лезут в политику, власть, бизнес»). Студентки полагают, что женщины вынуждены заложить какой-то «жизненный фундамент», чтобы в случае расставания с мужчиной самой обеспечивать себя и поднимать ребенка. Они отметили, что сейчас нет уверенности в завтрашнем дне, поэтому нужно быть более независимыми в материальном плане. В то же время девушки с сожалением подчеркнули, что карьеристки не всегда принимаются обществом, причем критикуют их больше сами женщины.

Юноши (31,6%) подчеркнули, что современные девушки стали гораздо более распушенными по сравнению с предыдущими поколениями, о чем свидетельствуют цитаты, статусы, фотографии в социальных сетях совсем молоденьких представительниц женского пола – девочек 12–15 лет, которые уже в этом возрасте «сошлись, расстались и снова сходятся» с молодыми людьми. «Мы в этом возрасте еще в куклы играли, и даже мыслей о встречах с мужчинами не было», – добавили студентки. То есть респонденты акцентировали внимание на явных временных изменениях, касающихся качеств женщин, причем подобное прослеживается даже на непродолжи-

тельных отрезках времени, например различия в качествах современных девочек-подростков (12–15 лет) и девушек (19–22 лет).

В описании образа идеального мужчины все девушки были единодушны. По их мнению, он должен быть мужественным (в данное качество многие девушки вкладывают желание и умение нести ответственность за свои поступки – «не убегать в кусты», а также за своих близких – жену и детей), сильным, целеустремленным, умным, с чувством юмора. Полагается, что мужчина должен быть «со стержнем внутри», надежной поддержкой и опорой, на которую можно опереться. Наряду с такими качествами назывались (хотя и реже) следующие: доброта, искренность, чуткость, заботливость, внимательность, терпеливость, чувствительность, умение слушать, понимать и принимать свою вторую половинку. Девушкам также хотелось бы, чтобы он исполнял роль добытчика, которая, по их мнению, явно угасает, и женщина вынуждена меняться с ним местами в этом плане. В то же время подчеркивалось, что «богатый – не обязательный критерий по выбору мужчины, заработать можно и самой».

Юноши представили более скромный по количеству качеств образ идеального мужчины: целеустремленность, ответственность, эмоциональная устойчивость, умение защитить себя и свою семью, мудрость – «чтобы понять природу женщины, так как женщины и мужчины разные». Функцию материального обеспечения семьи они также отводят представителям «сильного пола». Неоднократно подчеркивалось, что мужчина должен стремиться к достижению каких-либо высот в профессии, карьере, чтобы им гордились жена, дети, родители, коллеги. Некоторые юноши отметили,

что женщины уже не знают, чего хотят от мужчины: «чтобы и сильным был, и чувствительным», что не всегда, по их мнению, является совместимым.

В образе идеальной женщины девушками были представлены следующие качества: доброта, отзывчивость, чуткость, заботливость, внимательность, терпеливость, скромность. Она должна быть «мастерицей на все руки – от мебели до бижутерии», «хранительницей домашнего очага», «верным товарищем – когда муж приходит домой, он должен быть уверен, что его там ждут». Ей необходимо, по мнению студенток, «привлекать мужчину красотой и лучезарной улыбкой», «хранить верность», «заботиться о семье». В группе присутствовало также мнение о том, что «идеальная женщина – это мать», т.е. стремление объединить эти образы: женщина только тогда реализуется, когда становится матерью. В данном случае выявлены довольно традиционные представления об идеальной женщине. Все юноши идеальную женщину описывали схожим образом, добавляя при этом, что она обязательно должна уметь вкусно готовить, любить и обихаживать мужа и детей, заботиться о них.

Следующий ряд вопросов касался представлений студентов о семье и родительстве. Выявлено, что семейная жизнь – в различных ее формах – остается в сознании многих девушек (96,4%) и юношей (78,9%) основным рассматриваемым образом их будущей жизни. В то же время мнения разделились по поводу отдельных сторон семейной жизни; в первую очередь это касается института брака: часть студентов поддерживает его традиционную форму, другие полагают, что официально регистрируемый брак устарел. Первую точку зрения чаще высказывали девушки (67,9%), вторую – юноши

(63,2%). Гораздо большее количество девушек и юношей, по сравнению с предыдущими поколениями, положительно рассматривает сожитительство как реальную возможность получше узнать своего будущего избранника/избранницу, после чего более уверенно узаконить свои отношения.

На вопрос, что способствует созданию и сохранению счастливой семьи, девушки и юноши единогласно перечислили следующие факторы: любовь, уважение, понимание, умение идти на компромисс, взаимодоверие, желание создать семью, немаловажен и материальный достаток.

На вопрос, что может разрушить брак, практически единодушным, за небольшим исключением, было представление относительно физического и психологического насилия, которого, по мнению студентов, ни при каких обстоятельствах не должно быть в семье. Проиллюстрируем противоположное мнение студентки младшего курса, отражающее мировоззрение людей предыдущих временных эпох: «Если женщина в семье погуливает, изменяет мужу, ее можно и побить – наказать»; на вопрос «А если мужчина гуляет?» – недоумение: «А как вы его побьете? Женщина слабее... Я так воспитана».

В числе факторов, разрушающих брачно-семейные отношения, девушками чаще всего назывались (перечислены в порядке убывания упоминаний): измены в браке, отсутствие/потеря доверия к супругу; употребление супругом алкоголя/наркотиков или другие дурные пристрастия (игромания, Интернет-зависимость); бесплодие, невозможность иметь детей одного из супругов; отсутствие материального достатка и собственной жилплощади; неэкономные и бесполезные затраты денежных средств; различие интересов, ценностных ориентаций, нрав-

ственных норм, жизненных позиций; высокая конфликтность, эгоистичность и другие отрицательные качества партнера; пренебрежительное, неуважительное отношение; оттягивание на себя всех домашних обязанностей без подключения внешних ресурсов и др.

Юноши считают, что факторами, разрушающими семью, являются: материальная нестабильность; высокая профессиональная занятость женщины; невыполнение супругой своих «прямых» обязанностей; тяготы быта, однообразие в семейной жизни, привычки, «приедания»; обманы супругами друг друга; отсутствие ласки, нежности, заботы, внимания и понимания; перегрузки или усталость на работе; вмешательство родственников в отношения супругов и сильная привязанность жены к родительской семье; нереальные ожидания от брака и др.

Ответы на вопрос о распределении домашних обязанностей распределились следующим образом: 62,5% девушек и 68,4% юношей полагают, что основную часть работы по дому и уходу за ребенком должна выполнять жена. Остальная часть респондентов считает, что обязанности по дому не должны быть строго закреплены за женой или мужем, эти студенты выразили намерение создать эгалитарные отношения в своей семье. Они отмечали, что плохо, когда один из супругов берет на себя всю ответственность за выполнение домашней работы, это может привести к его выгоранию.

Готовность обсуждать и совместно принимать важные для семьи решения продемонстрировало значительное количество студентов: 58,9% девушек и 42,1% юношей. Необходимо отметить, что многие из опрошенных студентов воспитывались в сельских семьях и закончили районные школы, где вплоть до настоящего времени сильны тради-

ционные представления о семье и ярко выражены гендерные стереотипы.

По вопросу воспитания детей разного пола мнения также разделились: чуть больше половины респондентов (57,1% девушек и 63,2% юношей) отметили, что девочек должна больше воспитывать мать, приучая их к будущей хозяйственной деятельности, а мальчиков – отец, вырабатывая у них стремление к выполнению «мужской работы».

Контент-анализ рисунков и анкет, касающихся представлений студентов о будущей собственной семье, подтвердил полученные в ходе проведения фокус-группы результаты. Он позволил констатировать, что семья является одной из значимых ценностей для многих современных молодых людей, как девушек, так и юношей. Однако, наряду с этим, по мнению студентов, большое значение в жизни имеют материальные ценности, карьера, личностная самореализация. Они считают, что в жизни ничего не добьешься, не имея таких характеристик, как предприимчивость, деловитость, «хваткость», конкурентоспособность, настойчивость, целеустремленность. Многие студенты (75% девушек и 89,5% юношей) подчеркивают, что каждая сфера жизни (семья, работа и др.) должна приносить положительные эмоции, удовлетворение, личную выгоду («Иначе зачем этим заниматься?»), при этом игнорируются, предположительно в силу возрастных особенностей, возможные трудности и проблемы. Самопожертвование во имя высоких целей в какой-либо сфере считается в настоящее время неприемлемым и «мешающим личностному росту» качеством.

В представлениях студентов о счастливой семье главными ее составляющими являются: уважение и доверие друг к другу, супружеская и роди-

тельская любовь, взаимопонимание и взаимопомощь. В то же время лишь немногими студентами на рисунках семья изображалась счастливой (довольные родители и дети), сплоченной (общее занятие), крепкой (держась за руки или обнимающие друг друга члены семьи). На некоторых рисунках вместо семьи изображались всевозможные материальные блага.

Описания рисунков и анкеты также свидетельствуют о гендерных различиях в представлениях о семье. Для подавляющего большинства девушек (94,6%) характерна ориентация на замужество, желание иметь несколько детей: «Моя цель в жизни – удачно выйти замуж», «Главное предназначение женщины – быть матерью и женой». Большинству юношей (89,5%) свойственна ориентация в первую очередь на карьеру, высокооплачиваемую и интересную работу, семья же часто воспринимается ими как место отдыха и разгрузки. У некоторых из них выявлено потребительское отношение к будущей супруге. К сожалению, приходится признать, что довольно распространенной в наше время является безучастная или пассивная позиция мужа в решении хозяйственно-бытовой и воспитательной функций семьи.

Выявлено, что семья и родительство современной молодежью (особенно юношами) планируются позже, вначале превалирует намерение достичь материальной независимости от родителей. Психологическая готовность к созданию семьи, рождению детей и родительству гораздо раньше формируется у девушек. Они планируют большее количество детей в своей семье по сравнению с юношами. Юноши недостаточно осознают свою будущую родительскую роль: многие из них отмечали, что будут проводить время с детьми, не конкретизируя,

что именно они будут делать. В целом студенты продемонстрировали позитивное отношение к ребенку, материнству/отцовству, себе как будущему родителю. Они планируют создать семью, которая будет направлена на выполнение репродуктивных функций.

В представлениях студентов качества, которыми должны обладать мать и отец, кардинально отличаются. В матери как юноши, так и девушки хотят видеть в первую очередь источник тепла, заботы, ласки, любви; ей они отводят роль психолога: должна уметь выслушать, сопереживать, сочувствовать. В отце студенты видят сильную личность, опору, надежного и уверенного человека; отводят ему роль защитника.

Таким образом, на переломном этапе развития российского общества в представлениях современной молодежи о семье и родительстве прослеживаются некоторые трансформации. Все юноши и девушки отмечают происходящие в обществе изменения относительно гендерных ролей и качеств мужчин и женщин: стирание психологических особенностей представителей женского и мужского пола, тенденцию отрыва от традиционалистской модели брачно-семейных отношений в ролевом поведении супругов. Они указывают на то, что современные девушки и молодые люди имеют богатый сексуальный опыт до брака; они в более позднем возрасте создают семьи и рожают детей (после продвижения по карьерной лестнице), нежели это происходило раньше (во времена молодости их мам/пап и бабушек/дедушек); большое количество семей однодетны или двухдетны и состоят из двух поколений – родителей и детей; сожительство и рождение ребенка вне официальной регистрации брака являются гораздо более распространенными

явлениями (что может свидетельствовать о неготовности супругов принять на себя всю полноту ответственности за семью).

Молодежь ощущает свои отличия как мужчин и женщин от старших поколений. Они считают, что современные семьи весьма разнообразны. Однако значительная часть юношей и девушек, живущих в провинции и воспитывавшихся в сельской местности, где вплоть до настоящего времени сильны традиционные представления о семье и ярко выражены гендерные стереотипы, чаще склоняется к традиционной модели семейного уклада. В то же время респонденты отмечают, что мужчина зачастую является главой семьи чисто формально, согласно сложившейся традиции, прослеживается тенденция феминизации семьи и усиление этого процесса в ближайшие годы. В представлениях некоторых студентов существует смешанный тип брачно-семейных отношений, в котором уживаются элементы как традиционной, так и новых моделей семьи.

Результаты настоящего исследования могут быть учтены при разработке содержания демографической, семейной, молодежной и образовательной политики, что будет содействовать укреплению и защите семьи, повышению ее роли в жизни общества, поднятию авторитета родительства, профилактике и преодолению семейного неблагополучия, улучшению условий и повышению качества жизни семей. Все вышесказанное будет способствовать реализации Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г.

Авторы выражают благодарность Российскому фонду фундаментальных исследований за поддержку проекта № 18-013-01207, в рамках которого подготовлена статья.

**Литература**

1. Берсирова А.К., Щербаклова Т.Н. Представления студентов о психологических факторах успеха в семейных отношениях // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 76–82.
2. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум / под общ. ред. О.И. Ключко. М.: Юрайт, 2018.
3. Егорова Н.Ю. Трансформации супружества в контексте семейных ценностей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 2. С. 18–32.
4. Задворнова Ю.С. Тенденции трансформации гендерных ролей в современной российской семье // Женщина в российском обществе. 2013. № 2. С. 32–40.
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие / под общ. ред. Н.Н. Посысова. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
6. Реан А.А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 1. С. 62–76.
7. Farr, R.H., 2011. Co-education of children in lesbian, homosexual and heterosexual foster families: a relationship with the relationship of spouses and the impact on children. Charlottesville: University of Virginia Press.
8. Munsch, C.L. and K. Gruys, 2018. What Threatens, Defines: Tracing the Symbolic Boundaries of Contemporary Masculinity. Sex Roles, 79 (7–8): 375–392.
9. Panozzo, D., 2010. Male homosexual couples who decide to become parents: motivation, distribution of care responsibilities, influence on relationships and life satisfaction. N.Y.: New York University Press.
10. Watkins, K.A., 2011. Characteristics of legal parenting: the intersection of gender and sexual identity in making decisions about custody of children in the United States for 2003–2009. Amherst: University of Massachusetts.

**Reference**

1. Bersirova, A.K. and T.N. Scherbakova, 2017. Students' ideas about psychological success factors in family relations. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 76–82. (rus)
2. Klyuchko, O.I. (Ed.), 2018. Gender psychology and pedagogics: textbook and practical guidance. Moscow: Yurait. (rus)
3. Egorova, N.Yu., 2017. Transformations of matrimony in the context of family values. Journal of Perm National Research Polytechnical University. Social and Economic Sciences, 2: 18–32. (rus)
4. Zadvornova, Yu.S., 2013. Trends of gender roles transformation in modern Russian family. Woman in the Russian society, 2: 32–40. (rus)
5. Posysoyev, N.N. (Ed.), 2004. Fundamentals of psychology of family and family consultation: teaching manual. Moscow: VLADOS-PRESS. (rus)
6. Rean, A.A., 2017. Family in the structure of values of youth. Russian Psychological Journal, 14 (1): 62–76. (rus)
7. Farr, R.H., 2011. Co-education of children in lesbian, homosexual and heterosexual foster families: a relationship with the relationship of spouses and the impact on children. Charlottesville: University of Virginia Press.
8. Munsch, C.L. and K. Gruys, 2018. What Threatens, Defines: Tracing the Symbolic Boundaries of Contemporary Masculinity. Sex Roles, 79 (7–8): 375–392.
9. Panozzo, D., 2010. Male homosexual couples who decide to become parents: motivation, distribution of care responsibilities, influence on relationships and life satisfaction. N.Y.: New York University Press.
10. Watkins, K.A., 2011. Characteristics of legal parenting: the intersection of gender and sexual identity in making decisions about custody of children in the United States for 2003–2009. Amherst: University of Massachusetts.

УДК 37.043.1+37.043.2

**Каширская И.К.**

**ГЕНДЕРНЫЕ  
ОСОБЕННОСТИ  
ЛОКУСА КОНТРОЛЯ  
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
С РАЗНЫМ ТИПОМ  
ГЕНДЕРНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ**

---

*Ключевые слова:* локус контроля, интернальность, экстернальность, ответственность, мотивация достижений, гендерная идентичность, маскулинность, андрогинность, фемининность.

---

Интернальность как интегральное свойство личности, являясь одним из показателей зрелости личности, определяет меру ответственности человека как субъекта своей жизни в целом, уровень морально-нравственного развития, успешности в общении и деятельности.

В зарубежной и отечественной психологии категория интернальности имеет разные варианты определения, но прежде всего связывается с теорией локуса контроля Дж. Роттера (Хекхаузен, 2003; Lefcourt, 1976; Gross, Humphreys, 1994). На современном этапе исследуются разные аспекты социальной активности, общественной и индивидуальной ответственности, повышения эффективности успешного поведения и социального влияния и контроля.

Способность контролировать собственную жизнь и умение управлять ею позволяют человеку быть относительно независимым в социуме. Осознанная ответственность особенно необходима, когда для достижения желаемого результата требуются активные действия, произвольное поведение, значительные усилия для преодоления трудностей (Бокова, 2014). Субъективный локус контроля является одним из структурных компонентов в процессе принятия или отвержения ответственности. Процесс возложения ответственности можно рассматривать по аналогии с процессом атрибуирования, при этом выявлены разнообразные личностные и ситуативные характеристики как факторы и условия ответственности.

При ценностном подходе к изучению интернальности в теориях ответственности выявлены взаимосвязи между интернальным локусом контроля и просоциальным поведением, социально одобряемыми качествами

личности и положительным оцениванием человеком себя как более успешного и счастливого (Дементий, 2006). Выявлены индивидуальные особенности, зависящие от возложения ответственности на себя или на других людей и обстоятельства (Афанасенко, 2016; Карась, 2017; Обманова, 2007).

Структура субъективного локуса контроля включает как вариативные личностные характеристики (мотивы, желания и пр.), так и постоянные (интеллект, способности); эти характеристики влияют на осознание причин успеваемости/неуспеваемости в учебной деятельности. Разная локализация контроля в процессе обучения способствует проявлению положительных или отрицательных познавательных и социальных мотивов в учебной деятельности (Муздыбаев, 1983).

Интернальность в нашем исследовании понимается как интегральное качество личности, способной принимать ответственность за происходящее, реализовывать активную жизненную позицию и достигать успеха в разнообразных жизненных ситуациях.

Целью данного исследования было изучение особенностей локуса контроля у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности. Эта работа является частью исследования, посвященного изучению влияния локуса контроля на успешность учебной деятельности. Мы полагаем, что учебные достижения зависят в том числе и от того, принимает на себя ответственность за успехи или неудачи в учебной деятельности сам учащийся либо перекладывает ответственность на других людей или внешние обстоятельства. Также существуют гендерные различия в поведении мальчиков и девочек в учебном процессе, что подтверждается в ряде исследований (Сабунаева, Гусева, 2003; Warren, 2007).

Мы предположили, что особенности локуса контроля различны у старшеклассников с маскулинным, фемининным и андрогинным типом гендерной идентичности.

Для решения поставленных задач был подобран следующий диагностический инструментарий: 1) опросник самооценки типа гендерной идентичности (Фетискин, 2014); 2) методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда). В методике выделены семь шкал: И(о) – общая интернальность, И(д) – интернальность в области достижений, И(н) – интернальность в области неудач, И(с) – интернальность в семейных отношениях, И(п) – интернальность в производственных отношениях, И(м) – интернальность в области межличностных отношений, И(з) – интернальность в отношении здоровья и болезни (Бажин и др., 1984). Математическая обработка данных проводилась с помощью критерия Фишера.

В исследовании приняли участие 82 человека в возрасте 15–17 лет, из них 38 юношей и 44 девушки.

Было выделено шесть групп старшеклассников: юноши с маскулинным типом гендерной идентичности, юноши с андрогинным типом, юноши с фемининным типом, девушки с маскулинным типом гендерной идентичности, девушки с андрогинным типом и девушки с фемининным типом.

Далее было произведено изучение локуса контроля. Низкий уровень интернальности соответствует внешнему локусу контроля, или экстеральному типу личности. Высокий уровень интернальности соответствует внутреннему локусу контроля, или интеральному типу личности. Средний уровень интернальности свидетельствует о том,

что нет преобладания одного из видов локуса контроля.

Уровень субъективного контроля в разных сферах жизнедеятельности и общий уровень интернальности высчитывались для каждой из шести групп старшеклассников с разным типом гендерной идентичности.

Показатели шкал интернальности у юношей с разным типом гендерной идентичности отражены на рис. 1.

Юноши с маскулинным типом гендерной идентичности продемонстрировали самый высокий уровень общей интернальности, т.е. у них выявлен внутренний локус контроля. Маскулинные юноши считают, что они управляют большинством значимых событий в их жизни, что результат приносят их собственные действия, они возлагают ответственность за происходящие события на себя и отвечают за то, как складывается их жизнь в целом.

Юноши с андрогинным типом гендерной идентичности не имеют выраженного типа локуса контроля. Особенности их субъективного контроля могут несколько изменяться в зависимости от восприятия ими ситуационной ситуации, насколько она представляется сложной или простой, желательной или нежелательной, приятной или неприятной; их психологическое чувство ответственности может быть направлено вовне либо обращено на себя.

Юноши с фемининным типом гендерной идентичности имеют внешний локус контроля, т.е. являются экстерналистами. Фемининные юноши не видят связи между важными событиями в их жизни и своими действиями, они считают, что не могут контролировать происходящее, верят в счастливый случай, везение и полагают, что большинство событий их жизни зависит либо от обстоятельств, либо от действия других людей.

Уровень субъективного контроля в области достижений показал ту же тенденцию. Самый высокий уровень интернальности продемонстрировали юноши с маскулинным типом гендерной идентичности. Такие юноши считают, что они своими усилиями и трудом добиваются успехов, что все хорошее в их жизни зависит от их стараний и что они способны сами ставить цели и добиваться успехов в будущем. Юноши с андрогинным типом тоже оказались интерналами, но их показатели ниже. У фемининных юношей не выявлено преобладание какого-либо типа локуса контроля, но показатель ниже среднего свидетельствует о том, что они в большей степени приписывают свои успехи и достижения внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Уровень субъективного контроля в области неудач показал, что интерналами оказались только юноши с ан-

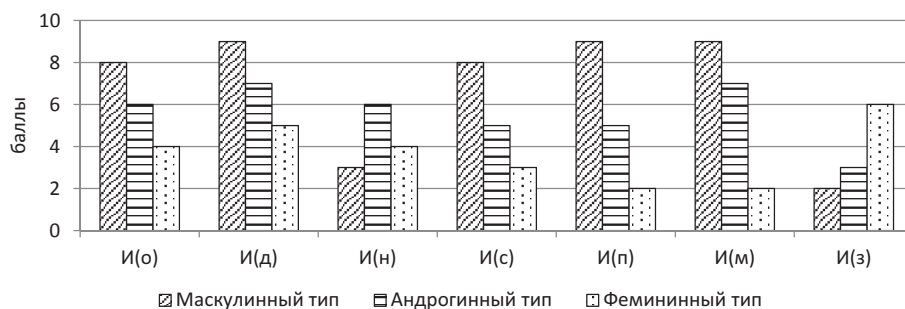


Рис. 1. Уровень интернальности у юношей с разным типом гендерной идентичности

дрогинным типом гендерной идентичности. При наступлении отрицательных событий и в неприятных ситуациях они склонны обвинять самих себя и считают, что неприятности и страдания – результат их недоработки. Юноши с маскулинным и фемининным типами гендерной идентичности в этой сфере показали себя экстерналами. Они склонны приписывать ответственность за негативные события другим людям или считать неудачи результатом невезения.

Высокий уровень субъективного контроля в семейных отношениях выявлен только у юношей с маскулинным типом гендерной идентичности. Они полагают, что именно они будут ответственны за события, происходящие в их семейной жизни. Скорее всего, это связано с тем, что такие юноши придерживаются традиционной модели семейных отношений, а она предполагает, что ответственность за семью берет на себя мужчина. У юношей с андрогинным типом гендерной идентичности нет выраженного типа локуса контроля в этой области. Это можно объяснить тем, что андрогинные личности придерживаются идеи равенства и партнерства в семейных отношениях, поэтому будут действовать по обстоятельствам. Юноши с фемининным типом гендерной идентичности оказались экстерналами в области семейных отношений, они считают, что не смогут влиять на взаимоотношения в семье и не смогут управлять своими близкими.

Уровень субъективного контроля в области производственных отношений показал, что интерналами оказались только юноши с маскулинным типом гендерной идентичности. Они считают, что от их действий, усилий и работоспособности будут зависеть продвижение по службе и карьерные

достижения, складывающиеся отношении с начальством и коллегами и т.п. У андрогинных юношей нет выраженного типа локуса контроля. Фемининные юноши важное значение придают внешним обстоятельствам – руководству, коллегам по работе, везению/невезению.

В области межличностных отношений самый высокий уровень интернальности показали юноши с маскулинным типом гендерной идентичности, чуть менее низкий – с андрогинным. Они считают именно себя ответственными за построение межличностных отношений с другими людьми, способными вызывать симпатию окружающих, быть популярными и авторитетными, они сами хотят формировать свой круг общения. Фемининные юноши оказались экстерналами, они свои формальные и неформальные отношения с другими людьми считают результатом усилий партнеров по общению или удачно/неудачно сложившихся обстоятельств.

Интересно, как относятся юноши к своему здоровью. Только юноши с фемининным типом гендерной идентичности готовы взять ответственность за свое здоровье на себя и вести здоровый образ жизни. Юноши с маскулинным и андрогинным типами гендерной идентичности считают, что от болезни никто не застрахован, и надеются ее преодолеть с помощью врачей и близких.

Результаты показали, что количество интернальных и экстернальных юношей различается в зависимости от типа гендерной идентичности. Значимые различия выявлены между группами маскулинных и фемининных юношей (2,675).

Показатели шкал интернальности у девушек с разным типом гендерной идентичности отражены на рис. 2.

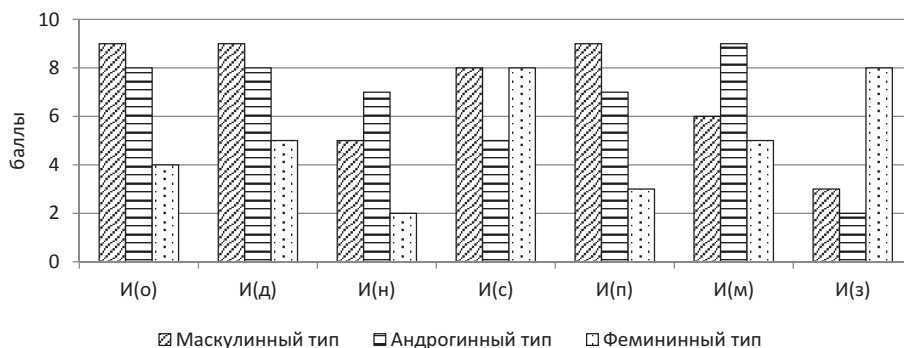


Рис. 2. Уровень интернальности у девушек с разным типом гендерной идентичности

Девушки с маскулинным и андрогинным типами гендерной идентичности продемонстрировали очень высокий уровень общей интернальности. Эти девушки считают, что от них зависит большинство важных и значимых событий, происходящих в их жизни, что результат приносят их собственные действия; они возлагают ответственность за происходящие события на себя и отвечают за то, как складывается их жизнь в целом. Интернальные девушки проявляют спокойствие и уверенность в себе, они доброжелательны к другим людям, пользуются авторитетом и популярны среди сверстников. Эти девушки отличаются более позитивной системой отношения к миру, доверяют себе и миру, их система ценностных ориентаций характеризуется большей осознанностью, а психологическое чувство ответственности направлено на себя.

Девушки с фемининным типом гендерной идентичности имеют внешний локус контроля. Фемининные девушки не видят связи между важными событиями в их жизни и своими действиями, они считают, что не могут контролировать происходящее, верят в счастливый случай и надеются на везение, верят гороскопам и полагают, что большинство событий их жизни зависит либо от не зависящих от них

обстоятельств, либо от действия других людей.

Уровень субъективного контроля в области достижений показал почти такую же тенденцию. Интернальные девушки с маскулинным и андрогинным типами гендерной идентичности полагают, что они своими усилиями и трудом добиваются успехов, что все хорошее в их жизни зависит от их стараний и что они способны сами ставить цели и добиваться успехов в будущем. У фемининных девушек выявлен внешний тип локуса контроля, они в большей степени приписывают свои успехи и достижения внешним обстоятельствам – поддержке и помощи других людей, везению, счастливому случаю, судьбе.

Уровень субъективного контроля в области неудач показал, что интерналами оказались только девушки с андрогинным типом гендерной идентичности. При наступлении негативных событий и в неприятных ситуациях они склонны обвинять самих себя и считают, что неприятности и неудачи есть результат их действий. Девушки с фемининным и маскулинным типами гендерной идентичности в этой сфере показали себя экстерналами. Они склонны приписывать ответственность за плохие события в их жизни другим людям или считать неудачи результатом невезения.

Высокий уровень субъективного контроля в семейных отношениях выявлен у девушек с маскулинным и фемининным типами гендерной идентичности. Они полагают, что именно они будут ответственны за события, происходящие в их семейной жизни, за выстраивание отношений с близкими. У андрогинных девушек нет выраженного типа локуса контроля в этой области. Это можно объяснить тем, что андрогинные личности придерживаются идеи равенства и партнерства в семейных отношениях, считают, что ответственность делится между супругами.

Уровень субъективного контроля в области производственных отношений показал, что интерналами оказались девушки с маскулинным и андрогинным типами гендерной идентичности. Они считают, что от их действий, усилий, ума и работоспособности будет зависеть как продвижение по карьерной лестнице, так и профессиональные достижения, а также складывающиеся отношения с начальством и коллегами и т.п. Фемининные девушки важное значение придают внешним обстоятельствам – руководству, коллегам по работе, случайностям, везению/невезению.

В области межличностных отношений самый высокий уровень интернальности показали девушки с андрогинным типом гендерной идентичности. Они считают именно себя ответственными за построение межличностных отношений с другими людьми, способными вызывать симпатию окружающих, быть популярными и авторитетными, они сами хотят формировать свой круг общения. У девушек с маскулинным и фемининным типами гендерной идентичности нет выраженного типа локуса контроля. То есть они в большей степени свои формальные

и неформальные отношения с другими людьми считают результатом усилий всех партнеров по общению или удачно/неудачно сложившихся обстоятельств.

Только фемининные девушки готовы взять ответственность за свое здоровье на себя и вести здоровый образ жизни. Маскулинные и андрогинные девушки полагают, что болезни не зависят от образа жизни, от них никто не застрахован и самостоятельно преодолеть их нельзя.

Результаты показали, что количество интернальных и экстернальных девушек (так же как и у юношей) различается в зависимости от типа гендерной идентичности. Значимые различия выявлены между группой маскулинных девушек и группой фемининных девушек (2,318), а также между группой фемининных девушек и группой андрогинных девушек (2,378).

Таким образом, выявлены различия в уровне субъективного контроля в разных областях как у юношей, так и у девушек с разным типом гендерной идентичности.

#### Литература

1. *Афанасенко И.В.* Особенности ведущих ценностей и их взаимосвязь с интернальностью в юношеском и зрелом возрастах // Российский психологический журнал. 2016. Том 13, № 2. С. 124–131.
2. *Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–162.
3. *Бокова О.А.* К вопросу о теоретических основах изучения психологических феноменов ответственности и локуса контроля // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5. С. 181–183.
4. *Дементий Л.И.* Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук М., 2006.
5. *Карась Д.В.* Теоретико-методологические подходы к пониманию интернальности как психологического феномена // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 24–48.
6. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. Л.: Наука, 1983.

7. *Обманова Г.С.* Становление интернальности как условие развития жизненных перспектив личности на этапе школьного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
  8. *Сабунеева М.Л., Гусева Ю.Е.* Гендерный подход в практике школьного психолога // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 369–381.
  9. *Фетискин Н.П.* Психология гендерных различий. М.: ФОРУМ, ИНФРА-М, 2014.
  10. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.
  11. *Gross, R. and P. Humphreys*, 1994. *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. London: Psychology Press.
  12. *Lefcourt, H.M.*, 1976. *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
  13. *Warren, H.*, 2007. Using Gender-Analysis Frameworks: Theoretical and practical reflections. *Gender & Development*, 15 (2): 187–198.
- Reference**
1. *Afanasenko, I.V.*, 2016. The leading values and their interrelation with internality in youth and at mature age. *Russian Psychological Journal*, 13 (2): 124–131. (rus)
  2. *Bazhin, E.F., E.A. Golyukina and A.M. Etkind*, 1984. Method of a research into the level of subjective control. *Psychological Journal*, 5 (3): 152–162. (rus)
  3. *Bokova, O.A.*, 2014. Concerning theoretical grounds of studying psychological phenomena of responsibility and locus of control. *The World of Science, Culture, Education*, 5: 181–183. (rus)
  4. *Dementiy, L.I.*, 2006. Responsibility of an individual as a feature of live subject: abstract of Doctoral Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
  5. *Karas, D.V.*, 2017. Theoretical-methodological approaches to understanding of internality as a psychological phenomenon. *Siberian Psychological Journal*, 64: 24–48. (rus)
  6. *Muzdybayev, K.*, 1983. *Psychology of Responsibility*. Leningrad: Nauka. (rus)
  7. *Obmanova, G.S.*, 2007. Internality as a condition for development of personal life prospects at school stage: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
  8. *Sabunayeva, M.L. and Yu.E. Guseva*, 2003. Gender approach in practice of a school psychologist. In: *Kletsina, I.S.* (Ed.). *Practical work on gender psychology* (pp. 369–381). St. Petersburg: Piter. (rus)
  9. *Fetiskin, N.P.*, 2014. *Psychology of gender distinctions*. Moscow: FORUM, INFRA-M. (rus)
  10. *Heckhausen, H.*, 2003. *Motivation and action*. St. Petersburg: Piter. (rus)
  11. *Gross, R. and P. Humphreys*, 1994. *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. London: Psychology Press.
  12. *Lefcourt, H.M.*, 1976. *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
  13. *Warren, H.*, 2007. Using Gender-Analysis Frameworks: Theoretical and practical reflections. *Gender & Development*, 15 (2): 187–198.

УДК 159.9

**Желдоченко Л.Д.,  
Хрипко Е.В.**

## **К ВОПРОСУ О САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональное развитие, нарушение профессионализации, синдром эмоционального выгорания, самоактуализация, саморазвитие, самореализация.

Проблема профессионального становления педагога на сегодняшний день актуальна как никогда. Социально-экономические перипетии современного общества диктуют новые требования к профессиональной подготовке специалистов в педагогической профессии. На рынке труда востребованы высокопрофессиональные педагоги, конкурентоспособные, владеющие инновационными методами и технологиями, готовые к постоянному профессиональному росту, саморазвитию и самоактуализации, обладающие наряду с этим сформированными навыками психоэмоциональной саморегуляции, готовые к интенсивному взаимодействию с субъектами образовательного пространства.

Важной задачей в профессиональной подготовке современного педагога является поддержка индивидуального начала в личности. Значимость индивидуального подхода в профессиональной деятельности, умения самоактуализироваться подчеркнута в концепциях многих авторов, таких как А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, А.И. Маркова, Е.С. Романова. Ученые отмечают, что самоактуализация является важным фактором гармоничного развития человека. Осмысленное стремление к максимально полному раскрытию своего человеческого потенциала детерминирует также самореализацию личности в профессиональной деятельности (Практическая психология образования, 2004).

Ученые отмечают, что в профессиональной деятельности самоактуализация представляется как особый вид интегративной личностной компетентности и способствует раскрытию личностно-профессионального потенциала, осознанию профессионального Я, активизирует целеполагание в профессиональной деятельности, способствует эффективному решению профессиональных задач (Баталова, 2010).

Согласно В.И. Андрееву, «самоактуализирующаяся личность – это тип личности, интегрирующий в себе качества и способности высоконравственной, творческой, психически и физически здоровой личности, системообразующей основой жизнедеятельности которой является синергия самопроцессов и способностей к самоактуализации, лично и общественно значимых все более усложняющихся проблем, в процессе разрешения которых происходит активное саморазвитие и творческая самореализация личностных качеств и профессиональных компетенций» (Андреев, 2007). По мнению автора, одной из приоритетных целей в образовательно-воспитательной деятельности и педагога выступает ориентир на саморазвитие самоактуализирующейся личности.

Ученые различают управляемую и спонтанную самоактуализацию. Согласно исследованиям, если педагог реализует свои возможности, не осознавая самого процесса, то самоактуализация осуществляется спонтанно и является неуправляемой. Если профессиональная деятельность педагога связана с осознанием индивидуальных свойств и их профессиональной актуализацией, то процесс самоактуализации обозначается как управляемый.

И.А. Терских рассматривает самоактуализацию в двух аспектах: со стороны составляющих ее компонентов (цель, мотив, процесс достижения цели и результат) и со стороны результатов самоактуализации (состояний личности) (Терских, 2015).

Взгляды на феномен самоактуализации, особенности ее проявления в жизни и деятельности человека практически во многом совпадают у различных зарубежных исследователей. Процесс самоактуализации изучается ими с позиции внутренней активности личности, актуализации

внутреннего стремления к саморазвитию и повышению профессиональной компетентности. По Г. Олпорту, самоактуализация представляет собой способность человека видеть целостную картину мира, посмотреть на себя со стороны (Олпорт, 2002). К. Роджерс понимает стремление к актуализации как стремление к росту, развитию, как проявление самостроительства своего реального Я (Rogers, 1963). Согласно А. Маслоу, важным условием самоактуализации является взятие на себя ответственности за результаты деятельности: каждый раз, принимая на себя ответственность, человек самоактуализируется (Maslow, 1954).

Анализ научной литературы по изучаемой проблеме показал, что конструкт самоактуализации малоизучен применительно к профессиональной самореализацией личности в педагогической деятельности, а также недостаточно проработан вопрос об особенностях самоактуализации педагогов, подверженных синдрому эмоционального выгорания (СЭВ). Учитывая высокую общественную значимость педагогической профессии, повышенную ответственность за воспитание и формирование морально-нравственного облика подрастающего поколения, считаем актуальной и необходимой задачей более детально проработать проблему самоактуализации в профессиональной деятельности, установить особенности изучаемого феномена у педагогов с СЭВ.

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность относится к коммуникативным профессиям, которые отличает высокая психоэмоциональная нагруженность, интенсивное взаимодействие с субъектами труда, регулярные стрессовые ситуации (Водопьянова, 2010). Исследователями установлено, что постоянное пребывание в состоянии эмоционального

напряжения и профессионального стресса с увеличением стажа работы приводит к развитию СЭВ, а в дальнейшем может детерминировать профессиональную деформацию (Желдоченко, Рогов, 2015). Сензитивным периодом формирования симптомов СЭВ исследователи считают педагогический стаж от 5 до 10 лет (Желдоченко, 2014, 2015).

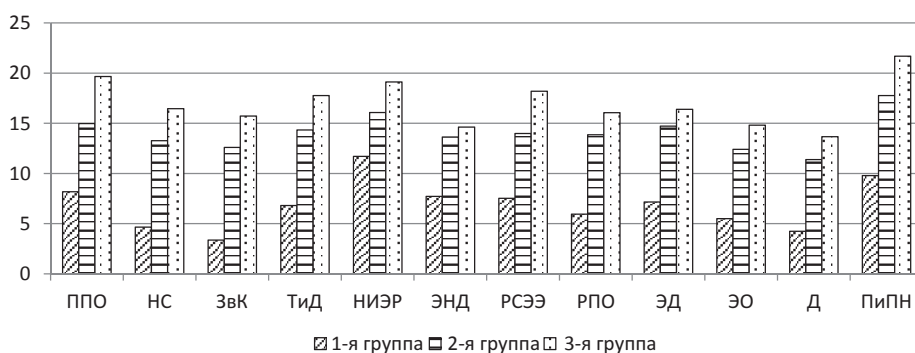
В нашем исследовании приняли участие 69 педагогов техникумов Ростовской области, из них 42 женщины и 27 мужчин, 60% из них имеют высшее образование и 40% – среднее профессиональное. Стаж работы варьируется от 1 года до 45 лет. Возрастные границы – от 23 до 67 лет.

Для подтверждения гипотезы исследования о том, что показатели самоактуализации у педагогов с разной степенью выраженности СЭВ могут различаться, нами использован комплекс методов, среди которых методика А.В. Лазукина «Диагностика самоактуализации личности» в адаптации Н.Ф. Калиной (САМОАЛ), методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, методы математической и статистической обработки и представления

полученных данных – описательная статистика, определение достоверности различий (U-критерий Манна–Уитни, критерий Краскала–Уоллеса).

В соответствии с задачами нашего исследования было проведено изучение эмоционального выгорания педагогов техникума с помощью методики В.В. Бойко. По результатам диагностики все педагоги были распределены на три группы по 23 человека: первая группа – педагоги техникума с низкими показателями выраженности СЭВ, у них симптомы эмоционального выгорания не сложившиеся, показатели ниже 10 баллов; вторая группа – педагоги техникума со средними показателями выраженности СЭВ, у них большая часть симптомов – складывающиеся, показатели находятся в диапазоне 10–15 баллов, и есть сформировавшиеся симптомы с показателями более 15 баллов; третья группа – педагоги техникума с высокими показателями выраженности СЭВ, их отличает сформированность большей части симптомов и фаз.

На рис. 1 представлены среднегрупповые показатели по исследуемым группам.



**Рис. 1.** Степень выраженности симптомов синдрома эмоционального выгорания педагогов техникума (в баллах): ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗвК – загнанность в клетку; Тид – тревога и депрессия; НИЭР – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; Энд – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭЭ – расширение сферы экономики эмоций; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит; ЭО – эмоциональная отстраненность; Д – деперсонализация; ПипН – психосоматические и психовегетативные нарушения

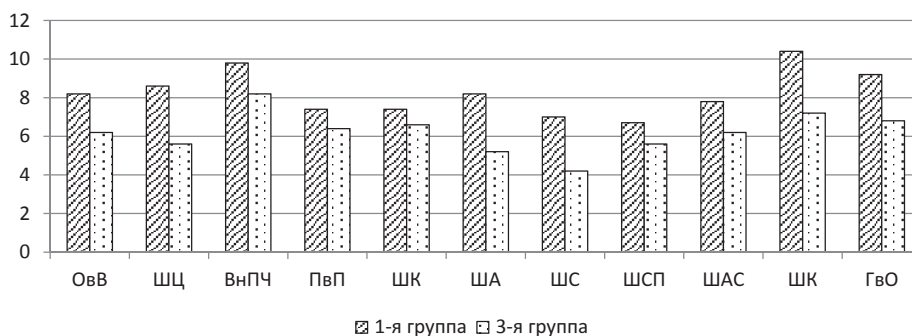
Как показано на рисунке, степень выраженности симптомов синдрома эмоционального выгорания в группах педагогов техникума различна. Так, в первой группе большую часть симптомов можно считать не сложившимися, так как показатели менее 10 баллов. Единственный выявленный симптом – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (11,78 балла) – относится к категории складывающихся, что указывает на тот факт, что педагоги из первой группы не подвержены симптомам постепенного эмоционального утомления. Однако важно заметить, что уже начинает развиваться неадекватная эмоциональная реакция в ситуации взаимодействия с субъектами образовательного пространства. Во второй группе педагогов техникума большая часть симптомов относится к складывающимся, так как показатели располагаются в интервале от 10 до 15 баллов. Также установлено, что симптомы «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (16,09 балла) и «психовегетативные и психосоматические нарушения» (17,77 балла) можно считать уже сформировавшимися. В третьей группе все симптомы можно считать сложившимися. При этом симптом «психосо-

матические и психовегетативные нарушения» (21,68 балла) выступает как доминирующий. Можно заключить, что педагогов техникума из третьей группы отличает четко выраженный механизм психологической защиты.

Для проверки полученных результатов была проведена статистическая обработка с помощью критерия Краскала–Уоллеса. Достоверно точно установлено, что для педагогов техникума из первой группы симптомы СЭВ не характерны. У педагогов техникума из второй группы симптомы СЭВ выявлены в стадии формирования. У педагогов техникума из третьей группы выявлены сформировавшиеся симптомы СЭВ с доминированием психосоматических и психовегетативных нарушений.

Далее согласно задачам исследования была изучена самоактуализации педагогов техникума с низкой и высокой степенью выраженности синдрома эмоционального выгорания. Для этого использовалась методика А.В. Лазукина «Диагностика самоактуализации личности» в адаптации Н.Ф. Калиной (САМОАЛ). Полученные результаты представлены на рис. 2.

Анализируя рис. 2, можно отметить, что у педагогов техникума с низкой и



**Рис. 2.** Среднегрупповые значения структурных компонентов самоактуализации педагогов первой и третьей групп: ОвВ – ориентация во времени; ШЦ – шкала ценностей; ВнПЧ – взгляд на природу человека; ПвП – потребность в познании; ШК – шкала креативности; ША – шкала автономности; ШС – шкала спонтанности; ШСП – шкала самопонимания; ШАС – шкала аутосимпатии; ШК – шкала контактности; ГвО – гибкость в общении

высокой степенью выраженности СЭВ показатели самоактуализации разные. Можно предположить, что чем в большей степени сформированы симптомы и фазы СЭВ, тем ярче педагоги техникума проявляют недоверие к людям, их взгляд на природу человека имеет преимущественно негативную окраску. Педагогов техникума третьей группы отличает более низкая потребность в познании, для них характерна недостаточная сформированность независимости и личностной зрелости, а также в большей степени они ориентированы на мнение других людей. По шкале аутосимпатии у педагогов техникума первой группы показатели выше, что говорит об адекватной самооценке и их позитивной Я-концепции. Показатели по шкале контактности выше у педагогов первой группы, их характеризует общительность, они способны устанавливать прочные и доброжелательные отношения с другими людьми, в то время как у педагогов третьей группы навыки позитивного общения и взаимодействия с окружающими недостаточно развиты.

Показатели по шкале гибкости выше у педагогов техникума с низкими показателями СЭВ, они отличаются способностью к адекватному самовыражению в общении. Педагогов техникума третьей группы отличает наличие социальных стереотипов, слабая гибкость в общении. Показатели по шкале ценностей выше у педагогов техникума первой группы, что указывает на принятие ценностей самоактуализирующейся личности и стремление к гармоничным отношениям с окружающими.

Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия Манна–Уитни позволила выявить статистически значимые различия в показателях самоактуализации педагогов

с высокими и низкими показателями СЭВ: у педагогов с низкой степенью выраженности СЭВ (симптомы синдрома не сложились) показатели самоактуализации выше в сравнении с педагогами, у которых высока степень выраженности СЭВ (большая часть симптомов и фаз синдрома сформирована); педагогов техникума с высокой степенью выраженности СЭВ (большая часть симптомов и фаз синдрома сформирована) отличает более низкая потребность в познании, они проявляют тревожность и неуверенность в себе, их самооценка недостаточно устойчива; взгляд на природу человека у педагогов техникума с высокой степенью выраженности СЭВ имеет преимущественно негативную окраску; эмоционально выгоревшие педагоги не верят в могущество человеческих возможностей и проявляют недоверие к людям в целом.

#### Литература

1. Андреев В.И. Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке // Образование и развитие. 2007. № 2. С. 3–9.
2. Баталова Л.Ю. Акмеологические особенности самоактуализации в профессиональной деятельности инженерно-технических работников // Акмеология. 2010. № 1. С. 94–97.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010.
4. Желдоченко Л.Д. Психологические особенности профессиональной деформации педагогов социального приюта // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 7. С. 95–102.
5. Желдоченко Л.Д. Психологические особенности профессиональной деформации педагогов социального приюта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.
6. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002.
7. Практическая психология образования: учеб. пособие / под редакцией И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004.
8. Рогов Е.И., Желдоченко Л.Д. Роль профессиональных представлений в формировании

- траектории профессионального развития // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 107–112.
9. *Терских И.А.* Самоактуализация в профессиональной деятельности педагога // Концепт. 2015. Т. 13. С. 3841–3845. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85769.htm>.
  10. *Maslow, A.*, 1954. Motivation and an personality. N.Y.: Harper & Row.
  11. *Rogers, C.R.*, 1963. The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. In: Nebraska symposium on motivation (Vol. 11). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Reference**
1. *Andreyev, V.I.*, 2007. Self-actualizing personality as one of the priority purposes of education in the 21st century. Education and Development, 2: 3–9. (rus)
  2. *Batalova, L.Yu.* 2010. Akmeological feature of self-actualization in professional activity of technical officers. Akmeology, 1: 94–97. (rus)
  3. *Vodopyanova, N.E.*, 2010. Syndrome of mental burnout in communicative professions. In: Nikiforov, G.S. (Ed.). Health Psychology. SPb.: Publishing house of St. Petersburg State University. (rus)
  4. *Zheldochenko, L.D.*, 2014. Psychological features of professional deformation of social shelter teachers. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 95–102. (rus)
  5. *Zheldochenko, L.D.*, 2015. Psychological features of professional deformation of teachers of a social shelter: abstract of Candidate’s Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
  6. *Allport, G.*, 2002. Formation of the personality: chosen works. Moscow: Smysl. (rus)
  7. *Dubrovina, I.V.* (Ed.), 2004. Practical psychology of education: teaching manual. SPb.: Piter. (rus)
  8. *Rogov, E.I.* and *L.D. Zheldochenko*, 2015. The role of professional implications in shaping the trajectory of professional development. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 107–112. (rus)
  9. *Terskikh, I.A.*, 2015. Self-actualization in professional activity of the teacher. Concept, 13: 3841–3845. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85769.htm>. (rus)
  10. *Maslow, A.*, 1954. Motivation and an personality. N.Y.: Harper & Row.
  11. *Rogers, C.R.*, 1963. The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. In: Nebraska symposium on motivation (Vol. 11). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

- **Агасиева И.Р., Исмаилова А.М.** Двойная роль преподавателя иностранных языков в контрасте со стратегиями изучения языка

УДК 372.881.111.1

**Агасиева И.Р.,  
Исмаилова А.М.**

## **ДВОЙНАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТРАСТЕ СО СТРАТЕГИЯМИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА**

**Ключевые слова:** стратегии обучения иностранным языкам, руководство и организация, общение, контраст.

Язык считается посредником между мышлением человека и внешним миром. Для тех, кто изучает иностранный язык, этот язык становится средством передачи понятий, аналогичных тем, которые передаются через их родной язык.

В таких условиях методология преподавания иностранного языка должна быть сосредоточена по крайней мере на трех аспектах:

1. Постепенное увеличение учебного потенциала, который переходит от контролируемого производства к свободному производству в процессе ассимиляции, что позволяет оценить степень, в которой лицо, приобретающее иностранный язык, овладевает этим языком.

2. Культурный подход к обмену иностранными языками.

3. Мотивационный подход.

Способность учащихся выражать свое мнение на иностранном языке зависит от их оперативных способностей: слухового понимания, наблюдательности и хорошего слуха. Широко известно, что те, кто обладает эффективными оперативными способностями, быстро улучшают свой уровень.

Тем не менее, помимо таких оперативных способностей, существует психологический порог, связанный с образом, который создают себе лица, изучающие иностранный язык. Пока сохраняется психологический порог, подлинное творческое выражение невозможно. При изучении иностранного языка прогресс будет определяться наличием у изучающего мотивации, как культурной, так и эмоциональной.

Представленные выше аспекты поднимают вопрос о роли преподавателя иностранного языка в связи с тем, что лингвистическая компетентность изучающих иностранный язык в значительной степени зависит от препо-

давателя, желающего принять участие в учебном процессе. И такая роль требует, с одной стороны, его руководящих и организационных навыков, а с другой – способности общаться, вмешиваться и вести диалог с третьими сторонами. Согласно этой точке зрения учителя вынуждены анализировать свою собственную роль, понимать ее и определять степень соответствия этой роли.

Роль собеседника требует от преподавателя хорошего владения иностранным языком, а также возможности успешного диалога с лицами, изучающими иностранный язык. Руководящая и организующая роль представляется более сложной и прибегает к различным областям: психологии, лингвистике, образованию. Преподаватели должны учитывать когнитивную часть подхода к процессу обучения иностранному языку и вести наблюдение за личностными чертами тех, кто его изучает. Понимание лингвистической системы требует концептуального подхода, и преподаватель должен определять приобретение понятий или компонентов изучающими язык. Результатом должен стать синтез компонентных элементов, который будет сосредоточен на более глубоком участии тех, кто изучает иностранный язык, на занятиях, которые они посещают. Важно, чтобы обе роли, которые играет преподаватель, сосуществовали.

Роль преподавателя в руководстве и организации включает определение методологии, ее реализацию и оценку прогресса тех, кто изучает иностранный язык, его результаты и причины, которые могут определять проблемы, связанные с приобретением иностранного языка. В качестве собеседника преподаватели должны быть способны содействовать диалогу, обеспечить приобретение подлинного языка,

определять взаимозависимость и межкультурные обмены.

Обучение иностранному языку является одним из важнейших вопросов образования в большинстве школ во всем мире. За последние годы произошел заметный сдвиг в области языкового образования – уделяется больше внимания учащимся и обучению, а не учителям и преподаванию. Обширные исследования показали важность стратегий изучения языка для повышения его эффективности и создания положительного эффекта в использовании языка учащимися. Параллельно с этим новым сдвигом интереса первоочередной задачей исследователей стало изучение того, как учащиеся обрабатывают новую информацию и какие стратегии они используют для ее понимания, изучения или запоминания, равно как и роли учителя в подготовке стратегий изучения.

Стратегии изучения языка помогают учащимся извлекать и хранить материалы, облегчать и даже ускорять их обучение. Стратегии изучения языка – это осознанные шаги или поведение, используемые изучающими язык для улучшения приобретения, хранения и использования новой информации (Oxford, 2011). Очевидно, что стратегии изучения языка играют значительную роль в содействии пониманию процессов изучения языка, а также приобретению навыков, которые учащиеся развивают при изучении иностранного языка. Было установлено, что стратегии изучения языка имеют решающее значение для определения успеваемости. Они рассматриваются как переход от сосредоточения внимания на учителях и обучении к учащимся и изучению.

Поскольку объем информации, которая будет обрабатываться учащимися, высок, они используют раз-

личные стратегии изучения языка при выполнении задач и обработке нового ввода, с которым они сталкиваются. Стратегии изучения языка – это хорошие показатели того, как учащиеся подходят к задачам или проблемам, возникающим в процессе изучения языка. Другими словами, стратегии изучения языка дают преподавателям ценные сведения о том, как их ученики оценивают ситуацию, планируют, выбирают соответствующие навыки, для того чтобы понять, изучить или запомнить новый материал, представленный в аудитории.

Стратегии изучения языка – это конкретные действия, поведение, шаги или методы, которые используют студенты, чтобы улучшить свой прогресс в восприятии и использовании второго языка (Oxford, 1990b).

Результаты исследований эффективности использования стратегий языкового обучения подтверждают, что использование соответствующих стратегий изучения языка часто приводит к повышению уровня в целом или конкретных навыков (Oxford et al., 1993; Thompson, Rubin, 1993). Те, кто успешно изучает язык, склонны выбирать стратегии, которые хорошо сочетаются друг с другом в высокоорганизованном виде, с учетом требований языковой задачи (Chamot, Kupper, 1989). Они могут легко объяснить стратегии, которые используют, и почему они используют их (O'Malley, Chamot, 1990). Например, когнитивные (переводные, анализирующие) и метакогнитивные (планирование, организация) стратегии часто используются вместе, поддерживая друг друга (ibid.).

Стратегии изучения могут способствовать самостоятельности учащихся в изучении языка и помогают им продвигать свои собственные достижения в области владения языком (Green, Oxford,

1995; Griffiths, 2003). Данные стратегии помогают учащимся стать эффективными в изучении и использовании языка. Р.Л. Оксфорд придерживается мнения, что стратегии изучения – это конкретные действия, направленные на то, чтобы изучение стало проще, быстрее, более приятным, более эффективным (Oxford, 1990a).

Когда стратегии изучения языка сознательно выбираются, они могут действовать как ключ к активному, сознательному и целенаправленному саморегулируемому изучению. Соответственно, одним из способов ускорения обучения академическому языку является научение учащихся тому, как учиться более эффективно.

Э.Д. Коэн описывает стратегии изучения языка (LLS) как учебные процедуры, которые используются учащимися сознательно (Cohen, 2003). Р.Л. Оксфорд определяет LLS как определенные виды деятельности, поведение или методы, используемые учащимися для развития своих умений по изучению языка (Oxford, 1990a). С.Е. Wienstein, J. Husman, D.R. Dierking описывают LLS как мысли, поведение, убеждения или чувства, которые помогают учащимся передавать новую информацию в другие среды (Wienstein et al., 2000).

Таким образом, LLS – это методы, техники, поведение и мысли, используемые учащимися для облегчения изучения языка. Эти методы облегчают использование учащимися целевого языка во внутреннем виде, хранении, воспроизведении и использовании.

Стратегии обучения определяются как методы понимания, запоминания и использования информации, которые намеренно используются и сознательно контролируются учащимися (Bialystok, 1981; Oxford, 1990a, b; Pressley, McCormick, 1995).

Исследование показывает, что учащиеся на всех уровнях используют стратегии, но некоторые или большинство не в полной мере осознают стратегии, которые они используют, или стратегии, которые могут быть наиболее полезными для использования.

Изучив роль преподавателя языка и стратегии самостоятельного изучения языка, мы пришли к следующим выводам:

1. Стратегии обучения языку, как представляется, относятся к числу наиболее важных переменных, влияющих на производительность языка. Следовательно, стратегии обучения играют решающую роль в содействии независимости учащихся; использование стратегий обучения облегчает и улучшает весь процесс изучения языка.

2. Хотя люди, изучающие иностранный язык, могут найти поддержку в ранее приобретенных знаниях, относящихся к их родному языку или другому уже приобретенному иностранному языку, тем не менее их лингвистическая работа также зависит от двойной роли преподавателей иностранных языков.

3. В то время как руководящая и организующая роль требует специальной профессиональной подготовки преподавателя и включает в себя аналитические методы обработки лингвистических данных, как собеседники, учителя прибегают к своему опыту и к своим контактными способностям, чтобы донести лингвистическую информацию до изучающих язык.

Более подробное исследование необходимо для определения точной роли стратегий изучения языка, потому что преподаватели языка должны

лучше осознавать их посредством соответствующей подготовки.

Преподаватели могут помочь своим ученикам в разработке инструкций, которые отвечают потребностям людей с различными стилистическими предпочтениями и обучают учащихся тому, как улучшить свой стиль обучения.

#### *Литература/Reference*

1. *Bialystok, E.*, 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65: 24–35.
2. *Chamot, A.U.* and *L. Kupper*, 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22: 13–24.
3. *Cohen, A.D.*, 2003. The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41 (4): 279–292.
4. *Green, J.M.*, and *R.L. Oxford*, 1995. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2): 261–297.
5. *Griffiths, C.*, 2003. Patterns of language learning strategies use. *System*, 31: 367–383.
6. *O'Malley, J.M.* and *A.U. Chamot*, 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. *Oxford, R.L.*, 1990(a). *Language learning strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
8. *Oxford, R.L.*, 1990(b). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
9. *Oxford, R.L.*, 2011. *Teaching & researching: Language learning strategies (applied linguistics in action)*. Harlow, England: Pearson Education.
10. *Oxford, R.L. et al.*, 1993. Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? *System*, 21: 31–48.
11. *Pressley, M.*, and *C.B. McCormick*, 1995. *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. N.Y.: HarperCollins.
12. *Thompson, I.* and *J. Rubin*, 1993. *Improving listening comprehension in Russian*. Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.
13. *Weinstein, C.E.*, *J. Humsan* and *D.R. Dierking*, 2000. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: *Boekaerts, M.*, *P.R. Pintrich* and *M. Zeidner* (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). San Diego: Academic Press.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ  
ПОДХОД  
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Толстихина Е.В.** Межкультурная коммуникативная компетентность: ключевые компоненты успешного межкультурного взаимодействия
- **Антонова Ю.В.** Иноязычная компетенция студентов-международников

УДК 378:81+81.24

**Толстихина Е.В.**

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ  
КОММУНИКАТИВНАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ:  
КЛЮЧЕВЫЕ  
КОМПОНЕНТЫ  
УСПЕШНОГО  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникативная компетентность, международная мобильность студентов, иностранный язык.

Процессы мировой глобализации и интеграции привели к большому росту межкультурных взаимодействий во всех сферах нашей жизни. В нее прочно вошли такие ситуации межкультурного общения, как учеба по обмену, стажировки, международные конференции, совместные предприятия, туристические поездки, спортивные мероприятия, работа за рубежом и т.д. Знание иностранных языков становится не переменным, хотя и не единственным условием успешной адаптации в современном социальном пространстве (Войтович, 2012, с. 11). Вслед за развитием глобального пространства и международного сотрудничества практически всеми странами признается необходимость формирования у выпускников вузов международной компетентности, представляющей собой многокомпонентный феномен (Котов, Блохин, 2017).

Межкультурная коммуникативная компетентность – многоаспектное явление, обозначающее способность человека достигать взаимопонимания с представителями других культур на основе знания иностранного языка, правил и норм международного этикета общения. Данная способность выражается в гибком поведении в соответствии с культурными особенностями, отношениями и ожиданиями представителей других культур; в способности управлять самыми сложными с точки зрения психологии особенностями межкультурной коммуникации, а именно культурными различиями, межгрупповой динамикой, напряженностью и конфликтами, которые могут сопровождать этот процесс коммуникации; в способности преодолевать этноцентризм, ценить другие культуры и создавать соответствующее поведение в одной или нескольких разных культурах, а также возможности

адаптировать свое вербальное и невербальное поведение к соответствующему культурному контексту. Все эти аспекты объясняют способность актора межкультурной коммуникации выйти за пределы собственной культуры и функционировать с другими людьми в языковом и культурном разнообразии.

Среди множества условий успешной межкультурной коммуникативной компетентности прежде всего выделяют способность изъясняться на иностранном языке, способность к интернационализации, знание сферы деятельности, знания в области коммуникативных технологий, экологии, а также дизайнерское мышление. В связи с этим знание языка является одним из центральных элементов успешной межкультурной коммуникации, но не единственным. Многие исследования подтвердили, что сосредоточение обучения только на изучении иностранного языка не развивает межкультурную компетентность. В 2006 г. Д. Дирдорф провела исследование, в результате которого сделала вывод, что только изучение или хорошее знание языка не гарантирует компетентность в межкультурном общении. Язык выступает средством, с помощью которого люди понимают мировоззрение других людей, что имеет решающее значение для формирования и развития межкультурной компетентности, но все же не может считаться единственным с точки зрения успеха процесса межкультурного взаимодействия (Deardorff, 2006). Другие исследователи утверждают, что изучение второго языка и преодоление монолингвизма является необходимым и главным условием для приобретения межкультурных компетенций, открывает окно в мир другой культуры. Эти же авторы подчеркивают, что учителя иностранных языков играют первостепенную роль в развитии меж-

культурной компетенции своих учеников и обучении их второму языку. Однако учителя иностранного языка должны не только знать сам язык, методику его преподавания, базовые идеи антропологии культуры, теории обучения межкультурной коммуникации. Они должны иметь необходимый опыт межкультурной коммуникации, уметь ее осуществлять. Не обладая этими знаниями, учителя не смогут интегрировать межкультурный аспект в учебный процесс.

Так, современный выпускник вуза должен быть гибким, многопрофильным и способным легко обучаться новым задачам в будущем, владеть творческим подходом в решении междисциплинарных задач (не имеющих единого правильного решения), основываясь на реальных явлениях и способности к дизайнерскому мышлению (Котова и др., 2018). Например, современным студентам-инженерам необходимы как сильные технические и математические знания, так и навыки совместной работы, навыки общения и способность работать в международных командах. В связи с этим перед учебным заведением стоит множество задач, в том числе задача обеспечения высококвалифицированными кадрами (преподавателями иностранного языка) и необходимых условий для практики и развития межкультурной компетентности.

До недавнего времени в нашем представлении подготовка выпускников вузов в аспекте коммуникации сводилась к овладению иностранным языком на уровне чтения профессиональных текстов и ведения беседы на иностранном языке. Через изучение иностранного языка студент конструировал тем или иным способом культуру народа, говорящего на нем. Новый формат образования, Болонская систе-

ма, перенятый Россией у Евросоюза, потребовал нового уровня подготовки выпускников, готовых к работе в интернациональном коллективе, в глобальной среде. В связи с этим традиционный метод преподавания дисциплины «Иностранный язык», а также продвинутый уровень владения другим языком не могут приравниваться к сформированной у студента межкультурной компетентности. Новым выпускникам стали необходимы новые навыки для осуществления профессиональной деятельности в иноязычной, межкультурной среде. Так как на международном уровне английский язык признан языком глобального общения, он стал доминирующим иностранным языком в вузе, а также большую популярность приобрела программа дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной деятельности», которая позволяет шире и глубже познакомиться с языком и на его основе сконструировать межкультурную компетентность.

Еще одним условием развития студенческого капитала стало введение в образовательный процесс в вузе международной мобильности студентов, целью которой было активировать знания и навыки (языковые навыки и знания в области культуры), полученные в курсе лекций и практических занятий, сформировать навыки межкультурной компетентности. Традиционные образовательные результаты в области коммуникации на иностранном языке дополнились двумя новыми аспектами – эффективностью и мотивацией, так называемыми скрытыми компетенциями (Куликовская и др., 2015). Важнейшей из них считается мотивация, которую порождает любопытство, так как последнее, во-первых, формирует устойчивую потребность в получении новых знаний и поис-

ке новых возможностей, во-вторых, мотивирует человека обращаться к новым задачам. Любопытный человек не только открыт глобальным задачам, но способен видеть их последствия, что помогает найти новые решения. Не менее важный аспект межкультурной коммуникации – способность к интернационализации, т.е. готовность и умение студента работать в международной профессиональной среде.

Международная мобильность чаще всего используется как способ интернационализации студентов. Формы международной мобильности могут быть разнообразными: студенческий обмен между российскими и зарубежными вузами (период продолжительности не менее трех месяцев) или стажировка в объеме 36–72 часов. Основное условие эффективной интернационализации студентов – не разовая, а регулярная мобильность, интегрированная в учебные планы. Студенты должны иметь возможность постоянно развивать свою международную компетентность на протяжении всей учебы. С этой целью в рамках учебных планов на уровне магистратуры создаются отдельные международные модули на иностранном языке в мультикультурных группах, организуются международные недели мобильности и т.д. Для этого необходимо не только организовывать исходящую мобильность, но и формировать учебные группы студентов с присутствием в них иностранных студентов, что на регулярной основе обеспечит возможность отражения их культурного опыта, который формируется и за пределами аудитории (Hidden Competences 2014, <https://urly.fi/N2N>).

Термин «межкультурная коммуникативная компетентность» включает способности и навыки, необходимые для взаимодействия с людьми из раз-

ных культур, представителями другого культурного фона (отношения и эмоции, знания, мотивация, поведение и навыки). Мотивация – желание общаться эффективно, знание – детали аспектов межкультурных ситуаций, отношение, поведение, эмоции и навыки – способности, необходимые для межкультурной коммуникации (Gudykunst, 2004). Все эти элементы также должны стать частью обучения межкультурной коммуникации, коммуникации на иностранном языке. Вышеперечисленные характеристики невозможно перевести в разряд компетентности только средствами лекций и практических занятий. Необходим практический подход путем обмена культурными знаниями и использования методов экспериментального обучения и размышлений. Межкультурная коммуникация должна быть испытана через экспериментальное обучение (занятия с активным участием), которое включает в себя также отношения и эмоции, реальные жизненные переживания учащихся как часть учебного процесса. Лучше всего человек учится на собственном опыте.

В качестве широко используемых методов обучения в форме активного участия в рамках дисциплины «Иностранный язык» или программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» используются обсуждение, тематические исследования, критические инциденты, фильмы и видеоролики, ролевые игры, самооценка, размышления, симуляции, игры и компьютерные задачи. Однако самым эффективным методом является индивидуальное обучение в новой межкультурной среде. Во всех учебных заведениях, включивших в учебную программу международную мобильность студентов, отмечается эффективность

данного компонента как ключевого фактора в формировании межкультурной коммуникационной компетентности, которое состоит из четырех этапов: заочного (подготовительного) этапа, очного знакомства студента с новой культурой, этапа адаптации к новой культуре, заключительного этапа отражения опыта межкультурной коммуникации в учебном процессе.

Подготовительный этап сосредоточен на процессе интернационализации в отечественном вузе. Это обучение навыкам межкультурной коммуникации для развития межкультурной компетентности. Учитывая тот факт, что межкультурная коммуникация – это многоплановая и междисциплинарная область исследований, в учебном процессе интернационализации студентов должны быть задействованы такие предметные дисциплины, как социальная психология, лингвистика, страноведение, поскольку межкультурная коммуникация отражает процесс взаимодействия людей, представляющих разные культурные традиции. В связи с этим цель заочного этапа – содействие коммуникации и культурной адаптации путем повышения осведомленности студентов о культуре стран, приобретению навыков эффективного общения с людьми из разных культурных традиций. Студенты изучают особенности культуры отдельных стран (определенные ценности, поведение и способы мышления и т.д.), обсуждают их, выполняют задания, включающие следующие вопросы: что необходимо иностранцам для ознакомления с культурой той иной страны, чтобы состоялось взаимопонимание? Что типично/уникально для данной культуры? Как люди общаются в той или иной культуре? Каковы основные характеристики вербального и невербального общения? Каковы примеры изучаемой

культуры, которые следует учитывать в повседневной жизни: традиции, обычаи и явления, – на уровне теории и реального контекста?

На втором (очном) и третьем (адапционном) этапах студенты, участвующие в программе международной мобильности, отражают свои наблюдения и опыт знакомства с новой культурой и народом, например, в форме блога, одновременно анализируя все, что с ними происходит в процессе адаптации к новой реальности.

На заключительном этапе студенты представляют собственный проект, основываясь на событиях и практических ситуациях, значимых для межкультурной коммуникации.

Таким образом, изучение иностранного языка становится отправной точкой знакомства с иностранной культурой. Углубленное изучение иностранных языков, в частности английского как языка глобальной коммуникации, средствами дополнительного образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» позволяет более детально изучить социокультурную специфику межкультурного общения, осуществлять саморазвитие как непрерывный процесс накопления навыков межкультурной коммуникации, формирующихся на основе собственного опыта. Когнитивная многогранность и рефлексия собственного опыта содействуют дальнейшему развитию межкультурной коммуникативной компетентности (Fowler, Blohm, 2004). Рефлексия собственного опыта и опыта другого формируют у студента состояние самоконтроля, которое со временем углубляет и расширяет межкультурную компетентность. «Как проходит общение? Каковы мои реакции? Каковы реакции партнеров?» – уровень сформированности межкультурной компетентности складывается и из

способности адаптировать общение в данный момент на основе ответов на эти вопросы. Размышление о коммуникационном взаимодействии спустя какое-то время с целью понять, чему можно было научиться в процессе коммуникации, также является способом формирования межкультурной коммуникативной компетентности. В четвертый этап включена когнитивная гибкость, под которой подразумевают способность постоянно дополнять и пересматривать существующие знания для создания новых категорий. Когнитивная гибкость помогает нашим знаниям не утрачивать новизну, а также предотвращает образование стереотипов. Более полноценным и эффективным межкультурное общение становится лишь тогда, когда, обладая культурными знаниями и оперируя соответствующими категориями, представители разных культур, благодаря особой способности межкультурной компетентности, способны преодолевать барьеры, возникающие из-за стереотипных установок, предрассудков и других затрудняющих общение факторов, таких как недостаточно хорошее владение языком общения или неполное знание культурных норм, правил (Pusch, 2009).

Таким образом, студенты, участвующие в программах международной мобильности, готовятся к навыкам и компетенциям, требуемым современной жизнью. Межкультурные знания, универсальная коммуникация и языковые навыки являются основой международной компетентности и готовности современного специалиста к общению и взаимодействию в любой культурной среде (Куликовская и др., 2016). Кроме того, студенты, задействованные в программах международной мобильности, становятся трансляторами новых результатов обу-

чения, позволяют диверсифицировать процесс интернационализации тех студентов, которые не могут участвовать в программе международной мобильности. Для достижения целей интернационализации, определенных как аспект компетенции межкультурной коммуникации, в учебную программу должны быть включены дополнительные методы развития компетенции студентов в области межкультурного общения. Хорошей практикой является организация обучения межкультурной коммуникации в рамках дополнительного образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», программ международной мобильности и студенческих проектов, в рамках которых студенты могут получать культурные знания и опыт, делиться ими и транслировать, а также получать из первых рук знания своей и иноязычной культуры.

#### Литература

1. *Войтович И.К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2012.
2. *Котов С.В., Блохин А.Л.* Акцессия человеческого капитала в высшее образование. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2017.
3. *Котова Н.С., Митусова О.А., Гельпей Е.А.* «Дизайн-мышление» как новый подход обучения менеджменту в магистратуре // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 3. С. 47–51.
4. *Куликовская И.Э., Котов С.В., Гусева Т.К.* Безопасное образовательное пространство подготовки педагогов в ЮФУ // Обзор. НЦПТИ. 2015. № 6. С. 13–19.
5. *Куликовская И.Э., Котов С.В., Пивненко П.П.* Перспективы реинжиниринга педагогического образования в Южном федеральном университете // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 21–28.
6. *Deardorff, D.K.*, 2006. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10: 241–266.
7. *Fowler, S.M. and J.M. Blohm*, 2004. An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: Landis, D., J.M. Bennett and M. Bennett (Eds.). *Handbook for Intercultural Training* (pp. 37–84). London: Sage.
8. *Gudykunst, W.B.*, 2004. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
9. *Hidden Competences 2014*. URL: <https://urly.fi/N2N>.
10. *Pusch, M.D.*, 2009. The Interculturally Competent Global Leader. In: Deardorff, D.K. (Eds.). *Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

#### Reference

1. *Voytovich, I.K.*, 2012. Foreign languages in the context of continuous education. Izhevsk: Udmurt University. (rus)
2. *Kotov, S.V. and A.L. Blokhin*, 2017. Accession of the human capital in higher education. Rostov-on-Don: SFedU Publishing house. (rus)
3. *Kotova, N.S., O.A. Mitusova and E.A. Gelpy*, 2018. "Design thinking" as a new approach to teaching management at master level. *Public and municipal administration. Scientific notes*, 3: 47–51. (rus)
4. *Kulikovskaya, I.E., S.V. Kotov and T.K. Guseva*, 2015. Safe educational space of teachers' preparation at SFedU. Review. *National Center of information counteraction against terrorism and extremism in the educational environment and the Internet*, 6: 13–19. (rus)
5. *Kulikovskaya, I.E., S.V. Kotov and P.P. Pivnenko*, 2016. The prospects of reengineering of pedagogical education in Southern Federal University. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 21–28. (rus)
6. *Deardorff, D.K.*, 2006. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10: 241–266.
7. *Fowler, S.M. and J.M. Blohm*, 2004. An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: Landis, D., J.M. Bennett and M. Bennett (Eds.). *Handbook for Intercultural Training* (pp. 37–84). London: Sage.
8. *Gudykunst, W.B.*, 2004. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
9. *Hidden Competences 2014*. URL: <https://urly.fi/N2N>.
10. *Pusch, M.D.*, 2009. The Interculturally Competent Global Leader. In: Deardorff, D.K. (Eds.). *Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

УДК 378.4

**Антонова Ю.В.**

## **ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

*Ключевые слова:* иностранный язык, иноязычная компетенция, студент-международник, компонент, языковая подготовка.

Согласно актуальным исследованиям, каждый десятый работодатель ожидает от кандидатов знания иностранного языка. Данный фактор объясняется прежде всего естественным желанием работодателя найти наиболее квалифицированного и компетентного специалиста, действуя по принципу «чем больше хочешь, тем больше получишь». Даже когда необходимости в таком высококвалифицированном профессионале у компании нет, работодатель все равно в первую очередь склоняется к выбору кандидатов со знанием иностранного языка, ориентируясь на возможные будущие перспективы компании (Чуксеева, <http://www.forbes.ru/karera-i-svooy-biznes/349073-biznes-s-akcentom-zachem-kompaniyam-specialisty-s-vysokim-urovнем>). Безусловно, предпочтение в данном случае отдается прежде всего английскому языку; на втором месте по степени востребованности на российском рынке находится немецкий язык (Воздвиженская, <https://rg.ru/2016/04/05/znanie-anglijskogo-iazyka-uvelichit-zarplatu-rossiianina-v-poltora-raza.html>). Это не говоря уже о том, что знание двух иностранных языков значительно повышает шансы специалиста на трудоустройство, как и на более высокую зарплату, которая уже при наличии одного иностранного языка может быть на 20–30% выше рыночной (Подцероб, <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2017/11/14/741590-pomogaet-li-angliiskii>).

Таким образом, иноязычная компетенция современного специалиста является не только актуальным, но и необходимым компонентом его профессиональной компетентности, значительно повышающим шансы на профессиональный успех.

В случае студента-международника владение иноязычной компетенцией

является обязательным требованием к его профессиональной подготовке, определяющимся Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» (бакалавриат). Согласно ФГОС ВО иноязычная компетенция студента-международника включает в себя совокупность таких компонентов, как способность индивида к осуществлению коммуникативной деятельности в письменной и устной форме на иностранных языках (владение не менее чем двумя иностранными языками) (ОК-7, ОПК-12), к выполнению профессиональных устных и письменных переводов (ПК-2), к установлению профессиональных контактов в процессе использования иностранного языка (ПК-3).

Иноязычную компетенцию студента-международника можно представить в виде определенного рода деятельности индивида информационного характера, суть которой заключается в его информационном обмене с представителями разных языковых сообществ с целью достижения обоюдного взаимопонимания и взаимодействия. В то же время иноязычная компетенция рассматривается в качестве способности индивида грамотно воспринимать и образовывать языковые предложения на иностранном языке, руководствуясь приобретенными языковыми правилами данного языка (Насиханова, Давыдова, 2013, с. 42–43).

Иноязычная компетенция студента является его социально-профессиональным качеством (Красильникова, 2009, с. 180; Сахарова, 2004, с. 40; Сергеева, 2014, с. 149), проявляющимся в процессе управления индивидом своими знаниями, а также в рамках планирования им разных видов языковой деятельности – «от вербальной

иноязычной до креативной» (Сахарова, 2004, с. 40).

Так, ряд исследователей, занимающихся проблемой методики обучения иностранным языкам (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.Н. Леонтьев), сходятся во мнении о том, что конечная цель языковой подготовки индивида заключается в приобретении им практических языковых навыков, способствующих формированию его иноязычной личности (Гальскова, Гез, 2006, с. 26), обуславливающей бессознательное, интуитивное владение изучаемым языком на уровне чувства языка (на уровне мышления) (Психологические основы..., 2004, с. 58).

В то же время для понимания сущности иноязычной компетенции необходимо обратить внимание на ее многокомпонентный состав (Kecskes et al., 2018; Vorweg, 2015). В связи с этим можно выделить компоненты иноязычной компетенции специалиста-международника (таблица).

На базе анализа основных компонентов иноязычной компетенции можно выделить ключевые требования к организации учебного процесса языковой подготовки студента-международника, касающиеся его общей языковой подготовки, процесса формирования его ценностных установок и приоритетов в рамках изучения иностранного языка, как и становления автономной составляющей его иноязычной личности.

В рамках общей языковой подготовки учащегося особое внимание стоит уделить научно обоснованной методике обучения студента иностранному языку, включающей в себя теоретические и практические методы и технологии, необходимые для формирования иноязычной личности студента-международника (Психологические основы...,

## Компоненты иноязычной компетенции

Компонент	Содержание
Социокультурный	Включает в себя знания о социальных и культурных особенностях иноязычной культуры (знание о культуре носителей изучаемого иностранного языка), формирующие у индивида иноязычную речевую модель (Насиханова, Давыдова, 2013, с. 43). По сути, социокультурный компонент иноязычной компетенции специалиста-международника подразумевает под собой процесс формирования у индивида иного типа мышления, характерного для носителей изучаемого иностранного языка
Лингвистический, или языковой	Включает в себя знание грамматических и синтаксических правил изучаемого иностранного языка (Насиханова, Давыдова, 2013, с. 43 там же)
Учебный	Включает в себя навыки автономной, самостоятельной деятельности индивида в процессе изучения им иностранного языка: самостоятельной работы с аудио- и видеоматериалами, печатным материалом, использование классических и инновационных технологий обучения, в том числе использование учебного материала из Интернета (там же Насиханова, Давыдова, 2013, с. 44). Данный компонент обуславливает развитие гибкого качества у индивида, его способности к адаптации в условиях изменяющейся иноязычной реальности (социальной, культурной и языковой)
Аксиологический	Включает в себя ценностные представления индивида, осознание им практической ценности изучения иностранного языка как возможности для личного, социального и профессионального развития (Насиханова, Давыдова, 2013, с. 43; Сахарова, 2004, с. 42)
Мотивационный	Включает в себя социально-ценностные приоритеты индивида, обуславливающие сознательный процесс его образовательной деятельности в рамках изучения иностранного языка (Насиханова, Давыдова, 2013, с. 44)
Когнитивно-креативный, или творческий	Включает в себя результаты языковой подготовки индивида через призму специфики его иноязычной мыслительной деятельности и способности к творческой деятельности (Насиханова, Давыдова, 2013, с. 44 там же) – как умение образовывать лексически и грамматически грамотные языковые модели на иностранном языке и на дискурсивно-логическом, и на интуитивном уровне (уровне «чувства» языка) (Психологические основы..., 2004, с. 57)

2004, с. 29). В связи с этим ряд исследователей (Б.В. Беляев, Л.И. Божович, М.М. Васильева, Э.А. Вертоградская, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, Т.В. Рябова и т.д.) подчеркивает необходимость в последовательном применении в процессе языковой подготовки учащегося классических и инновационных, аудиовизуальных и технических средств обучения иностранному языку в рамках как устной, так и письменной деятельности (слушания, говорения, чтения и письма) (там же, с. 58–59).

В контексте формирования ценностных установок и приоритетов учащегося основной акцент необходимо сделать на познавательных его потребностях, на формировании у него пози-

тивных ассоциаций, связанных с процессом изучения иностранного языка, создании мотивационных установок к обучению, которые в последующем, согласно мнению ряда психологов и педагогов (Е.В. Воевода, Л.С. Выготский, А.А. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.К. Раицкая, П.Я. Романенко), будут влиять на его общую мотивацию по отношению к процессу обучения и самообразования.

В рамках становления автономной составляющей иноязычной личности учащегося стоит обратить внимание на методики и технологии, направленные на стимулирование самостоятельной иноязычной деятельности студента.

В связи с этим большинство исследователей (Н.А. Атнабаева, Е.В. Воевода, А.С. Гафарова, В.В. Лопатинская, Л.К. Раицкая, П.Я. Романенко, Т.А. Султанова) подчеркивает необходимость в выполнении студентами домашних заданий как в устном, так и в письменном виде, стимулирующих развитие автономной личности учащегося в рамках процесса его самостоятельной подготовки по иностранному языку (самостоятельного повторения пройденного материала, работы с классическими и электронными словарями, поиска информации в Интернете и т.д.).

В соответствии с общими социальными и профессиональными требованиями к организации учебного процесса языковой подготовки студента-международника высшие учебные заведения международного профиля уделяют огромное внимание процессу формирования и развития инновационной модели иноязычной компетенции у студента-международника.

Так, на примере Положения о языковой подготовке в МГИМО МИД России от 27 сентября 2016 г. можно выделить основные характеристики образовательной модели обучения студентов международного профиля иностранному языку. В соответствии с данным положением образовательная парадигма языковой подготовки МГИМО МИД России базируется на компетентностном подходе, предполагающем процесс формирования у учащегося по программе бакалавриата набора иноязычных профессиональных компетенций, необходимых ему для осуществления успешной профессиональной международно-политической, экономической, научной, исследовательской, информационной деятельности (Положение..., [https://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute\\_27.09.2016.pdf](https://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute_27.09.2016.pdf)).

Основные принципы языковой подготовки в МГИМО МИД России в рамках преподавания и изучения иностранных языков затрагивают следующие направления (там же):

- языковая подготовка студента, разработанная в соответствии с государственной образовательной моделью компетентностного подхода, заключающаяся в формировании у учащегося набора общих социальных и профессиональных иноязычных компетенций;
- профессионально-языковая подготовка студента-международника, отвечающая требованиям профессиональной компетентности специалиста международного профиля;
- иноязычная культурная подготовка студента в рамках обучения индивида лингвострановедению;
- использование блочно-модульной технологии обучения студента иностранным языкам, соответствующей его профессиональной подготовке.

Таким образом, модель иноязычной компетенции студента-международника включает в себя целый комплекс компетенций индивида, расширяющих границы его восприятия и обогащающих его социально-профессиональный образ.

#### *Литература*

1. *Воздвиженская А.* Знание иностранного языка увеличивает зарплату россиян в полтора раза. URL: <https://rg.ru/2016/04/05/znanie-anglijskogo-izyaka-uvlichit-zarplatu-rossiianina-v-poltora-raza.html>.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2006.
3. *Красильникова Е.В.* Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 179–184.
4. *Насиханова А.З., Давыдова Л.Н.* К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» // Гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 41–46.
5. *Подцероб М.* Помогает ли английский язык получить хорошую работу и зарплату. URL:

- <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2017/11/14/741590-pomogaet-li-angliiskii>.
6. Положение «О языковой подготовке в МГИМО МИД России». URL: [https://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute\\_27.09.2016.pdf](https://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute_27.09.2016.pdf).
  7. Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004.
  8. Сахарова Н.С. Иноязычная компетенция студентов университета в условиях модернизации лингвистического образования // Интеграция образования. 2004. № 2. С. 38–42.
  9. Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 147–150.
  10. Чуксева А. Бизнес с акцентом: зачем компаниям специалисты с высоким уровнем иностранного языка. URL: <http://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/349073-biznes-s-akcentom-zachem-kompaniyam-specialisty-s-vysokim-urovнем>.
  11. Kecskes, I., R.E. Sanders and A. Pomerantz, 2018. The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics*, 124: 88–105.
  12. Vorweg, C., 2015. Communicative Competence: Linguistic Aspects. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 294–301). N.Y.: Elsevier.
- Reference**
1. *Vozdvizhenskaya, A.* Knowledge of a foreign language increases the salary of Russians one and a half times. URL: <https://rg.ru/2016/04/05/znanie-anglijskogo-iazyka-uvlichit-zarplatu-rossiianina-v-poltora-raza.html>. (rus)
  2. *Galskova, N.D. and N.I. Gez,* 2006. Theory of teaching foreign languages. *Lingvodidactics and methods of teaching: teaching manual.* Moscow: Academia. (rus)
  3. *Krasilnikova, E.V.,* 2009. Foreign-language communicative competence of researches by national and foreign scientists. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1: 179–184. (rus)
  4. *Nasikhanova, A.Z. and L.N. Davydova,* 2013. About meaning of the concept “foreign-language competence”. *Humanitarian Researches*, 2: 41–46. (rus)
  5. *Podtserob, M.,* 2017. Does English help to get a good job and salary. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2017/11/14/741590-pomogaet-li-angliiskii>. (rus)
  6. Provision “About Language Training in MGIMO MFA of Russia”. URL: [https://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute\\_27.09.2016.pdf](https://mgimo.ru/upload/2016/10/lang-statute_27.09.2016.pdf). (rus)
  7. Psychological background of foreign language learning: anthology. Moscow: Moscow Sociological and Psychological Institute; Voronezh: MODEK, 2004. (rus)
  8. *Sakharova, N.S.,* 2004. Foreign-language competence of university students in the context of modernization of linguistic education. *Education Integration*, 2: 38–42. (rus)
  9. *Sergeyev, N.N.,* 2014. Foreign-language communicative competence in the sphere of professional activity: model and ways of development. *Pedagogical Education in Russia*, 6: 147–150. (rus)
  10. *Chukseeva, A.* Business with accent: why do companies need experts with high level of a foreign language. URL: <http://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/349073-biznes-s-akcentom-zachem-kompaniyam-specialisty-s-vysokim-urovнем>. (rus)
  11. *Kecskes, I., R.E. Sanders and A. Pomerantz,* 2018. The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics*, 124: 88–105.
  12. *Vorweg, C.,* 2015. Communicative Competence: Linguistic Aspects. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 294–301). N.Y.: Elsevier.

**НАШИ АВТОРЫ**

**Агасиева Ира Рамазановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Дагестанского государственного технического университета

*Служебный адрес:* пр-т Имама Шамиля, 70, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367026

*Телефон:* (8722) 62-37-61

*E-mail:* ira.agasieva@mail.ru

**Антонова Юлия Викторовна** – старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

*Служебный адрес:* пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454

*Телефон:* (495) 229-40-12

*E-mail:* a\_ntonowa@inbox.ru

**Дуанабаева Биби Чаимкуловна** – кандидат педагогических наук, директор Алматинского гуманитарно-педагогического колледжа № 2

*Служебный адрес:* ул. Вильнюсская, 29, микрорайон Таугуль, г. Алматы, Республика Казахстан

*Телефон:* (727) 309-55-67

*E-mail:* bibi.ahoa@mail.ru

**Желдоченко Людмила Дмитриевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр-т М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Телефон:* (863) 23032-07

*E-mail:* ludmilakateryna@yandex.ru

**Иовва Ольга Андреевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

*Служебный адрес:* ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, MD 3300

**OUR AUTHORS**

**Agasiyeva Ira R.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Foreign Languages dpt. of Dagestan State Technical University

*Address (work):* 70, Imam Shamil Avenue, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367026

*Tel.:* (8722) 62-37-61

*E-mail:* ira.agasieva@mail.ru

**Antonova Yulia V.** – senior lecturer of the German Language dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

*Address (work):* 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454

*Tel.:* (495) 229-40-12

*E-mail:* a\_ntonowa@inbox.ru

**Duanabayeva Bibi Ch.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), director of Almaty Humanitarian and Teacher Training College No. 2

*Address (work):* 29, Vilnyusskaya Street, district Taugul, Almaty, Republic of Kazakhstan

*Tel.:* (727) 309-55-67

*E-mail:* bibi.ahoa@mail.ru

**Zheldochenko Lyudmila D.** – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

*Address (work):* 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* (863) 230-32-07

*E-mail:* ludmilakateryna@yandex.ru

**Iovva Olga A.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pre-school Pedagogy and Special Methods dpt. of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

*Address (work):* 128, 25 October Street, Tiraspol, MD 3300

*Телефон:* (373) 53-37-95-81  
*E-mail:* olea\_74@mail.ru, tkachlt@mail.ru

**Исмаилова Анжела Магомедовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Дагестанского государственного технического университета

*Служебный адрес:* пр-т Имама Шамиля, 70, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367026

*Телефон:* (8722) 62-37-61  
*E-mail:* angel0578@mail.ru

**Каширская Ирина Константиновна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (863) 218-40-00, доб. 11635  
*E-mail:* K\_irinak@mail.ru

**Калиева Гульсара Ислам-Газиевна** – кандидат педагогических наук, заместитель директора Института гармоничного развития человека Национального научно-практического, образовательного и оздоровительного центра «Бобек»

*Служебный адрес:* микрорайон Дарын 1, 47, г. Алматы, Республика Казахстан, 050026

*Телефон:* (727) 247-25-28  
*E-mail:* bobek\_samopoznanie@mail.ru

**Кудышева Ботагоз Киянатовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета

*Служебный адрес:* ул. Г. Караш, 12 Д, г. Уральск, Западно-Казахстанская область, Республика Казахстан, 09000

*Телефон:* (7112) 51-24-50  
*E-mail:* wkha@mail.ru

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович** – доктор педагогических наук, профессор Казахского национального университета им. аль-Фараби, академик Академии педагогических наук Казахстана, президент Академии педагогических наук Казахстана

*Tel.:* (373) 53-37-95-81  
*E-mail:* olea\_74@mail.ru, tkachlt@mail.ru

**Ismailova Angela M.** – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Foreign Languages dpt. of Dagestan State Technical University

*Address (work):* 70, Imam Shamil Avenue, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367026

*Tel.:* (8722) 62-37-61  
*E-mail:* angel0578@mail.ru

**Kashirskaya Irina K.** – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

*Address (work):* 116, build. 4, Dneprovsky Side-Street, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (863) 218-40-00, ext. 11635  
*E-mail:* K\_irinak@mail.ru

**Kaliyeva Gulsara I.-G.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), deputy director of Institute of Harmonious Development of National Research, Educational and Health Centre “Bobek”

*Address (work):* 47, district Daryn 1, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050026

*Tel.:* (727) 247-25-28  
*E-mail:* bobek\_samopoznanie@mail.ru

**Kudysheva Botagoz K.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogics and Psychology dpt. of the West Kazakhstan Innovative and Technological University

*Address (work):* 12 D, G. Karash Street, Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan, 09000

*Tel.:* (7112) 51-24-50  
*E-mail:* wkha@mail.ru

**Kusainov Askarbek K.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Al-Farabi Kazakh National University, academician of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan

*Служебный адрес:* ул. Толе би, 155, г. Алматы, Республика Казахстан, 050026  
*Служебный телефон:* (727) 378-46-51  
*E-mail:* apnkaz@mail.ru

*Address (work):* 155, Tole bi Street, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050026  
*Tel.:* (727) 261-08-81  
*E-mail:* apnkaz@mail.ru

**Романенко Надежда Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации  
*Служебный адрес:* пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454  
*Телефон:* (495) 434-92-71  
*E-mail:* rimn4@yandex.ru

**Romanenko Nadezhda M.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogics and Psychology dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

*Address (work):* 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454  
*Tel.:* (495) 434-92-71  
*E-mail:* rimn4@yandex.ru

**Рысбаева Аршагуль Кылышбековна** – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Национального научно-практического, образовательного и оздоровительного центра «Бобек»  
*Служебный адрес:* микрорайон Дарын 1, 47, г. Алматы, Республика Казахстан, 050026  
*Телефон:* (727) 247-25-28  
*E-mail:* bobek\_samopoznanie@mail.ru

**Rysbayeva Arshagul K.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, chief researcher of National Research, Educational and Health Centre “Bobek”

*Address (work):* 47, district Daryn 1, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050026

*Tel.:* (727) 247-25-28  
*E-mail:* bobek\_samopoznanie@mail.ru

**Самосадова Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева  
*Служебный адрес:* ул. Студенческая, 11 А, г. Саранск, Республика Мордовия, 430007  
*Телефон:* (8342) 33-92-98  
*E-mail:* samosadova\_ev@mail.ru

**Samosadova Elena V.** – senior lecturer of Special and Applied Psychology dpt. of Moravian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevev

*Address (work):* 11 A, Studencheskaya Street, Saransk, Republic of Mordovia, 430007  
*Tel.:* (8342) 33-92-98  
*E-mail:* samosadova\_ev@mail.ru

**Сироткин Олег Евгеньевич** – доцент кафедры «Начальное образование» Донского государственного технического университета  
*Служебный адрес:* пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000  
*Телефон:* (863) 238-13-56  
*E-mail:* ol.sirotkin2010@yandex.ru

**Sirotkin Oleg E.** – associate professor of Primary Education dpt. of Don State Technical University

*Address (work):* 1, Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000  
*Tel.:* (863) 238-13-56  
*E-mail:* ol.sirotkin2010@yandex.ru

**Сторожакова Екатерина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

**Storozhakova Ekaterina V.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Methods of Teaching History and Social Science dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 346082  
*Телефон:* (863) 218-40-05  
*E-mail:* evstorozhakova@sfedu.ru

**Сухарева Надежда Федоровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева

*Служебный адрес:* ул. Студенческая, 11 А, г. Саранск, Республика Мордовия, 430007  
*Телефон:* (8342) 33-92-98  
*E-mail:* nadezhda-sukhareva@yandex.ru

**Ткач Любовь Тимофеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

*Служебный адрес:* ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, MD 3300  
*Телефон:* (373) 53-37-95-81  
*E-mail:* tkachlt@mail.ru

**Толстихина Елена Владимировна** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* (863) 218-40-00, доб. 210-22  
*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Хрипка Елена Викторовна** – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр-т М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Телефон:* (863) 23032-07  
*E-mail:* infinity-x2008@rambler.ru

**Чигишева Оксана Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Address (work):* 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 346082  
*Tel.:* (863) 218-40-05  
*E-mail:* evstorozhakova@sfedu.ru

**Sukhareva Nadezhda F.** – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special and Applied Psychology dpt. of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevev

*Address (work):* 11 A, Studencheskaya Street, Saransk, Republic of Mordovia, 430007  
*Tel.:* (8342) 33-92-98  
*E-mail:* nadezhda-sukhareva@yandex.ru

**Tkach Lyubov T.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, professor of Preschool Pedagogics and Special Teaching Methods of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

*Address (work):* 128, 25 October Street, Tiraspol, MD 3300  
*Tel.:* (373) 53-37-95-81  
*E-mail:* tkachlt@mail.ru

**Tolstikhina Elena V.** – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of English of Humanitarian Faculties of Southern Federal University

*Address (work):* 116, build. 4, Dneprovsky Side-Street, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* (863) 218-40-00, ext. 210-22  
*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Khripko Elena V.** – master's degree student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

*Address (work):* 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* (863) 230 32-07  
*E-mail:* infinity-x2008@rambler.ru

**Chigisheva Oksana P.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University  
*Address (work):* 116, build. 4, Dneprovsky Side-Street, Rostov-on-Don, 344065

*Телефон:* (863) 218-40-00, доб. 11635  
*E-mail:* opchigisheva@sfedu.ru

**Чумичева Раиса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* (863) 218-40-00, доб. 11635  
*E-mail:* rmchumicheva@sfedu.ru

**Шарбаф Хайдер Самир Нури** – доцент департамента «Программное обеспечение» Министерства образования Ирака

*Служебный адрес:* Багдад, Республика Ирак, 10065  
*Телефон:* 9647702621066  
*E-mail:* amafhh\_66@yahoo.com

**Шевелёва Анна Максимилиановна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии в образовании Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Телефон:* (863) 218-40-00, доб. 11635  
*E-mail:* amsheveleva@sfedu.ru

**Шоган Владимир Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 346082  
*Телефон:* (863) 218-40-05  
*E-mail:* vvshogan@sfedu.ru

*Tel.:* (863) 218-40-00, ext. 11635  
*E-mail:* opchigisheva@sfedu.ru

**Chumicheva Raisa M.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

*Address (work):* 116, build. 4, Dneprovsky Side-Street, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* (863) 218-40-00, ext. 11635  
*E-mail:* rchumicheva@mail.ru

**Shaarbaf Hayder Sameer Noori** – associate professor of the department «Software» of Iraqi Ministry of Education

*Address (work):* Baghdad, Republic of Iraq, 10065  
*Tel.:* 9647702621066  
*E-mail:* amafhh\_66@yahoo.com

**Shevelyova Anna M.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Organizational and Applied Psychology in Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

*Address (work):* 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006  
*Tel.:* (863) 218-40-00, ext. 11635  
*E-mail:* amsheveleva@sfedu.ru

**Shogan Vladimir V.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Methods of Teaching History and Social Science dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

*Address (work):* 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 346082  
*Tel.:* (863) 218-40-05  
*E-mail:* vvshogan@sfedu.ru

---

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

### «Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

---

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.  
Южный федеральный университет.  
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.  
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте [n2404708@yandex.ru](mailto:n2404708@yandex.ru).

---

*Научно-педагогическое издание*

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:  
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

**2018. № 9**

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 12.11.2018. Дата выхода в свет 26.11.2018.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.