7universum.com
UNIVERSUM:
ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

UNIVERSUM: ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал
Издается ежемесячно с ноября 2013 года
Является печатной версией сетевого журнала
Universum: психология и образование

Выпуск: 3(69)

Март 2020

Москва
2020

УДК 159.9+37
ББК 74+88
U55

Главный редактор:

Ходакова Нина Павловна, д-р пед. наук, проф.;

Заместитель главного редактора:

Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук;

Члены редакционной коллегии:

Ахмерова Динара Фирзановна, канд. пед. наук, доцент,

Виштак Ольга Васильевна, д-р пед. наук, канд. тех. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна, д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна, канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович, д-р психол. наук;

Ларионов Максим Викторович, д-р биол. наук;

Сидячева Наталья Владимировна, канд. психол. наук;

Федосов Александр Юрьевич, д-р пед. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук.

U55 Universum: психология и образование: научный журнал. – № 3(69). М.,
Изд. «МЦНО», 2020. – 48 с. – Электрон. версия печ. публ. –
<http://7universum.com/ru/psy/archive/category/3-70>

ISSN : 2311-6099

DOI: 10.32743/UniPsy.2020.69.3

Учредитель и издатель: ООО «МЦНО»

ББК 74+88

© ООО «МЦНО», 2020 г.

Содержание	
Педагогические науки	4
Общая педагогика, история педагогики и образования	4
ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	4
Акрамова Гулера Абдихаликовна	
Каримов Сардор Илхом угли	
Абдулхамидов Азизжон Абдулла угли	
ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА	8
Озтюрк Мадина	
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ	13
Тагаева Гульмира Сарыгуловна	
Озтюрк Мадина	
Теория и методика обучения и воспитания	15
О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ РАСКРЫТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	15
Смыслов Сергей Валентинович	
Теория и методика профессионального образования	19
ПЕДАГОГИКА ХХІ ВЕКА: ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	19
Муталиева Ардак Шагаевна	
Ахтанова Салтанат Кубейбековна	
Психологические науки	24
Педагогическая психология	24
ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА, КОТОРЫЕ СТАЛИ ЖЕРТВАМИ ВОЙНЫ В ДЕТСТВЕ, С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ*	24
Хасан Йылмаз	
Селва Кала	
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЛИЦ, ВОСПИТАННЫХ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ, С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ*	34
Хасан Йылмаз	
Милана Сайдаева	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ	44
Кузнецова Дарья Андреевна	

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ****Акрамова Гулера Абдихаликовна***ассистент кафедры «Информационные технологии», Ферганский филиал ТУИТ им. Мухаммада Ал-Хоразмий,
Узбекистан, г. Фергана**E-mail: gulyorim0203@gmail.com***Каримов Сардор Илхом угли***ассистент кафедры «Информационные технологии», Ферганский филиал ТУИТ им. Мухаммада Ал-Хоразмий,
Узбекистан, г. Фергана***Абдулхамидов Азизжон Абдулла угли***ассистент кафедры «Информационные технологии», Ферганский филиал ТУИТ им. Мухаммада Ал-Хоразмий,
Узбекистан, г. Фергана***INNOVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS****Gulyora Akramova***Assistant, Department of Information Technology, Ferghana branch of TUIT named after Muhammad Al-Khorazmiy,
Uzbekistan, Ferghana***Sardor Karimov***Assistant, Department of Information Technology, Ferghana branch of TUIT named after Muhammad Al-Khorazmiy,
Uzbekistan, Ferghana***Azizjon Abdulhamidov***Assistant, Department of Information Technology, Ferghana branch of TUIT named after Muhammad Al-Khorazmiy,
Uzbekistan, Ferghana***АННОТАЦИЯ**

В данной статье рассматриваются инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании, причем рассматриваются эти проблемы на основе технологии и содержания подготовки будущих специалистов.

ABSTRACT

This article discusses innovative technologies and training methods in vocational education, and considers these problems because of technology and the content of training of future specialists.

Ключевые слова: новация, инновация, реформа, Педагогическая технология.

Keywords: innovation, reform, pedagogical technology.

В латинском переводе термин «инновация» означает «обновление, инновация или изменение». Это понятие впервые возникло в XIX веке в исследованиях и подразумевает включение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знаний: инновации - это наука инноваций.

В конце 50-х годов и в течение последних двух десятилетий педагогические инновационные процессы были предметом изучения на Западе. Что касается педагогического процесса, инновация означает создание новой цели, содержания и методов преподавания и обучения, а также взаимодействия между учителем и учеником. [1].

Таким образом, инновационный процесс предполагает формирование и развитие нового контента. В целом, инновационный процесс - это набор действий для создания, разработки, использования и распространения инноваций.

Таким образом, инновация - это просто инструмент (новое оборудование, технологии, технологии, программное обеспечение и т.д.), А инновация - это процесс освоения инструмента. Инновация - это преднамеренное изменение окружающей среды, которое вводит новые устойчивые элементы, которые заставят систему перейти из одного состояния в другое. Также необходимо проводить различие между «инновациями» и «реформой». Расхождение этих понятий рассматривается в таблице.

Современный мир характеризуется переходом к глобальным процессам, где человеческое знание и силы, лежащие в его основе, играют решающую роль. Обучение человека на протяжении всей жизни является фактором мобильности и готовности сообщества к запланированным изменениям. Предоставление возможностей для непрерывного развития и формирования личности способствует гармонизации социальных отношений посредством справедливого перераспределения знаний как человеческого капитала и зависит не только от здоровья, но и от уровня сознательной ответственности. Приобретение капитала знаний позволяет человеку эффективно организовывать и управлять своей жизнью и обеспечивать право на самореализацию[3].

Это означает, что первый педагогический приоритет смещается от «обучения» к «обучению», поскольку формирование социально значимого мировоззрения является единственной основой благосостояния общества и его членов.

Общественная жизнь - это процесс, который постоянно обновляется как на их физиологическом уровне, так и на уровне культуры.

Сегодня японцы говорят, что технологии должны обновляться каждые 5-7 лет, чтобы сохранить конкурентное преимущество. Чтобы адаптироваться, человек должен приобретать и приобретать новые знания на протяжении всей своей жизни. Теперь, когда вы научились работать на любом компьютере или компьютере, этого недостаточно. Если появятся новые, вы тоже можете их изучить. И для этого вы должны изучить всю свою жизнь. Это означает изменение второго педагогического приоритета с «учиться» на «учиться»

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе внедрение ИКТ в учебный процесс предполагает интеграцию различных дисциплин с информатикой, что помогает студентам понять компьютеризацию и компьютеризацию в современном обществе. Важно знать о новых тенденциях в информатизации школы: от развития начальных знаний учащихся в области компьютерных наук до использования компьютерных программ в преподавании общих предметов, а затем до фундаментальных изменений всего процесса обучения с использованием технологий содержание и содержание образования с элементами данных. В результате

появятся новые информационные технологии на базе школ, и выпускники будут готовы использовать новые информационные технологии в своей будущей работе. Это будет достигнуто путем включения исследований в новую учебную программу по информатике и ИКТ. Опыт показывает, что: а) открытая школьная среда, включая различные формы дистанционного обучения, значительно повышает интерес учащихся к изучаемым предметам, особенно с использованием методов проекта; б) Информатизация образования привлекает учащегося, однако психологическое напряжение в школьных отношениях отсутствует от субъективных отношений учитель-ученик до наиболее объективных отношений ученик-компьютер-учитель; повысить эффективность работы, увеличить творческий потенциал и возможности. Узнайте больше о темах школьной стены и выберите университет с престижным выбором в будущем; в) информатизация преподавания привлекательна для учителя тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру учителя.

В настоящее время мы можем говорить о нескольких типах дизайна.

Во-первых, это психолого-педагогический дизайн учебного процесса, который развивается в определенном возрастном диапазоне, позволяя человеку стать истинным субъектом своей жизни и деятельности, в частности, выработать общие способы функционирования; формирование как развитие совершенных форм культуры; Образование - это развитие уровня жизни в сообществах разных людей.

Наконец, педагогический дизайн желателен - новые образовательные практики, учебные планы и технологии, методы и инструменты педагогической деятельности[2].

Персонализированные технологии ставят личность ребенка в центр всей школьной системы, обеспечивая комфортные, ненасильственные и безопасные условия для развития и реализации его естественного потенциала. Личность ребенка в этой технологии - не только тема, но и приоритет; это цель системы образования, а не средство достижения какой-либо абстрактной цели. Это отражается в разработке индивидуальных учебных программ студентами в соответствии с их способностями и потребностями. Предполагается, что использование конкретных инноваций основано на научно-педагогическом обосновании. Анализируйте их в методических консультациях, семинарах, консультациях с ведущими специалистами в данной области.

Таким образом, опыт современной российской школы имеет большой потенциал для использования педагогических инноваций в образовательном процессе. Эффективность их использования зависит от традиций, установленных в общеобразовательном учреждении, способности преподавателей воспринимать эти нововведения и материально-технической базы учреждения.

Новые образовательные стандарты вводят новое измерение оценочной деятельности - оценку личных

достижений. Это связано с реализацией гуманистической парадигмы образования и индивидуального подхода к образованию. Для общества важно признать индивидуальные достижения каждого предмета в процессе обучения: ученика, учителя, семьи. Участие в оценке личностных достижений помогает развивать следующие компоненты личности: мотивация к саморазвитию, формирование позитивных ориентиров в структуре самосознания, развитие самооценки, добровольность, регулирование ответственности.

Поэтому стандарты также включают в себя итоговую оценку, которая описывает динамику индивидуальных достижений в течение учебного года.

Портфель является наиболее подходящим способом создания системы финансовой оценки. Это способ выявления, сбора и оценки работы и результатов учащегося за определенное время, его или ее действий, достижений и достижений в различных областях. Другими словами, это форма консолидации самовыражения и самосознания. Портфолио обеспечивает переход от оценки «педагогического акцента» к самооценке того, что человек не знает и может сделать. Важной особенностью портфеля является его компонент, который включает как количественные, так и качественные оценки, в том числе сотрудничество между учащимися, учителями и родителями, а также непрерывность оценки.

Портфельная технология выполняет следующие функции в процессе обучения:

- диагностика (изменения и темпы роста регистрируются за определенный период времени);
- Постановка целей (поддерживает стандартные цели обучения);
- мотивационные (поощряет учеников, учителей и родителей к общению и достижению положительных результатов);
- значительный (раскрывает полный объем проделанной и проделанной работы);
- Развивающийся (обеспечивает непрерывность развития классной комнаты, преподавания и обучения);
- рейтинг (показывает уровень квалификации и уровень);
- Должны быть добавлены в любом случае:
- обучение (создает условия для формирования основ профессиональной компетентности);
- Корректирующий (поощряет развитие в стандартном и условно определенном обществе).
- Студенческое портфолио - это инструмент для организаторов образовательной деятельности, для учителей, как инструмент обратной связи и оценки.
- В этом контексте ученик должен рассматриваться как любой ученик, а учитель является лидером учебного процесса.
- Известно несколько типов портфелей. Наиболее популярными являются:
 - портфель достижений
 - портфолио - отчет
 - портфолио - Самоуважение

- портфолио - планирование моего бизнеса (у каждого есть все особенности, но желательно выбрать одного из лидеров в планировании)

- Отличительной особенностью портфолио является его личностно-ориентированный характер:

- ученик вместе с учителем определяет или уточняет цель создания портфолио;

- ученик собирает материал;

- в основе оценивания результатов лежит самооценка и взаимооценка

Для повышения эффективности профессионального образования, независимо от методов обучения, такая психолого-педагогическая подготовка может занять активную личностную позицию студента и в полной мере представить себя как субъект образовательной деятельности. Для этого необходимо создать условия. Дидактический принцип деятельности личности в учебно-профессиональном самоопределении определяет систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности учителя в едином образовательном процессе. Эта система включает в себя внешние и внутренние факторы, потребности и причины. Соотношение этих характеристик определяет содержание образования, выбор конкретных форм и методов обучения, условия для всего процесса формирования активной творческой личности. Вскоре мы всегда будем читать и слышать: «Нам нужно активно учиться и избавляться от пассивных методов обучения». Не каждый метод может быть спонтанным или пассивным, исполнитель делает и то, и другое.

Ведь все зависит от того, как учитель использует тот или иной метод. Не существует универсально эффективных или неэффективных методов.

Все методы обучения имеют свои сильные и слабые стороны, поэтому лучше всего комбинировать их в соответствии с их целями, условиями и временем. Следовательно, оно должно быть более явным: «Процесс обучения может быть активным (учащийся участвует в качестве своего предмета) или пассивным (учащийся может играть только роль объекта, который влияет на кого-то для сжигания)». Качество образования - это качество образования и качество образования. Качество образования может быть достигнуто только путем обеспечения эффективности каждого уровня образования, то есть весь процесс обучения строится по схеме: понимание - понимание - помнить, чтобы использовать - проверить - все уровни познавательной деятельности должны быть достигнуты для достижения качества образования. Использование различных форм и методов в процессе обучения улучшает качество образования.

Основные формы и методы обучения, повышающие качество образования: ролевые игры, деловые игры, семинары, переподготовка, конференции, дебаты, диалоги, решение проблем, самостоятельная работа, сочинения защита, личная работа, творческие очерки, лекции, сообщения; тестирование, мониторинг программ, исследования и многое другое. Все образовательные технологии помогают решить проблему качества образования.

Чтобы добиться эффективного использования методов обучения, необходимо создать психологический портрет группы и определить, какие методы можно использовать, а какие нет. Таким образом, условные методы могут быть сгруппированы ме-

тоды, не требующие особой предшествующей подготовки (проблемное обучение, выполнение действий по алгоритму);

Методы, требующие особой предшествующей подготовки (проведение самостоятельной работы, самостоятельного исследования на уроке).

Список литературы:

1. Педагогика и психология высшей школы: учеб, пособие для вузов /М.В. Буланова
2. Топоркова. - Ростов-на Дону; Феникс, 2002. – 539с.
3. Поташник М.А. Горе от «ума» / М.А. Поташник// Народное образование. – -№ 1 – С. 203 -215.

ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Озтюрк Мадина

*аспирант Бишкекского Государственного Университета им. К. Карасаева,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: madinaozturk@gmail.com*

EXCURSION AS THE FORM OF EXTRACURRICULAR WORK IN TEACHING ENGLISH AIMED AT FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF THE FUTURE TOURISM SPECIALISTS

Madina Ozturk

*Graduate student of Bishkek State University named after K. Karasaev,
Kyrgyz Republic, Bishkek*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается применение экскурсии как одной из форм внеаудиторной деятельности на занятиях английского языка для формирования социальной компетенции будущих специалистов индустрии туризма и сервиса. Известно, что владение иностранным языком, в частности английским, для таких специалистов является профессионально значимым [2]. Кроме того, важна и сформированность социальной компетенции у специалистов данного профиля. Способность быстро адаптироваться в новых условиях, принимать ответственность, готовность работать на чем-либо спорным и др. являются очень важными качествами работника предприятия тур индустрии. Согласно исследованию, применение экскурсий на занятиях по английскому языку у студентов направления туризм позволяет не только познакомить студентов с их будущей профессией, но и способствует формированию компетенций, которые необходимы работникам этой сферы.

ABSTRACT

The article discusses the use of excursions as one of the forms of extracurricular activities in English classes to form the social competence of future tourism specialists. It is known that knowledge of a foreign language, particularly English, is professionally significant for such specialists. Also formation of social competence of tourism employees is important. The ability to adapt quickly to new conditions, to accept responsibility, willingness to work on something controversial, etc. are very important qualities of an employee of the tourism industry enterprise. According to the study, the use of excursions in teaching English for tourism students allows not only to introduce students to their future profession, but also helps to form competencies that are necessary for employees of this sector.

Ключевые слова: экскурсия, внеаудиторная работа, сфера туризма и сервиса, туризм, обучение английскому языку, туристская индустрия, будущие специалисты сферы туризма, компетенция, социальная компетенция, английский язык.

Keywords: excursion, extracurricular activities, tourism and service, tourism, teaching of English language, tourism industry, future tourism specialists, competence, social competence, English language.

В настоящее время сфера туризма является одной из перспективных отраслей экономики, значительно влияющей на такие смежные отрасли как транспорт, сельское хозяйство, строительство и создающей дополнительные рабочие места. Открываются новые отели, сети ресторанов, кафе. А это означает, что специалисты данной сферы становятся достаточно востребованными сегодня. Однако, необходимо отметить, что современный рынок труда диктует определенные требования к подготовке специалистов данной отрасли.

Известно, что работа в туристской индустрии предполагает тесное сотрудничество с людьми, а

именно с клиентами, коллегами по работе, партнерами из разных уголков мира. Поэтому владение иностранными языками, в частности английским, является одним из обязательных требований к сотрудникам данной отрасли. Кроме того, работодатель отдает предпочтение мобильным, инициативным специалистам, способным принимать решения в ситуациях неопределенности, адаптироваться к быстро меняющимся условиям труда, что требует сформированности социальной компетенции.

Известно, что компетентностный подход включает в себя такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Согласно определению, представленном в педагогическом словаре компетенция

представляет собой сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом [3]. А.В. Хуторский рассматривает компетенцию как совокупность связанных между собой качеств человека по определенному ряду предметов, которые необходимы для качественной деятельности по отношению к данным предметам [6].

В.И. Байденко рассматривает социальную компетенцию как «готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться». Согласно Л.В. Мищенко «Социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества» [1, с.26].

Вопросы социальной компетентности специалистов сферы туризма и сервиса рассмотрены в работах В. М. Басова, Н.В. Беккер, И.Г. Захаровой, В.В. Лихолетова, А.С. Тарасенко и др. Проблема формирования социальной компетенции на занятиях иностранного языка затронута в трудах Е.В. Глазковой, И.И. Лейфы, Е.Н. Шабашевой, И.Е. Шишовой и др.

В контексте деятельности, в сфере туризма и сервиса социальные компетенции представляют собой готовность и способность к взаимодействию, к адаптации к определенным профессиональным ситуациям. Таким образом, на наш взгляд, сформировать у студентов направления подготовки «Туризм» социальную компетенцию означает обучить их эффективно взаимодействовать в различных ситуациях профессионального общения. Согласно И.П. Подласому «классно-урочная форма организации обучения является основной, но кроме нее в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному – вспомогательные, внеклассные, внеаудиторные, самостоятельные, и т.п. Внеурочная учебная деятельность опирается на самостоятельность, активность и инициативу учащихся» [4, с.380]. Наряду с работой в аудитории важным для развития студентов является также правильно организовать и внеаудиторную деятельность.

Многочисленные исследования подтверждают важность внеаудиторной деятельности студентов в обучении английскому языку.

Вопросы организации внеаудиторной работы отражены в работах М.Г. Гарунова, И.П. Подласова, О.Ю. Хомутовой и др. Проблема проведения внеаудиторной деятельности в процессе обучения иностранному языку рассмотрена в трудах Л.В. Виноградова, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, и других исследователей. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристского профиля рассматривается в работе Е.А. Буренок. И.Е. Шишова рассматривает использование уроков-экскурсий в процессе обучения иностранным языкам с целью формирования у них социальной компетенции [55, с.112]. Выбор форм и методов проведения внеаудиторных занятий достаточно широк. К ним

можно отнести факультативные занятия, самостоятельные работы студентов, конкурсы, конференции, тематические вечера, экскурсии и др.

В рамках эксперимента по формированию социальной компетенции студентов, будущих специалистов индустрии туризма в процессе обучения английскому языку нами также была использована такая форма внеаудиторной работы, как экскурсия. О роли экскурсии в обучении писали Е.А. Аркин, Ж. Ж. Руссо, Я.А. Коменский и др. Многочисленные исследования подтверждают, что экскурсия является одним из эффективных методов обучения, который способствует развитию у учащихся наблюдательности, инициативности, а также стимулирует интерес студентов к обучению. Рядом ученых установлено, что применение экскурсий дает существенные результаты в процессе обучения, способствует овладению студентами навыками познавательной, исследовательской деятельности. Кроме того, проведение экскурсий способствует формированию у студентов не только интереса к учению, науке, но и к общественной деятельности.

В проведении экскурсии выделим три этапа:

1) Подготовка к экскурсии;

2) Выезд студентов к объекту экскурсии и выполнение необходимой учебной работы;

3) Подведение итогов.

Рассмотрим каждый из обозначенных выше этапов. Известно, что для успешного проведения экскурсии необходима тщательная подготовка.

1) Подготовка к экскурсии; Подготовительная часть экскурсии состоит из следующих этапов:

- Предварительное ознакомление с объектом и маршрутом экскурсии;

- Определение экскурсовода. Экскурсия может быть проведена преподавателем либо профессиональным экскурсоводом.

- Объявление студентам о проведении экскурсии. (сообщается тема и цель экскурсии). Данный этап предполагает закрепление пройденного теоретического материала. Также студенты получают задания, которые необходимо выполнить во время и после экскурсии. Следующим этапом учебной экскурсии является:

2) Выезд студентов к объекту и выполнение необходимой учебной работы;

На данном этапе, в заранее согласованный день, студенты во главе с преподавателем отправляются к объекту экскурсии. «В экскурсию включены следующие способы ознакомления студентов с объектом: разъяснение, беседа, наглядный показ, самостоятельная работа по плану: наблюдение, составление соответствующих схем, сбор иллюстративного материала и др.» [4, с.397]. И наконец, заключительным этапом занятия-экскурсии является подведение итогов.

3) Подведение итогов.

Данный этап включает в себя подведение итогов и обсуждение результатов проведенной экскурсии со студентами, проверку заданий, выполненных студентами.

Фрагмент занятия-экскурсии в туристическую фирму «Kyrgyz Concept». Подготовка к экскурсии.

Вступление

Взаимное приветствие. Информирование студентов о предстоящей экскурсии ее цели.

Задачи занятия

- Выдвижение проблемы
- Распределение заданий среди участников, на которые необходимо найти ответы во время экскурсии.

Ход занятия

- Проведение лексической разминки.
- Используя технологию «мозговой штурм» организация интерактивной групповой дискуссии. Преподаватель записывает на доске слово «Travel Agency» (Туристическое Агенство), а студентам необходимо назвать как можно больше идей на английском языке, которые ассоциируются с данным словом.

• Чтение текста «Six steps to successful selling» (Шесть шагов к успешной продаже) [7]. После прочтения данного текста преподаватель задает студентам следующие вопросы: What is the main idea of the text? (Какова основная идея текста?) Describe each of six stages of the selling process (Опишите каждый их шести этапов успешной торговли). Прочитав данный текст, студенты получают информацию о процессе продаж в туристическом агенстве.

• Изучение нового лексического материала по теме «Travel Agency» (Туристическое Агенство).

• Выполнение упражнения по аудированию. Студенты прослушивают пять диалогов, в каждом из которых клиенты желают приобрести тот или иной продукт или услугу в туристическом агенстве. После прослушивания в течение двух раз студентам, необходимо назвать, какой продукт или услугу хочет купить каждый отдельный клиент.

• Студенты получают задания, выполнить которые они смогут, получив необходимую информацию в ходе экскурсии. Занятие завершается обсуждением даты и времени предстоящей экскурсии.

Фрагмент занятия-экскурсии в гостиницу «Jannat Regency Bishkek». Подготовка к экскурсии

Преподаватель: Здравствуйте ребята! Рада вас видеть сегодня. Hello students! I am glad to see you today. Я хотела бы сообщить вам, что завтра мы отправляемся на экскурсию в отель Jannat Regency Bishkek. I would like to inform you that we are going to visit Jannat Regency Bishkek Hotel tomorrow. Поскольку мы закончили изучение темы «Предоставление информации об отеле и его услугах», целью нашей экскурсии является воочию ознакомиться со спецификой отельного бизнеса и его инфраструктурой. As we have finished learning the topic «Giving information about hotel facilities», the purpose of our excursion is to see the specificity of the hotel's business and its facilities.

Преподаватель: Давайте закрепим пройденную с вами тему. /Let's repeat some information on this topic

we have learnt before. Какие услуги обычно представлены в гостинице? /What facilities are there in a hotel?

Студенты: Car park, restaurant, exchange office, Internet access, swimming pool, laundry, information desk, bar, cloakroom, satellite TV, etc.

Преподаватель: А теперь, поработаем в парах. Представим, что один из вас сотрудник гостиницы, а другой клиент. Задайте вопросы сотруднику об услугах, предоставляемых в гостинице, используя грамматическую структуру Now let's work in pairs. One of you will be a hotel representative, another one will be a client. Ask questions about hotel facilities and services and answer, using grammatical structure *Is there / Are there, There is / There are*.

Студенты: Студенты разыгрывают данную ситуацию, работая в парах.

A: Good morning. My name is Jyldyz. Excuse me, are there any shops in your hotel?

B: Good morning. There are two shops in our hotel. I can show you if you wish.

A: I am sorry is there a restaurant in your hotel?

B: Yes, sure. Would you like me to book a table for you, Madame?

Преподаватель: (раздает студентам листы с заданиями) Посмотрите, пожалуйста, на вопросы, ответы на которые вы должны найти во время экскурсии. Now, please look at the questions you will have to find answers during our excursion.

1) Из каких основных отделов состоит гостиница? What are the main departments of a hotel?

2) Какие услуги представлены в гостинице? What services are performed in a hotel?

3) Каковы основные обязанности отдела Front Office? What are the main responsibilities of Front Office?

4) Что вы знаете о Службе питания отеля? What do you know about Food and Beverage Department?

5) Перечислите основные качества сотрудников, работающих в гостинице. List the main features of employees, working in a hotel.

6) Что такое номерной фонд гостиницы. Какие типы номеров вы знаете? What is the hotel capacity and what types of rooms do you know?

Фрагмент занятия-экскурсии в гостиницу «Jannat Regency Bishkek». Выезд студентов к объекту и выполнение необходимой учебной работы

В конференц-зале отеля была организована встреча преподавателя, студентов и представителей гостиницы, на которой была оглашена тема и цель экскурсии и показан короткометражный видео ролик об отеле. Во время экскурсии студенты имели возможность ознакомиться с типами номеров и отделами, функционирующими в отеле. Также во время экскурсии студенты знакомятся с документацией, используемой сотрудниками гостиницы в работе с клиентами.

Преподаватель: Какие типы номеров вы знаете? What types of rooms do you know?

Студенты: (перечисляют на английском языке типы номеров).

Экскурсовод подробно рассказал о видах услуг, предоставляемых клиентам отеля, о важности заботы

о гостях. Студенты задавали дополнительные вопросы для получения более подробной информации, фотографировали.

Преподаватель: Какими качествами должны обладать сотрудники гостиницы?

Студенты: (студенты перечисляют качества сотрудника). Экскурсовод комментирует, приводя собственные примеры.

Экскурсовод: Необходимо помнить, что работа в гостиничном бизнесе предполагает умение сотрудника работать с разными типами клиентов. В любой ситуации важно сохранять спокойствие и быть вежливым.

В заключении, в конференц-зале отеля были подведены итоги экскурсии, где студенты обменивались мнениями. Студентам была дана возможность поделиться собственным мнением случаями из своей практики.

За время проведения формирующего эксперимента с сентября 2017 по июнь 2018 года для студентов направления подготовки «Туризм» кроме других форм деятельности были также организованы экскурсии на следующие объекты: отель «Jannat Regency Bishkek», туристическая компания «Kyrgyz Concept», башня «Бурана», площадь «Ала-Тоо», рестораны «Фрунзе», а также природный парк «Ала-Арча».

Для оценки уровня сформированности социальной компетенции студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента были применены анкеты «Мой уровень социальной компетенции - 1» и «Мой уровень социальной компетенции - 2». Целью анкеты «Мой уровень социальной компетенции - 1» (опросник В.В. Бойко, адаптированный к условиям нашего исследования) было выявить уровень эмпатических способностей, а именно умение создать доброжелательную атмосферу в коллективе, с клиентами, предвидеть поведение другого человека, в данном случае клиента. Анкета «Мой Уровень социальной компетенции - 2» (опросник Т.В. Корниловой, адаптированный в рамках исследования) направлена на выявление способности человека работать в ситуациях неопределенности и быть успешным в таких ситуациях. Анализ результатов сформированности социальной компетенции «Мой уровень социальной компетенции - 1» показал, что после

эксперимента средний балл экспериментальной группы увеличился с 16 до 27, указывая на средний уровень эмпатических способностей, а показатель контрольной группы составил 20, что считается заниженным уровнем. Результаты проведенного анкетирования «Мой уровень социальной компетенции - 2» показали, что после проведения формирующего эксперимента в ЭГ толерантность к неопределенности выросла с 32 до 41 (это средний показатель. Он отражает стремление к новизне и готовность идти сложными путями). Интолерантность к неопределенности снизилась с 67 до 55, что говорит о снижении стремления к ясности и упорядоченности в работе. И наконец, межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН) снизилась с 29 до 18, указывая на снижение дискомфорта в случае неопределенности в межличностных отношениях. В контрольных группах обстоит следующая ситуация: толерантность к неопределенности (ТН) незначительно снизилась, интолерантность к неопределенности (ИТН) увеличилась незначительно, указывая на неприятие неопределенности, а показатель межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН) незначительно вырос. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о результативности проведенного эксперимента.

Результаты проведенного контрольного среза позволяют утверждать, что экскурсии на предприятия сферы туризма и сервиса является одной из эффективных форм внеаудиторной деятельности на занятиях по английскому языку и играют важную роль в формировании социальной компетенции студентов, обучающихся по направлению «Туризм».

Безусловно, занятия-экскурсии на предприятия сферы туризма для будущих специалистов данной отрасли дают не только возможность познакомиться с будущей профессией, но и облегчают освоение теоретического материала. Более того экскурсии позволяют студентам осознать, что предприятиям туристической индустрии нужны грамотные, компетентные специалисты.

Данная форма внеаудиторной деятельности позволяет приблизить студентов к социальной действительности современного туристического бизнеса.

Список литературы:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Электронный ресурс].// Высшее образование в России. 2004. №11. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 11.06.2018).
2. Озтюрк М.Ш. Ролевая игра в обучении английскому языку будущих специалистов сферы туризма. [Текст] / М.Ш. Озтюрк //Республиканский научно-теоретический журнал Известия Вузов Кыргызстана № 8, 2017. (Science Index), С. 172–174
3. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: учебник для прикладного бакалавриата / И.П. Подласый. 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 2015. - 576 с.

5. Шишова И.Е. Формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2006. №9. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 31.10.2019)
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос»-2007. – Режим доступа: <http://eid0S.ru/j0urnal/2002/0423.htm>. – Внадзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос». Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
7. Robin Walker and Keith Harding Oxford English for Careers, Tourism, Oxford University Press, 2009, 144 p.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ

Тагаева Гульмира Сарыгуловна

канд. пед. наук, заведующая лабораторией теории и практики оценивания достижений учащихся Кыргызской академии образования, Кыргызская Республика, г. Бишкек

Озтюрк Мадина

*аспирант Бишкекского Государственного Университета им. К.Карасаева, Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: madinaozturk@gmail.com*

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING RUSSIAN LANGUAGE AND READING LESSONS AT SCHOOL

Gulmira Tagaeva

Head of the Laboratory of Theory and Practice of Student Assessment, Kyrgyz Academy of Education, Kyrgyz Republic, Bishkek

Madina Ozturk

Graduate student of Bishkek State University named after K. Karasaev Kyrgyz Republic, Bishkek

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сущность коммуникативной компетенции, которую необходимо формировать на уроках русского языка и чтения в школе. Компонентами коммуникативной компетенции являются речевая, языковая и социокультурная компетенции, которые прописаны в предметном стандарте по русскому языку как второму в качестве предметных компетенций. Также описаны методы формирования коммуникативной компетенции.

ABSTRACT

The article reveals the essence of communicative competence, which must be formed in the lessons of the Russian language and reading at school. The components of communicative competence are speech, language and sociocultural competencies, which are specified in the subject standard for the Russian language as the second as subject competencies. Also, the methods of communicative competence forming are described in this article.

Ключевые слова: коммуникативный подход, компетентностный подход, деятельностный подход, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, социокультурная компетенция, формирование компетенций.

Key words: communicative approach, competency-based approach, activity approach, communicative competence, language competence, speech competence, sociocultural competence, formation of competencies.

Являясь официальным языком, русский, как обязательный предмет, изучается во всех общеобразовательных и высших учебных заведениях Кыргызской Республики. Владение русским языком позволяет выпускнику общеобразовательной школы быть успешным и активным гражданином своей страны [2, с. 4]. Кроме того, владение русским языком расширяет возможности выпускника в выборе вуза не только в Кыргызстане, но и за его пределами.

Компетентностный подход в качестве результата школьного образования рассматривает не объем знаний, полученных учащимися, а способность учащегося принимать решения и действовать в ситуациях неопределенности [5]. Ключевыми понятиями данного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Согласно А.В. Хуторскому «компетенция — это некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика, а компетентность — уже состоявшееся его личностное качество» [6].

В научно-методической литературе представлены различные точки зрения относительно дефиниции коммуникативной компетенции. И.А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [1]. Согласно К.С. Седову коммуникативная компетенция представляет собой умение осуществлять эффективную речевую деятельность и речевое поведение, соответствующие нормам социального взаимодействия [4, 23].

Существуют различные мнения относительно компонентного состава коммуникативной компетенции. Л.Бахман включил в состав коммуникативной компетенции семь таких субкомпетенций, как дискурсная, языковая, речемыслительная, прагматическая, разговорная, стратегическая и социолингвистическая [7, с. 89]. В.В. Сафонова рассматривает в составе коммуникативной компетенции языковой, речевой и социокультурный субкомпонент [3].

Курс русского языка и чтения в кыргызской школе нацелен на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, представленной совокупностью языковой, речевой и социокультурной компетенций.

В школьной практике обучения русскому языку традиционно большое место до сих пор отведено сочинениям и изложениям, являясь формами контроля, определяющего уровень активного владения языком. Такое положение дел обосновано тем, что в школьной практике используются в основном сочинения на литературную тему, требующие от ученика чтения классической литературы. Безусловно, чтение классической литературы развивает мышление, воображение, обогащает речь учащихся. В настоящее время вместо сочинений в школе внедряют написание эссе, в котором преобладают аргументация и отстаивание своей мысли и позиции. На наш взгляд, применение такой формы работы является недостаточным для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Сформировать коммуникативную компетенцию учащихся значит научить их самостоятельно структурировать свою мысль, не только письменно, но и устно, быть коммуникабельным, владеть социокультурными знаниями, заниматься саморазвитием. В связи с этим требования к преподаванию дисциплины «Русский язык» и «Чтение» в школе включают формирование не только языковой, но и речевой, а также социокультурной компетенций школьников.

Опыт показывает, что среди основных причин возникновения проблем в овладении коммуникативными компетенциями современного школьника заключается в следующем:

- анализ современных учебников показывает, что учебники русского языка до сих пор не могут в достаточном объеме обеспечить формирование навыков речевого общения в различных жизненных ситуациях.
- век цифровизации, распространение сети интернет в современной жизни влияет на то, что наши дети больше общаются уже виртуально, в социальных сетях, меньше начинают думать и оценивать окружающую действительность самостоятельно. Речь детей обедняется еще и в связи с тем, что пропадает потребность говорить более выразительно и красиво. Речь – это,

прежде всего, общение, т.е. понимание людьми друг друга, диалог. Но современная методика в основном развивает монологическую речь, а умение слушать и слышать собеседника не формируется. Также, снижение уровня читательской культуры негативно отражается на процессе овладения коммуникативной компетенцией.

На наш взгляд, основными подходами к обучению, способствующими формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка и чтения, является коммуникативный, компетентностный и деятельностный.

Формирование коммуникативной компетенции представляет собой достаточно сложный процесс, требующий от учителя способность учесть индивидуальные способности каждого отдельного ученика. Кроме того, очень важно прививать у школьников любовь к культуре страны изучаемого языка. Среди форм и методов, способствующих формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка, безусловно, огромную роль играют проектная методика, ролевые игры, мозговой штурм, групповые и парные формы работы. Известно, что интерактивные технологии обучения на занятиях русского языка и чтения способствуют развитию творческой активности школьников, стимулируют интерес и позволяют закрепить пройденный теоретический материал. Проведение диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции у учащихся школ с кыргызским языком обучения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента выявило увеличение сформированности данной компетенции после проведения формирующего эксперимента. Исследование подтвердило эффективность использования активных методов работы на уроках русского языка в общеобразовательных школах с кыргызским языком обучения.

Таким образом, для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка очень важно создавать условия речевого общения, т.е. ситуации общения. "Обучать школьников общению на русском языке, общаясь" является одним из главных условий формирования у них коммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
2. Программа по русскому языку для 1-4 классов школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения. – Бишкек, 2018.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
4. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М., 2004.
5. Смородинова М.В. Роль компетентностного подхода в системе школьного образования // Молодой ученый. —2010. —№12. Т.2. —С.110-112. — URL <https://molouch.ru/archive/23/2353/> (дата обращения: 26.02.2020)
6. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В. Хуторской. – М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002.
7. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ РАСКРЫТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ
ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ*Смыслов Сергей Валентинович**преподаватель, ГБПОУ ВО «Владимирский индустриальный колледж»,
РФ, г. Владимир**E-mail: smislov.sv@gmail.com*ON SOME METHODS OF REVEALING THE DIDACTIC POTENTIAL OF HISTORY
AND SOCIAL STUDIES LESSONS*Sergey Smyslov**teacher of Vladimir region State Professional educational institution "Vladimir Industrial college",
Russia, Vladimir*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена рассмотрению воспитательной функции уроков истории и обществознания. Тема особенно актуальна в связи с приближающейся годовщиной празднования 75-летия Дня Победы в Великой Отечественной войне. Задача учителя – имеющимися у него образовательными средствами воспитывать патриотизм в учениках, учить их критически мыслить и сопоставлять факты.

ABSTRACT

This article focuses on the didactic aspect of the lessons of History and Social studies and suggests some methods of revealing the didactic potential of these lessons. The topic is quite relevant because this year our country celebrates the 75-th anniversary of the victory in the Great Patriotic War and the World War II. The teacher's role in class is to use the educational and didactic methods to cultivate patriotism in students, to teach them critical thinking and to train their ability to draw conclusions based on facts.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, современный урок, воспитательный потенциал образовательной деятельности.

Keywords: patriotism, patriotic education of the students, didactic potential of lessons, modern educational methods.

Данная статья посвящена рассмотрению дидактического аспекта уроков истории и обществознания в школе с целью выявить основные методы раскрытия воспитательного потенциала занятий по этим дисциплинам. Нами были сформулированы следующие задачи: определить роль школьного урока в воспитательном процессе в целом; выделить особенности воспитательной функции уроков истории и обществознания; перечислить некоторые конкретные методы реализации воспитательного потенциала уроков истории и обществознания.

Поднятая тема особенно актуальна в связи с приближающейся годовщиной празднования 75-летия Дня Победы в Великой Отечественной войне. В настоящее время в ряде западных стран средства массовой информации, при намеренном попустительстве глав государств, правительств и самого общества, с застилающей бесстыдностью в глазах русофобией, жаждут пересмотра итогов великого подвига нашего народа. Сегодня нам, наследникам героев, хотят запретить гордиться предками, отдавшими свою жизнь не только за свободу Родины, но и

за независимость и саму возможность существования народов Европы. Хотят, чтобы мы забыли свое прошлое и стали «иванами, родства не помнящими». Задача учителя – имеющимися у него образовательными и воспитательными средствами не допустить этого.

В настоящее время наблюдается усиление воспитательной функции образования, большое внимание уделяется формированию гражданственности, трудолюбия, нравственности, патриотизма, уважения к правам и свободам других граждан. Необходимость таких перемен закреплена в законодательной базе РФ, о чем свидетельствуют соответствующие указы и постановления: «Возрождаются традиционные российские духовно-нравственные ценности. У подрастающего поколения формируется достойное отношение к истории России. Происходит консолидация гражданского общества вокруг общих ценностей, формирующих фундамент государственности, таких как свобода и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа Российской Федерации,

уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм» [Указ Президента РФ от 31.12.2015 г. N683, ст. 11]. Государство ставит конкретные цели в отношении личностных результатов освоения образовательной программы основного общего образования, а именно: «воспитание российской гражданской идентичности; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. N 413].

Воспитание рассматривается как органичная составляющая педагогической деятельности, интегрированная в общий процесс обучения и развития. Оно должно осуществляться на основе социокультурных и исторических достижений многонационального народа РФ, народов других стран, а также культурных и исторических традиций родного края. Именно этим целям служат уроки истории и обществознания в школе, а также внеклассная работа, включающая в себя посещение музеев и памятников культуры, знакомство с историческими документами и памятниками литературы в архивах и библиотечных отделах рукописей.

Сам по себе школьный урок уже обладает уникальными возможностями влиять на становление многих важных качеств личности учащихся. Его назначение в процессе обучения состоит в том, чтобы обеспечить взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся между собой, в результате которого происходит не только приобретение учащимися знаний и навыков, но и развитие их способностей к общению и выстраиванию отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя.

Воспитательный потенциал уроков истории и обществознания заключается, на наш взгляд, в формировании правильного отношения к общечеловеческим ценностям, воспитании высокого чувства гражданского долга, развитии умения критически мыслить и самостоятельно оценивать исторические факты и события. Долгосрочная цель этих уроков – воспитывать чувство патриотизма, милосердие, доброту и сочувствие, прививать интерес к изучению литературы.

Однако в последние годы о воспитательной функции уроков истории велись споры. Высказывались мнения, согласно которым школьная история должна быть освобождена от воспитательной функции, поскольку воспитание патриотов оценивается как невыполнимая сверхзадача. Оппоненты данной точки зрения считают, что «в такой позиции проявляется боязнь формализации и государственного диктата в преподавании истории» [Бабурина, Пелевина 2006: 110]. Полный отказ от патриотического воспитания приводит к тому, что отсутствие необходимого знания и уровня культуры проявляется у уча-

щихся в агрессивном выражении собственного мнения, в так называемом, аффективном «патриотизме» скинхедов и неонацистов.

Необходимо стремиться к балансу в вопросе воспитания патриотизма у учащихся, чтобы не допустить крайностей – слепого чувства превосходства над другими народами, с одной стороны, и отсутствия веры в свою страну – с другой. Нельзя скрывать от учеников слабые стороны национального характера, но при этом необходимо указывать на случаи проявления героизма и силы духа нашим народом.

Так, большое внимание в учебниках истории уделяется описанию военных событий, которые показали силу духа и волю к победе нашего народа. При раскрытии темы «Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг.» авторы современных школьных учебников показывают ее события не только через военно-стратегические и внешнеполитические, но и через морально-психологические аспекты, через обращение к человеческой личности. Данная особенность учебной литературы опирается на проект «Концепция нового УМК по Отечественной истории», в котором отмечается важность отражения в учебниках присутствия человека в конкретных событиях. Причем, речь идет «как о выдающихся личностях, лидерах, которым посвящаются отдельные биографические справки, так и об «обычных» людях», через жизни и судьбы которых «убедительно раскрывается величие побед и тяжесть поражений» [Проект «Концепции нового УМО по Отечественной истории» 2014: 6]. В учебниках обоснована решающая роль многонационального советского народа в разгроме фашистского блока, что привело к росту значимости нашей страны в мировой истории.

Однако для формирования патриотического чувства важно знать не только военную историю страны, необходимо расширять знания о культуре и народном быте. Как правило, в учебниках эти вопросы рассматриваются довольно кратко. На учителя ложится большая ответственность – показать важность культуры в жизни страны, обратить внимание учеников на литературные и архитектурные памятники, научить уважать культуру других стран. При написании учебников, конечно же, учитывается и аудитория, на которую они рассчитаны. Так, ученики старших классов более подготовлены к восприятию объемного материала по культуре – у них уже сформировалась база, им знакомы основные факты истории страны. В учебнике Н.В. Загладина, С.Т. Мишакова, С.И. Козленко, Ю.А. Петрова «История Отечества XX в.» для 11 класса (2006) более подробно, чем в некоторых других, раскрыты вопросы развития культуры, приводится иллюстративный ряд. Однако от учителя зависит, насколько заинтересованы окажутся учащиеся тем или иным культурным событием или памятником. Необходимо привлекать современные информационные технологии, которые позволяют находить дополнительную информацию по культурным памятникам, совершать виртуальные туры по библиотекам, архивам, музейным и архитектурным комплексам.

Становление гражданской компетентности школьников неразрывно связано с формированием у них основополагающих нравственных ценностей. В словаре В.И. Даля гражданственность раскрывается как «состояние гражданской общины; понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества» [Даль 2007: 85]. Отсюда следует, что понятие «гражданское общество» всегда имело ярко выраженное нравственное содержание. При этом умение подчинять свои действия требованиям нравственности и морали считается основным критерием зрелости личности. В ходе изучения темы «Нравственная оценка деятельности» в курсе «Введение в обществознание» (учебник для 8-9 классов образовательных учреждений под ред. Л.Н. Боголюбова 2005) рассматриваются такие понятия как: личность и моральная ответственность, мораль и ее роль в жизни человека и общества, добро и зло; нравственная основа любви, брака, семьи; нравственная культура, современный этикет. Эти понятия вынесены в заголовки пунктов параграфов, входящих в главу «Личность и личностный выбор». Умение давать собственную оценку историческим событиям «обуславливается культурной, политической, нравственной подготовкой индивида, наличием у него фундаментальной жизненной позиции, которая является результатом общеобразовательной гуманитарной подготовки, итогом деятельности учебного заведения, педагога». [Боголюбов 2001, 30].

В связи с вопросом о воспитании гражданственности у учащихся вновь обратимся к примеру преподнесения темы Великой отечественной войны в рамках школьной программы. Следует отметить важность роли учителя в демонстрации школьникам на конкретных примерах, какой вектор задан государственной политикой по тому или иному вопросу. Огромная заслуга принадлежит президенту РФ В.В. Путину, а также правительству РФ в том, чтобы итоги Великой Отечественной войны не были забыты или подвергнуты ревизии. Подтверждением этому являются публичные заявления президента в защиту воинов Красной Армии, освободивших европейские народы от фашизма. Министр обороны РФ С.К. Шойгу лично курирует строительство мемориального военного кладбища в г. Мытищи (Московская область). Кладбище находится в ведении Министерства обороны Российской Федерации. На официальном сайте сообщается, что первое захоронение состоялось 21 июня 2013 года, когда были погребены останки неизвестного солдата, погибшего в годы Великой Отечественной войны в Смоленской области. Министр иностранных дел России С.В. Лавров в своих выступлениях в СМИ не раз отмечал, что у РФ вызывает тревогу и озабоченности развернутая в ряде европейских стран борьба с памятниками советским гражданам, погибшим в борьбе с фашизмом. Такого рода факты необходимо представлять учащимся своевременно – через обсуждение актуальных новостей и событий, чтобы воспитывать в них гражданскую сознательность и стремление быть частью гражданского общества.

Для достижения в рамках уроков истории и обществознания не только образовательной, но и воспитательной целей, возможно применение различных методических приемов и форм организации урока. Воспитание должно сопровождать образовательный процесс из урока в урок, но при этом, не должно заменять собой собственно обучение. Необходимо постепенно приучать учеников к самостоятельной работе по постановке проблем, осмыслению задач и построению заключений. Эффективными приемами работы, направленными на воспитание нравственных качеств обучающихся и развитие умения увидеть и оценить их в окружающих, являются следующие: групповая дискуссия, игра с распределением ролей, решение проблемных задач, диалогические формы работы, викторина, конкурс. При этом не стоит отказываться и от традиционных заданий – подготовки устных сообщений для семинаров, написания сочинений, проведения зачетов.

Один из методических приемов реализации воспитательного потенциала уроков истории – введение 5-минутки «Этот день в истории России». Так, например, совсем недавно наша страна отметила годовщину снятия блокады Ленинграда. В рамках предложенного тематического блока учитель и учащиеся непосредственно на уроке, опираясь на информационный повод, могут вспомнить о таких великих событиях, обсудить их значимость, почтить память тех, кто отдал жизни за наше благополучное будущее.

Также, можно регулярно предлагать учащимся обратить внимание на тему урока, сформулированную на доске, вдумчиво вчитаться в нее и высказать свои соображения по данному вопросу. В результате решается сразу несколько педагогических задач: развитие творческого мышления и культуры речи, смелости высказывать свои мысли; воспитание критического мышления; воспитание уверенности в своих силах, поскольку ученики самостоятельно обозначают круг вопросов, которые требуют актуализации; развитие мотивационной сферы, т.к. эти первые несколько минут рассуждений вслух создают рабочий настрой, задают ритм урока.

Важной стороной воспитания как части образовательного процесса являются вопросы о профессиональной и трудовой подготовке, о месте нравственной оценки в системе стимулов труда. В связи с этим на уроках обществознания необходимо обеспечивать и, так называемое, психологическое просвещение – организовывать встречи с людьми разных профессий, мастерами своего дела и высоконравственными личностями.

Контроль на уроке также позволяет решать ряд воспитательных задач, но для этого он должен быть всесторонним: контроль со стороны учителя, взаимоконтроль, самоконтроль. Среди способов организации контроля: карточки-тренажеры, самостоятельные работы разного вида, электронные тесты, мотивационные жетоны, рефлексия и т.д. Разнообразие видов контроля воспитывает ответственность, самостоятельность, критичность, силу воли, коммуникабельность, трудолюбие. Активное внедрение

информационных технологий в процесса обучения позволяет не только повысить эффективность аудиторных занятий, но и организовать дистанционное общение с преподавателем. Возможность удаленного взаимодействия педагога и обучаемого повышает инклюзивность образования.

Таким образом, проанализировав и сравнив ряд релевантных для темы исследования документов, изучив содержание учебников, а также сопоставив точки зрения предшественников по вопросу о воспитательном потенциале уроков истории и обществознания, мы пришли к следующим выводам:

- реализация воспитательного аспекта уроков истории и обществознания заложена как в

действующем законодательстве, так и в конкретных программных документах в сфере образования;

- воспитание может и должно осуществляться в наибольшей степени средствами конкретного учебного предмета, при этом воспитательная цель урока должна быть не формальной, а вытекающей из содержания предмета;

- уроки истории и обществознания в силу своего содержания дают возможность формировать у учащихся гражданскую компетенцию, воспитывать в них чувство патриотизма;

- основа воспитания в процессе обучения – это, прежде всего, собственные суждения учащихся, их отношение к фактам и явлениям.

Список литературы:

1. Бабурин Н.Ф., Пелевина Е.А. Теоретические основы патриотического воспитания на уроках истории // Ярославский педагогический вестник. 2006. №4. С. 109 – 113.
2. Боголюбов Л.Н. Введение в обществознание. Учебник для 8 – 9 классов общеобразовательных учреждений. М., Просвещение, 2005.
3. Боголюбов Л.Н. Методические рекомендации по курсу «Введение в обществознание» 8-9 класс. М., Просвещение, 2001.
4. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь. Москва, 2007.
5. Загладин Н.В., Мишаков С.Т., Козленко С.И., Петров Ю.А. История Отечества XX в.: Учебник для 11 кл. М., Русское слово, 2006.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
7. Проект «КОНЦЕПЦИЯ НОВОГО УМК ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ» от 19 мая 2014 г. Электронный ресурс: <https://histrf.ru/biblioteka/b/kontsieptsiia-novogho-uchiebno-mietodichieskogho-kompliksa-potiechiestviennoi-istorii-2> (дата обращения: 03.02.2020).
8. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», статья 11.
9. Официальный сайт мемориального военного кладбища в г. Мытищи (Московская область): <http://www.vmkros.ru/memorial/fvmk/> (дата обращения: 03.02.2020). дата обращения: 28.01.2020).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ****Муталиева Ардак Шагаевна***канд. пед. наук, ЕНУ им. Гумилева,
Казахстан, г. Нур-Султан
E-mail: mutalieva.ardak@mail.ru***Ахтанова Салтанат Кубейбековна***канд. пед. наук, ЕНУ им. Гумилева,
Казахстан, г. Нур-Султан
E-mail: salta0378@mail.ru***PEDAGOGY OF THE XXI: INNOVATIVE METHODS OF TEACHING****Mutalyeva A.Sh.***Candidate of Pedagogic Sciences, L.N.Gumilyov Eurasian National University,
Kazakhstan, Nur-Sultan***Akhtanova S.K.***Candidate of Pedagogic Sciences, L.N.Gumilyov Eurasian National University,
Kazakhstan, Nur-Sultan***АННОТАЦИЯ**

В данной статье рассматриваются инновационные методы обучения студентов в XXI веке. Целью данной статьи является обобщение текущих изменений в дидактике для использования инновационных методов обучения и изучение понимания изменений педагогами. В статье были рассмотрены четыре области: расширение предмета педагогики, экологический подход к обучению, цифровое поколение и происходящие изменения, и инновации в обучении. Теория образования, образно говоря, имеет два уровня. На макроуровне в отношениях «образование-общество» происходит децентрализация и диверсификация, интернационализация образования и внедрение цифровых технологий. На микроуровне в отношениях «педагог - студент» происходит активное сочетание традиционных и инновационных методов, сочетание деятельности подхода с подходом энергоинформационной среды, познания с конструктивизмом и коннективизмом.

ABSTRACT

This article discusses innovative teaching methods for students in the 21st century. The purpose of this article is to summarize current changes in didactics for the use of innovative teaching methods and to study the understanding of changes by teachers. The article examined four areas: the expansion of the subject of pedagogy, the ecological approach to learning, the digital generation and the ongoing changes, and innovation in learning. The theory of education, figuratively speaking, has two levels. At the macro level, in the relations "education-society", decentralization and diversification, internationalization of education and the introduction of digital technologies are taking place. At the micro level in the "teacher - student" relationship, an active combination of traditional and innovative methods takes place, a combination of an activity approach with the approach of an energy-informational environment, cognition with constructivism and connectivism.

Ключевые слова: инновационные методы, педагогика, экологический подход.**Keywords:** didactics, innovative teaching methods, environmental approach to teaching, pedagogy.**Введение**

Новый век внес существенные изменения в дидактику и методы обучения. Педагогика XX века отличается от педагогики XXI века. С начала двадцать первого века в развитии национального и мирового

образования произошло много изменений. Самым заметным явлением в настоящее время является интернетизация общества и проникновение цифровых технологий в обучение. Современное поколение школьников известно как цифровое, социально цифровое, так и поколение Z [1]. Знание - это переход от

приобретения знаний через чтение, от монолога учителя к визуальному восприятию или обсуждения в классе [2]. Цифровые технологии меняют наш образ жизни, способы общения, образ мышления, чувства, каналы влияния на других людей, социальные навыки и социальное поведение. Как утверждает Мамешева, «высокотехнологичная среда - компьютеры, смартфоны, видеоигры, поисковые машины в Интернете - изменяют человеческий мозг» [3]. Нововведения, или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Педагогические инновации - это инновации в педагогической деятельности, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, направленные на повышение их эффективности [2]. Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии контента и организации нового. В целом, инновационный процесс относится к комплексной деятельности по созданию, развитию, использованию и распространению инноваций. В научной литературе различают понятия «инновация» и «инновация».

В развивающейся образовательной системе Казахстана внедряются инновационные процессы по следующим направлениям: формирование нового образовательного контента, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых типов образовательных учреждений. Кроме того, профессорско-преподавательский состав ряда казахстанских учебных заведений внедряет инновации, которые уже вошли в историю педагогической мысли.

Целью исследования является обобщение текущих изменений в дидактике для использования инновационных методов обучения и изучение понимания изменений учителями. Рассмотрим четыре области: (1) расширение предмета педагогики, (2) экологический подход к обучению, (3) цифровое поколение и происходящие изменения, и (4) инновации в обучении. Эти изменения приводят к обновлению методов обучения.

Методы исследования

Источниками исследований стали труды казахстанских, российских и зарубежных ученых, учебники по педагогике XXI века, рекомендации ЮНЕСКО по разработке стратегий обучения. С одной стороны, в обзорах разделов, а с другой стороны, представлены результаты практического исследования по использованию педагогами инновационных методов обучения и понимания их сильных и слабых сторон. Изменения в дидактике в XXI веке были изучены в следующих областях, которые приводят к активному использованию инновационных методов обучения: проанализированы особенности расширения предмета педагогики; проанализированы и обобщены подходы в современной зарубежной дидактике

к обучению цифровому поколению студентов с учетом их специфики; внимание направлено на педагогические инновации как направление развития дидактики. В статье применяется аналитический и системный подходы и обобщены теоретические изменения современной педагогики.

Основная часть

Современная педагогика из «науки о воспитании и обучении» стала «наукой о воспитании и образовании». Категория «образование» в двадцатом веке была преобразована и расширена. Дидактика со времен Яна Амоса Коменского понималась как теория обучения. В советской дидактике образование понималось как «результат обучения» [4], «процесс и результат овладения системой научных знаний и когнитивных навыков» [5]. То есть получение образования имело выражение в получении сертификата об образовании или университетского диплома. В современных учебниках по педагогике, например, Бордовской и Реаном, образование понимается более широко [6]: (1) как процесс и результат обучения, (2) как ценность общества, потому что общество потратило более 8 тысячелетий на построение громоздкая система образования; (3) ценность личности, поскольку современный человек более 15 лет проводит на образовании и профессии; (4) социальный институт с собственной мощной инфраструктурой, экономикой, образовательными программами, органами управления, дидактическими системами и т. д.

Теории образования рассматривают взаимодействие не только студента и преподавателя (микроуровень взаимодействия), но также взаимодействие государства и системы образования, социальных групп студентов и преподавателей. Это уровень макро-влияния образования на общество и общества на образование. Вот почему педагогические теории и проблемы рассматриваются не только с точки зрения внутренних отношений студента и преподавателя, но и как дидактическая и в то же время социальная среда, открытая для инноваций и вмешательства, динамических изменений. Поэтому, формируя предметные компетенции, мы одновременно проектируем формирование социальных, коммуникативных компетенций, жизненных компетенций.

Экологический подход к обучению. Начиная с двадцать первого века, экологический подход к обучению активно используется. Согласно Мануйлову [7], мы определяем функциональную среду как нечто, среди которого находится субъект, в результате чего формируется его образ жизни, который опосредует его развитие и усредняет личность. В 1990-х годах двадцатого века итальянский ученый Ризолати открыл зеркальные нейроны. Зеркальные нейроны - это нейроны мозга, которые возбуждаются как при выполнении определенного действия, так и при наблюдении за выполнением этого действия другим человеком. Такие нейроны были достоверно обнаружены у приматов, подтверждено их присутствие у людей и некоторых птиц. Эти нейроны играют ключевую роль в процессах подражания, эмпатии, подражания и изучения языка [8]. Согласно теории социального обучения Альберта Бандуры, человеческое

поведение не так последовательно. До теории А. Бандуры, согласно теориям Дж. Пиаже и других, считалось, что способности и установки формировались по мере их роста [9]. Поэтому, как мы привыкли верить, определенная последовательность присуща действиям. А. Бандура считает, что поведение человека не столь последовательное. Скорее это зависит от обстоятельств. Поведение человека больше определяется существующей ситуацией и ее интерпретацией человеком, чем стадией его развития, чертами характера или типами личности. Исходя из теории социального обучения А. Бандуры, можно сделать вывод, что образование является игриющим, дискретным и может быть в конечном итоге выполнено ситуативно.

Инновации в обучении по словам Волова, «в средние века в образовательных учреждениях отношение числа студентов в университете к носителям знаний составляло около десяти ($I \approx 10$); С внедрением педагогической системы Я.А. Коменский, отношение числа студентов к преподавателю достигает сотен ($I \approx 100$); современные инновационные технологии увеличивают коэффициент образовательных технологий в десятки тысяч раз ($I \approx 100\,000$) в особенности в онлайн курсах [9]. Развитию инноваций в образовании служит научная дисциплина «Педагогические инновации». Помогает в разработке, внедрении и распространении инноваций в педагогической практике. Мы даем несколько его положений. Инновация - это феномен, который несет в себе сущность, методы, приемы, технологии и содержание нового. Инновации (от латинского in-in, nove-new) - внедрение нового, внедрение новизны. По словам Таубаева и Лактионова: «Инновационный процесс представляет собой комплексную деятельность по формированию и развитию содержания образования и организации нового» [10].

Инновационные методы обучения - это методы обучения, предполагающие новые способы взаимодействия «преподаватель - студент», определенное новшество в практической деятельности в процессе усвоения учебного материала. Существует два типа «нового»: «чисто новое» - первое созданное, находящееся на уровне адекватного открытия, установления новой истины; «Новый», имеющий смесь старого, точнее говоря, состоящего из слоя старого и т. д. [11]. Мы предлагаем еще одну типологию инноваций в обучении (технологии, методы и методики):

- абсолютная инновация (абсолютно новая технология);
- модернизированная инновация (значительно улучшенная технология);
- модифицированная инновация (слегка улучшенная технология);
- инновации, технологии, внедренные на новую территорию (например, тренинги для РК, кредитные технологии обучения для Казахстана);
- инновационная технология нового применения [12].

Особенности инновационного обучения: работа над ожиданием и развития; открытость к будущему;

постоянное несоответствие, другими словами, неравновесие системы, в частности самого человека; сосредоточиться на личности, ее развитии; обязательное наличие элементов творчества; и партнерские отношения: сотрудничество, совместное творчество, взаимопомощь и т. д. Все нововведения в педагогике, по мнению И. Дерижана, объединяют: вера в то, что человеческий потенциал неограничен; педагогический подход направлен на овладение реальностью в системе; стимулирование нелинейного мышления; они основаны на гедонистическом принципе, который основан на удовольствии от обучения, радости от достижений, педагогике успеха; мобильная ролевая игра педагог - студент одновременно преподает и учится у ученика [13]. Сама методология инновационного обучения основана на личностно-ориентированном подходе. В западной литературе это называется обучением, ориентированным на студентов. Он синтезирует синергетический, системный, компетентностный, диалогический и деятельностный, культурологический, информационно-технологический, экологический и другие подходы. Можно определить законы и принципы инновационного процесса в образовании и основы инновационной культуры педагога. Методика инновационного обучения изложена в учебном пособии. По словам Подляского, «методы обучения задают темпы развития дидактической системы - обучение развивается так же быстро, как используемые методы позволяют ему двигаться вперед» [14]. На практике происходит переход от репродуктивных методов обучения к инновационным.

Опыт Казахстана в применении инновационных методов и технологии в сфере высшего образования.

За последнее десятилетие казахстанская система высшего образования претерпела значительные структурные преобразования: университеты получили большую степень автономии в управлении своей деятельностью, большую свободу в определении политики в области образования, изменилась ориентация специализации университетов и конкурентоспособность. Однако повышение требований общества к качеству высшего образования, усугубление дисбаланса между предложением образовательных услуг и потребностями рынка труда, неэффективное использование ресурсов общества, направленных на систему высшего образования, обусловлено отсутствием механизмов для гармонизации. Цели и результаты деятельности высших учебных заведений с учетом потребностей государства и общества, это кардинальное обновление образовательных технологий, изменение организационных и экономических механизмов управления имиджем отдельных учреждений, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, создание необходимости поиска новых стратегические подходы в управлении высшим образованием.

Инновационные образовательные технологии современного университета - это технологии, основанные на инновациях: организационные (связанные с

оптимизацией условий образовательной деятельности), методологические (направленные на обновление содержания образования и повышение его качества) и управленческие [15]. Итак, инновационные методы обучения включают интерактивные и компьютерные технологии. Интерактивные технологии включают лекции (научные, социальные, профессиональные, интегративные и т. д.) И семинары (споры, образовательные дискуссии, мозговые атаки и т. д.). Технологии компьютерного обучения включают сбор, обработку, хранение и передачу информации от студента к студенту и наоборот.

Сегодня в Казахстане появился новый бренд в системе образования - «Назарбаев Университет» как отечественное воплощение модели инновационного исследовательского образовательного учреждения. Он уникален не только по форме, но и по содержанию, в котором воплощен мировой опыт ведущих университетов. Тот факт, что университет назван в честь Лидера Нации - Президента Республики Казахстан говорит о важности образования для молодого независимого государства, особенно в условиях высоких информационных технологий, порожденных процессами глобализации [16]. Открытие этого уникального учебного заведения является важным шагом в модернизации отечественной системы образования. Это новая модель, в которой мы адаптируем лучшие мировые модели образования, но с учетом нашей специфики. Почти 75% респондентов поддерживают дальнейшую модернизацию отечественной системы образования по западным стандартам. В целом, имея его основателя, лидера нации, говорит в пользу проекта Назарбаев Университета [17]. Университет призван стать национальным брендом Казахстана, гармонично сочетая в себе преимущества национальной системы образования и лучшую мировую научно-образовательную практику.

В настоящее время разработан комплекс мер по распространению опыта АО «Назарбаев Университет» в системе высшего образования и превращению Казахстана в центр знаний мирового уровня. Создаются исследовательские университеты и университеты, ориентированные на инновации. В национальных и государственных университетах внедряется система управления типа Назарбаев Университета (попечительский совет), что позволит реализовать принцип социальной ответственности и прозрачности деятельности государственных университетов.

Сегодня требуется целенаправленное и всестороннее обучение специалиста, включая широкий спектр не только информационных знаний, навыков, но и информационных компетенций, связанных с поиском, извлечением и критическим анализом информации, умением самостоятельно приобретать и производить новые знания. Другими словами, речь идет о формировании информационной культуры будущего специалиста.

Наряду с использованием различных инновационных технологий, необходимо активно использовать методы обучения в образовательном процессе вуза, стимулируя познавательную деятельность студентов, основанную, главным образом, на диалоге,

предполагающем свободный обмен мнениями о способах решения конкретной проблемы, характеризующаяся высоким уровнем активности студентов. К методам обучения, отвечающим указанным выше требованиям, относятся эвристическое обучение, «мозговой штурм», проблемное обучение, дебаты, кросс-дискуссии, метод проектирования, ролевые и «деловые» игры и т. д.

Также важно отметить преимущество инновационного проекта заключается в сочетании материальных, технических, информационных и человеческих ресурсов КазНУ им. аль-Фараби и Научно-исследовательский институт «Гылым ордасы» обеспечивают подготовку высококвалифицированных специалистов магистров и докторов наук с углубленной профессиональной подготовкой. Тем не менее, на наш взгляд, существуют серьезные проблемы в сфере последилового образования, это, прежде всего:

- несовершенство системы отбора кандидатов на поступление в магистратуру и докторантуру PhD, обучение по государственной программе;
- отсутствие учебников на государственном языке;
- слабое материально-техническое оборудование (нехватка укомплектованных научно-исследовательских лабораторий, современного оборудования, компьютерных сетей, информационных технологий и т. д.);
- учебные планы и методы обучения не в полной мере обеспечивают знания и навыки, необходимые для реальной практической деятельности будущего специалиста;
- образование не соответствует рынку труда;
- стареющий факультет;
- дипломы казахстанских вузов не котируются за рубежом;
- статус высшего и послевузовского образования не на должном уровне. (Низкая оплата труда научных сотрудников, а наука - это инновации и модернизация);

В связи с наличием этих проблем в системе высшего и послевузовского образования, необходимы дополнительные реформы, модернизации и внедрение инноваций в этой жизненно важной сфере. Следует отметить, что в настоящее время в Казахстане нет необходимости в таком огромном количестве специалистов с высшим образованием, существует достаточно жесткая конкуренция на рынке труда. Чтобы молодой специалист пользовался спросом, он должен иметь качественное образование. Повышение качества образования в условиях глобального кризиса решается в сложных условиях. Реформируя всю систему образования, оптимизируя университеты и применяя инновационные методы обучения.

Осознавая противоречие между социальным запросом об образовании и традиционными методами обучения, учителя - ученые и практики - начали обращаться к поиску инновационных методов обучения, основанных на других принципах, и, прежде всего, к личностно-ориентированным или развивающимся подходам к обучению. ,

Использование новейших инновационных технологий помогает решать педагогические и методологические проблемы, которые трудно или невозможно решить традиционными методами. В то же время в методике преподавания исторических дисциплин следует учитывать, что нельзя допускать разрушения и потери положительных результатов традиционной системы образования. Инновационные и традиционные методы обучения должны гармонично дополнять друг друга как часть единой образовательной среды учащегося.

Заключение

Изменения в дидактике и педагогике Казахстана и постсоветских стран имеют два основных направления. Первое связано с изменением идеологии и приобретением независимости странами. Второе связано с мировыми тенденциями развития образования: внедрение компетентностного подхода, информатизация, интернационализация, глобализация и диверсификация образования. Педагог, с одной стороны, субъективно принимает решение о дизайне со-

держания, методов, стратегий и технологий обучения, но от него зависит реализация образовательных реформ. С другой стороны, государство и общество транслируют педагогическую культуру, ценностные аспекты мышления учителей через профессиональную, профессиональную подготовку и систему повышения квалификации учителей. Субъективность сознания и профессиональной деятельности является одним из принципов современной педагогической науки. То есть применение или неиспользование инновационных методов зависит от личности педагога, его методической компетенции, педагогических навыков. Задача системы подготовки преподавателей - актуализировать такую потребность, сформировать методологическую компетентность. Задача университетов состоит в том, чтобы поощрять и стимулировать развитие творческого потенциала педагога и студента. Важной задачей преподавателя является постоянное переосмысление и развитие его педагогического потенциала; тогда студент под влиянием примера преподавателя будет активным и компетентным человеком.

Список литературы:

1. Силова И. Глобализация на полях: образование и постсоциалистические трансформации в Центральной Азии. Шарлотта, Северная Каролина: Информационная эпоха издательства (IAP), Inc.; 2016; 12(6): 25-29
2. Штейнер-Хамси Г. Как реагируют НПО: глобализация и реформа образования на Кавказе, в Центральной Азии и Монголии. Кумарская пресса; 2018; 31(2): 25-36. DOI: 10.1111 / j. 1467-873X.2008.00426.x
3. Мямешева Г. Добродетель в современном умном мире. Вестник КазНУ. Серия «Педагогическая наука». 2015; 44 (1): 152-156
4. Ситаров В.А. Дидактика Я. Коменского: Учебник. М.: Издательство Академия; 2015 (3-издание), с. 134
5. Кукушкина В.С. Педагогические технологии. Издательский Дом Март; 2002; 25(1) с. 98
6. Бордовская Н., Реан А. Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. Санкт-Петербург: Издательский Дом Питер; 2015; с. 258-261
7. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы экологического подхода в образовании. Вестник Костромского государственного университета. Серия гуманитарных наук. 2017; 14 (4): 21-27
8. Ризолати Г. Зеркально-нейронная система и имитация. Перспективы подражания: от зеркальных нейронов до мемов. Кембридж, Массачусетс: MIT Press; 2014; 11(4); 147-149
9. Баундер А. Новые информационные технологии образования. Вашингтон, изд. Share; 2015; 14(2): 214 - 224
10. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогические инновации как теория и практика инноваций в системе образования. Алматы: Гылым; 2001. с.216
11. Дерижан И, Вальчев Г. Особенности методики обучения современной студенческой аудитории. В: Ежегодник Бургасского свободного университета. Бургас: БРУ; 2015. с. 165
12. Преподавание и обучение для устойчивого будущего: применение инновационных методов. ЮНЕСКО; 2016. Доступно по адресу: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d.html [Дата обращения 2016-02-12].
13. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие принципы педагогики и современные инновации. М.: Издательский Дом «Просвещение»; 2016, с. 35
14. Адарима П., Картария О. Категория инновационного метода образования в западных вузах. 2016; 11 (1): 3-9. DOI: 10.12973 / iser.2016.1101a
15. Азбергенова Р.Б. Замедление экономического роста в Казахстане и перспективы его преодоления в процессе его глобализации.// Вестник КазНПУ им. Абая.серия «Международная жизнь и политика». –2016. – №2(45). –С.25.
16. Тюнников, Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход/ Ю.С. Тюнников// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2015. –№ 5. – с. 10.
17. Эффективность Государственной программы форсированного индустриально-инновационного развития глазами населения (по результатам социологического исследования / отв. ред. Б.К. Султанов. Алматы: КИСИ при Президенте РК, 2016: с. 23-30

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА, КОТОРЫЕ СТАЛИ ЖЕРТВАМИ ВОЙНЫ В ДЕТСТВЕ, С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ*****Хасан Йылмаз**

*д-р наук, профессор, преподаватель Отделения педагогики Гуманитарного факультета Кыргызско-турецкого университета «Манас»,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: hasan.yilmaz@manas.edu.kg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9069-1524>*

Селва Кала

*студент Магистерской программы Отделения педагогики Гуманитарного факультета Кыргызско-турецкого университета «Манас»,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: selvakanbur@gmail.com*

INVESTIGATION OF LIFE SATISFACTION IN YOUNG ADULTS WHO WERE VICTIMS OF WAR IN THEIR CHILDHOOD IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**Hasan Yilmaz***(Prof. Dr.)*

Kyrgyzstan Turkey Manas University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Faculty Member, Kyrgyz Republic, Bishkek

Selva Kala

Kyrgyzstan Turkey Manas University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences, Master's Student, Kyrgyz Republic, Bishkek

АННОТАЦИЯ

Целью данного исследования является определение уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, которые 22 года назад пережили войну в детском возрасте и выросли в этих условиях. В рамках исследования была проведена работа с 298 взрослыми молодыми людьми в возрастном диапазоне от 26 до 36 лет, которые в детстве пережили войну в Косово на Балканах. При сборе данных была использована Шкала удовлетворенностью жизнью Динера, Эммонса, Ларсена и Гриффина. По окончании исследования были получены следующие выводы: условия войны влияют на девочек и мальчиков в одинаковой мере; пережившие военные события в подростковом возрасте молодые люди в большей степени переносят травматические последствия тех условий во взрослой жизни; жертвам войны в детском возрасте, которые смогли после окончания войны получить высшее образование и профессию, удалось успешнее справиться с травматическими последствиями.

ABSTRACT

The general aim of the present study is to reveal the life satisfaction levels of children when they reach adult ages after 22 years that were raised in the regions where war took place. The research was carried out on 298 individuals who were children in the years of war in Kosovo in the Balkans and whose ages range between 26 and 36 today. The data in the study were collected with the Life Satisfaction scale. As a result of the research, it was determined that the war environment affected girls and boys in a similar way, that individuals who were in adolescence during the war years

carried the traumatic effects of this environment more to adulthood, and that war-inflicted children who had the opportunity to get university education and get a profession after the war were able to get rid of the traumatic effects of war at a higher rate.

Ключевые слова: Удовлетворение жизнью, Дети, ставшие жертвами войны.

Keywords: Life Satisfaction, Children who are victims of war.

1. Введение

В современном мире миллионы детей прямо или косвенно становятся жертвами войн или террористических актов. Это безмолвное сообщество, права и нужды которого остались позади военных нужд, столкнулось лицом к лицу со страхом исчезновения из-за этой бессмысленной разрушительной силы [3, с. 41]. Политические столкновения между государствами, распри и террор влекут за собой детские смерти, ранения или инвалидность. Многие дети, оказавшиеся в вышеуказанных ситуациях, теряют своих родителей, родственников и друзей; подвергаются физическому, эмоциональному или половому насилию; лишаются школьного обучения и другой социальной поддержки [10, с. 1214] [11, с. 59]. Миллионы детей борются за жизнь в условиях нищеты, эпидемии, голода, нехватки медицинских материалов и отсутствия воды, электричества и топлива [24, с. 72]. Вышеупомянутые тяжёлые условия и политические конфликты лишают детей дома, родины и, что хуже всего, семьи и вынуждают превращаться в лишенных личности и документов иностранцев, которые живут в таких совершенно незнакомых местах, как лагеря для беженцев [17, с. 218]. На сегодняшний день военные условия породили такое явление, как использование в качестве активного оружия детей, потому что они привлекают меньше внимания, не требуют больших расходов, легко уговариваются и выглядят как те, ради которых можно пойти на жертвы [27, с. 385]. Вдобавок к этому, похитители говорят детям, что они украдены, проданы семьями или обмануты [12, с. 19].

Физическое и социальное влияние на детей хаоса, порожденного войной и столкновениями, очевидно [25, с. 265]. Вместе с этим, следует также учитывать, что дети, ставшие жертвами или свидетелями негативного влияния войн и столкновений, подвергаются таким психологическим проблемам, как глубокий страх и отчаяние [32, с. 737]. Страх может быть вызван чувством вины или мыслями или о том, что события могут повториться, могут быть нанесены ранения, можно умереть, можно остаться одиноким и беззащитным, можно быть наказанным за ошибки [11, с. 59] [19, с. 77] [22, с. 76]. Подобные страхи могут испытывать и те дети, которые не подвергались этому напрямую, но получают сообщения СМИ о войне и том, что мир представляет собой ненадежное и измощающее место [22, с. 76] [23, с. 202] [28, с. 533].

Страх выполняет функцию ментального механизма, отвечающего за самозащиту от опасностей и желание остаться в живых [34, с. 160]. Однако, когда этот страх достигает таких масштабов, что с ним не-

возможно справиться, то он становится травматическим опытом, который связан с опасной ситуацией, прочно запечатленной в сознании [3, с. 41] [10, с. 1214]. В связи с этим, можно сказать, что пережитое военное прошлое имеет травматичное влияние, если ребенок еще не может справиться на эмоциональном и ментальном уровне со страхом, недоверием и отчаянием [18, с. 218]. Травматичные переживания негативно и пагубно влияют на нормальное развитие ребенка [4, с. 541]; [29, с. 291]. Дети, которые выросли в условиях ненадежности и нарушенного процесса развития, подвержены риску и во взрослом состоянии. От детей, выросших в долгосрочных травматичных условиях, не приходится ожидать того, что они вырастут во взрослых людей, здоровых с точки зрения психологического и социального развития.

В рамках настоящей работы с точки зрения различных переменных исследуется удовлетворенность жизнью молодых людей в возрасте от 20 до 40 лет, которые в детстве пережили войну в Косово. Среди письменных источников не было обнаружено работ, посвященных изучению удовлетворенности жизнью людей, переживших в детстве войну в этом регионе, уже во взрослом состоянии. Данная работа осуществлялась с надеждой на то, что полученные выводы смогут стать подспорьем для реабилитации детей, находящихся в зоне военных конфликтов, и вовлечению их в общество в качестве здоровых взрослых людей.

Понятие удовлетворенностью жизнью (life satisfaction), которое является когнитивным измерением субъективного хорошего самочувствия, впервые было описано Ньюгартен в 1961 году. Из данного описания следует, что удовлетворенность жизнью складывается из сравнения того, чего человек хочет и что имеет на самом деле. Таким образом, удовлетворенность жизнью указывает на результат сравнения ожиданий человека с реальностью [20, с. 72]. По мнению же Вара [31, с. 22], удовлетворенность жизнью отражает интенсивное переживания таких положительных эмоций, как чувство счастья. Динер, Эммонс, Ларсен и Гриффин [8, с. 71] высказали схожее мнение, согласно которому удовлетворенность жизнью определена как положительная оценка своей жизни в рамках своих же критериев. Кристофер [6, с. 141] же охарактеризовал удовлетворенность жизнью как самооценку в семье, учебе, среди друзей и на работе в рамках своих же критериев относительно хорошей жизни.

Чаще всего удовлетворенность жизнью изучается с точки зрения брака, старения, работы и др [9, с. 46] [26, с. 5]. Молодость взрослого человека и студенческие годы также часто служат полем для ана-

лиза удовлетворенности жизнью. Большинство студентов поступает в учебное заведение, которое находится в другом городе, отличающемся от своего. Среди студентов удовлетворенность жизнью зачастую оценивается с точки зрения таких факторов, как: адаптация к новой жизни, городу и ВУЗу; влияние прошлых переживаний; отношения с людьми со своей кафедры, места проживания, с друзьями и противоположным полом; ожидания от будущего; переживания и личные аспекты [21. С. 25]. Некоторые исследования, проведенные среди студенческой аудитории, говорят о том, что больше всего жизнью удовлетворены те, кто обучается на своем отделении, потому что действительно хотел этого, а не потому что не хотел остаться не у дел [15, с. 14]; те, кто верит в исполнение своих ожиданий от будущего [30, с. 132]; те, кто проводит свое время более активно и успешен в межличностной коммуникации [2, с. 51] и те, кто больше других нуждается в успехе [7, с. 321]. Вместе с этим, также было высказано мнение о том, что между удовлетворенностью жизнью и достижением жизненных целей [5, с. 977] имеется два типа связи: положительная – с точки зрения психологической устойчивости [13, с. 36] и чувством собственного достоинства [1, с. 427] и негативная – с точки зрения безнадежности [14, с. 380] и постоянной грусти [16, с. 76-77].

Целью данного исследования является определение уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, которые 22 года назад пережили войну в детском возрасте и выросли в этих условиях. Респондентам были заданы следующие вопросы:

1. Уровень удовлетворенности жизнью тех, кто пережил свои детские или подростковые годы в военное время в зонах военных конфликтов. Отличаются ли они с точки зрения:
 - a. нынешнего возраста,
 - b. пола,
 - c. уровня образования,
 - d. полученных профессий,
 - e. количества братьев и сестёр?
2. Уровень удовлетворенности жизнью тех, кто пережил свои детские или подростковые годы в военное время в зонах военных конфликтов. Отличаются ли они с точки зрения:
 - a. возраста во время нахождения в военное время в зонах военных конфликтов,
 - b. наличия или отсутствия пропавших членов семьи,
 - c. наличия или отсутствия погибших членов семьи,
 - d. перенесения или избегания пыток,
 - e. перенесения или избегания ранений,
 - f. наблюдения или не наблюдения за взрывами и столкновениями?

2. Метод

В рамках настоящего исследования применялся метод взаимосвязанного отбора, который нацелен на определение уровня и наличия изменений, когда две и более переменных используются вместе. Данный метод был выбран для того, чтобы узнать, есть ли различия между воспитанием в монокультурной и мультикультурной среде в точки зрения стилей привязанности и затруднений в управлении эмоциями, психологической выдержки и пассивности.

Рабочая группа

Таблица 1.

Данные о группе лиц, проживавшей в условиях войны (1)

Пол	N	%	Возраст	N	%	Образование	N	%
Жен.	139	46,6	26 и -	23	7,7	Начальное	18	6,0
Муж.	159	53,4	27-31	127	42,6	Средняя школа	78	26,2
Итого	298	100,0	32-35	106	35,6	Среднее	62	20,8
			36 и +	42	14,1	Высшее	102	34,2
						Аспирантура	38	12,8
Кол-во братьев и сестер	N	%	Очередность рождения	N	%	Профессия	N	%
Единствен.	19	6,4	Первенец	105	35,2	Студент	8	2,7
Двое детей	61	20,5	Средний	63	21,1	Педагог	54	18,1
Трое детей	110	36,9	Младший	130	43,6	Соц.сфера	75	25,2
Четверо	64	21,5				Точн.наук., техн.	29	9,7
Пятеро и +	44	14,8				Другое	132	44,3

Инструменты по сбору данных

При сборе данных была использована Шкала удовлетворенностью жизнью Динера, Эммонса, Ларсена и Гриффина [8, с. 71]. Перед применением шкалы было задано 10 вопросов для определения различных демографических переменных. Информация о Шкале удовлетворенностью жизнью представлена ниже:

Шкала удовлетворенностью жизнью: данная шкала была разработана Динером, Эммонсом, Ларсеном и Гриффином [8, с. 71] для измерения уровня удовлетворенности жизнью людей. Шкала состоит из 5 пунктов. Подобно Шкале Лайкерта, пункты имеют 7 степеней с оценками от 5 до 35. Самая высокая оценка расценивается как показатель глубокой удовлетворенности. В оригинальном труде Динера и

других [8, с. 71] надежность шкалы была зафиксирована как $\alpha = .87$, а критерий обоснованности – как $.82$. Адаптация шкалы на турецкий язык была произведена Йетимом [33, с. 76]. Йетим определил надежность шкалы на уровне $\alpha = .78$.

Методы анализа

При анализе данных были подсчитаны описательные статистические значения (среднее значение, стандартная погрешность, стандартная ошибка), а относящиеся к двум категориям переменные были сравнены с применением t – категорий. При сравнении трёх и более категорий был применен метод вариативного анализа, а при распределениях, смысл которых был подтвержден, источник данной осмысленности был зафиксирован при помощи метода Шеффе.

3. Выводы

В рамках настоящего исследования был проанализирован уровень удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных

конфликтов, с точки зрения следующих факторов: нынешний возраст, пол, образование, профессия, количество братьев и сестер, а также очередность рождения. После этого был изучен уровень удовлетворенности жизнью той же группы респондентов с точки зрения: возраста во время нахождения в военное время в зонах военных конфликтов, наличия или отсутствия пропавших членов семьи, наличия или отсутствия погибших членов семьи, перенесения или избегания попыток, перенесения или избегания ранений, наблюдения или не наблюдения за взрывами и столкновениями.

3.1. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения переменной половой принадлежности.

В Таблице 2 указаны выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения переменной половой принадлежности.

Таблица 2.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения переменной половой принадлежности

Удовлетворенность жизнью	Пол	N	Значение	Ст.. погр.	Ст. ош.	T	df	Sig. (2-tailed)	p
	Жен.	128	24,49	5,90	,52	-1.569	260	.118	p>.05
	Муж.	134	25,69	6,46	,55				

По итогам анализа Таблицы 2 получены выводы о том, что уровень удовлетворенностью жизнью мужчин (средн. = 25.69, ст погр.=6.46) выше, чем у выросших в тех же условиях женщин (средн. = 24.49, ст погр.=5.90). Вместе с этим, разница между мужчинами и женщинами на уровне значения в $.05$ не была расценена как значительная ($t = -1.569$, $sd = 260$, $p > .05$). Таким образом, в итоге был получен вывод о том, что уровень удовлетворенности жизнью людей,

переживших в детстве войну, не относится существенно к гендерному признаку.

3.2. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения возраста.

В Таблице 3 указаны выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения возраста.

Таблица 3.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения возраста

Возраст	N	Средн.	Ст. погр.	Ст.ош.	Sd.	F	Sig.	p	Шеффе
1)26 и -	21	27,14	4,11	,89	3 ₂₅₈	2,683	,017	p<.05	1>4
2)27-31	108	25,04	6,42	,61					
3)32-35	98	26,25	6,35	,64					
4)36 и +	35	24,32	5,95	1,00					
Итого	262	25,10	6,21	,38					

Исходя из полученных выводов, следует, что из тех, кто пережил в детстве войну, меньше всего удовлетворены жизнью люди в возрасте 36 и + (средн. = 24.32, ст.погр.=5.95), а больше всего – люди в возрасте 26 и – (средн. = 27.14, ст.погр.=4.11). Верность возрастного распределения уровня удовлетворенности жизнью среди тех, кто пережил в детстве войну, подтверждена статистически ($F = 2.683$, $sd = 3_{258}$, $p < .05$). Было выяснено, что существенная разница

имеется между возрастными группами 36 и + и 26 и – ($1 > 4$).

3.3. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения образования.

В Таблице 4 указаны выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых

людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения образования.

Таблица 4.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения образования

	N	Средн.	Ст. погр.	Ст.ош.	Sd.	F	Sig.	p	Шеффе
1) Нач.школа	17	23,55	6,12	1,48	4 ₂₅₇	2,978	,028	p<.05	4>1 5>1
2) Ср.школа	72	24,11	6,27	,73					
3) Среднее	54	25,08	7,69	1,04					
4) Высшее	88	25,52	5,34	,56					
5) Аспирантура	31	27,22	5,01	,90					
Итого	262	25,10	6,21	,38					

В результате анализа Таблицы 4 были получены выводы о том, что меньше всего удовлетворены жизнью выпускники начальной школы (средн.= 23,55, ст.погр.= 6,12), а больше всего – получившие высшее образование на уровне аспирантуры (средн.=27,22, ст.погр.=5,01). Также было выяснено, что уровень удовлетворенности жизнью повышается пропорционально продвижению в образовании. Степень распределения оценки уровня удовлетворенности жизнью была зафиксирована на отметке .05 ($F=2,978$, $sd=4_{257}$, $p<.05$). По итогам применения критерия Шеффе, было выяснено, что существенная разница имеется между группами «высшее образование –

начальная школа» и «аспирантура – начальная школа» ($4>1$; $5>1$).

3.4. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения выбора профессии.

В Таблице 5 указаны выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения выбора профессии.

Таблица 5.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения выбора профессии

	N	Средн.	Ст. погр.	Ст.ош.	Sd.	F	Sig.	p	Шеффе
1) Студент	5	24,60	4,27	1,91	4 ₂₅₇	3,588	,007	p<.05	2>1 2>5
2) Педагог	45	27,95	5,23	,77					
3) Медработник	67	26,47	6,30	,77					
4) Точн.и техн.науки	28	24,25	4,55	,86					
5) Безработный	117	23,02	6,62	,61					
Итого	262	25,10	6,21	,38					

При изучении Таблицы 5 было выяснено, что больше всего удовлетворены жизнью педагоги (средн.=27,95, ст.погр.= 5,23) и медработники (средн.= 26,47, ст.погр.= 6,30). Меньше всего удовлетворены жизнью безработные (средн.= 23,02, ст.погр.= 6,62). Степень распределения оценки уровня удовлетворенности жизнью тех, кто пережил в детстве войну, была зафиксирована на отметке .05 ($F=3,588$, $sd=4_{257}$, $p<.05$). Вместе с этим, было выяснено, что существенная разница имеется между группами «педагог – безработный» и «педагог – студент» ($2>1$; $2>5$).

3.5. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения количества братьев и сестер.

В Таблице 6 указаны выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения количества братьев и сестер.

Таблица 6.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения количества братьев и сестер

	N	Средн.	Ст. погр.	Ст.ош.	Sd.	F	Sig	p	Шеффе
1) Единственный	16	21,31	6,40	1,60	4 ₂₅₇	2,531	,043	p<.05	3>1 4>1 5>1
2) Двое детей	51	23,05	6,11	,85					
3) Трое детей	98	25,98	5,81	,58					
4) Четверо	59	25,88	6,17	,80					
5) Пятеро и +	38	25,72	6,86	1,11					
Итого	262	25,10	6,21	,38					

По итогам анализа Таблицы 6 было выяснено, что меньше всего удовлетворены жизнью единственные в семье дети (средн.= 21,31, ст.погр.= 6,40), в больше всего – те, в семьях которых трое (средн.= 25,98, ст.погр.= 5,81), четверо (средн.= 25,88, ст.погр.= 6,17), пять и более детей (средн.= 25,72, ст.погр.= 6,86). Верность распределения уровня удовлетворенности жизнью среди тех, кто пережил в детстве войну, с точки зрения количества братьев и сестер подтверждена статистически ($F=2.531$, $sd.=4_{257}$, $p<.05$). Была зафиксирована существенная

разница между значениями групп «трое детей и единственный» ($3>1$), «четверо детей и единственный» ($4>1$), «пятеро детей и единственный» ($5>1$).

3.6. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения возраста во время войны.

В Таблице 7 указаны выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения возраста во время войны.

Таблица 7.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения возраста во время войны

Возраст	N	Средн.	Ст. погр.	Ст.ош.	Sd.	F	Sig	p	Шеффе
1) Семь и меньше	37	28,64	5,12	,84	2 ₂₅₉	3,666	.004	p<.05	1>2 1>3
2) Восемь-тринадцать	141	22,11	6,29	,52					
3) Четырнадцать-семнадцать	84	25,13	6,46	,70					
Итого	262	25,10	6,21	,38					

Возраст людей, которые пережили в детстве войну в Косово, разделен на три группы. В итоге было выяснено, что меньше всего удовлетворены жизнью те, кто был в возрасте от 8 до 13 лет (средн.= 22,11, ст.погр.= 6,29), а больше всего – те, кто был в возрасте 7 лет или меньше (средн.= 28,64, ст.погр.= 5,12). Уровень удовлетворенности же тех, кто был в возрасте от 14 до 17 лет находится посередине (средн.= 25,13, ст.погр.= 6,46). Степень распределения оценки уровня удовлетворенности жизнью тех, кто пережил в детстве войну, с точки зрения возраста во время войны была зафиксирована на отметке .05 ($F=6.666$, $sd.=2_{259}$, $p<.05$). Вместе с этим, было выяс-

нено, что существенная разница имеется между группами «7 лет и – и от 8 до 13» ($1>2$), «7 лет и – и от 14 до 17» ($1>3$).

3.7. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, детство или подростковый период которых прошли в военное время в зоне военных конфликтов, с точки зрения типа и тяжести травмы.

В Таблице 8 указаны выводы исследования уровня удовлетворенности жизнью тех, кто вырос в условиях войны, с точки зрения: наличия или отсутствия пропавших или погибших членов семьи, подвергания или избегания пыток, перенесения или избегания ранений.

Таблица 8.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения наличия или отсутствия пропавших членов семьи

		N	Знач.	Ст. погр	ст. ош.	t	df	Sig. (2-tailed)	p
Удовлетворенность жизнью	В семье есть пропавшие	10	24,02	5,60	1,77	3.141	260	.001	p<.05
	В семье нет пропавших	252	28,10	6,23	,39				
Удовлетворенность жизнью	В семье есть погибшие	49	24,96	6,35	,90	-1.84	260	.854	p>.05
	В семье нет погибших	213	25,14	6,19	,42				
Удовлетворенность жизнью	Пережиты пытки	26	22,65	5,57	1,09	2.383	260	.009	p<.05
	Пыткам не подвергались	236	26,27	6,27	,40				
Удовлетворенность жизнью	Были ранены	38	28,00	6,93	1,12	4.104	260	.000	p<.05
	Не были ранены	224	22,13	6,09	,40				
Удовлетворенность жизнью	Были свидетелями столкновений	162	23,94	6,47	,50	3.961	260	.000	p<.05
	Не были свидетелями столкновений	100	26,99	5,27	,52				

В условиях войны чаще всего встречаются случаи смерти, ранений и пропажи без вести. Как указано в Таблице 8, пережившие пропажу кого-то из членов семьи удовлетворены жизнью меньше (средн.= 24,02, ст.погр.= 5.60) нежели те, что такого не пережил (средн.= 28,10, ст.погр.= 6.23). Разница между этими двумя группами зафиксирована на отметке .05 ($t=3.961$, $sd.=260$, $p<.05$). Помимо этого, не обнаружено значимой статистической разницы ($t=-1.84$, $sd.=260$, $p>.05$) между теми, кто пережил во время войны смерть кого-либо из членов семьи (средн.= 24,96, ст.погр.= 6.35) и теми, кто избежал этого (средн.= 25,14, ст.погр.= 6.19).

Уровень удовлетворенности жизнью тех, кто 22 года назад в детстве и в подростковом возрасте пережил пытки существенно ниже (средн.= 22,65, ст.погр.= 5.57) аналогичного показателя тех, кто этого избежал (средн.= 26,27, ст.погр.= 6.27) ($t=2.383$, $sd.=260$, $p<.05$). Схожая ситуация наблюдается между теми, кто перенес в детстве физические ранения (средн.= 28,00, ст.погр.= 6.93) и теми, кто этого избежал (средн.= 22,13, ст.погр.= 6.09). Статистическая разница между двумя этими группами зафиксирована на отметке .05 и расценена как значительная ($t=4.104$, $sd.=260$, $p<.05$). Также было проанализировано состояние тех, кто в детском возрасте стал или не стал свидетелем столкновений во время войны. Уровень удовлетворенности жизнью тех, кто непосредственно пережил столкновения существенно ниже (средн.= 23,94, ст.погр.= 5.27) уровня удовлетворенности тех, кто такого избежал (средн.= 26,99, ст.погр.= 6.47) ($t=3.961$, $sd.=260$, $p<.05$).

4. Полученные данные и комментарии

По результатам проведенного исследования было выяснено, что при оценке уровня удовлетворенности жизнью нет разницы с точки зрения полового признака, т.е. и девочки, и мальчики, пережившие войну, пострадали в одинаковой степени. Таким образом, в итоге был получен вывод о том, что уровень удовлетворенности жизнью людей, переживших в детстве войну, не относится существенно к гендерному признаку. Исходя из этого, можно говорить о том, что пережитое в условиях войны детство одинаково влияет на последующую взрослую жизнь женщин и мужчин.

Согласно следующим выводам, полученным после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения возраста, в данном распределении имеется разница. Верность возрастного распределения уровня удовлетворенности жизнью между 36 и 26 годами среди тех, кто пережил в детстве войну, подтверждена статистически. Исходя из полученных выводов, следует, что из тех, кто пережил в детстве войну, больше всего удовлетворены жизнью люди в возрасте 26 и -. Если учитывать, что они пережили войну 22 года назад, то получается, что во время войны они были в возрасте 4-5 лет. А те, кому сейчас 36 и +, были тогда в возрасте 14-15 лет. Исходя из этого, можно утверждать, что меньше всего от войны пострадали те, кто был тогда «в раннем детском возрасте». С другой же стороны, больше всего пострадали те, кто был в военное время в подростковом возрасте. Это может быть связано с тем, что в зоне военных конфликтов маленькие

дети защищаются больше; противоборствующие стороны пусть даже частично, но все же наносят меньше вреда маленьким детям; маленькие дети еще не полностью осознают реалии войны. С другой стороны, возможно, что те, кто был тогда в возрасте 4-5 лет, не помнят события или «подавляют» воспоминания тех дней. Пережившие же войну в подростковом возрасте подверглись большему влиянию этой разрушительной силы. Причиной такой большой разницы между данными двумя возрастными группами может служить то, что подростки расценивались воюющими как опасность; подростки могли непосредственно участвовать в столкновениях; подростки испытывали на себе большее влияние разрушительных последствий войны.

В результате сравнения уровней удовлетворенности жизнью между жертвами войны, которые получили и не получили высшее образование, было выяснено, что наличие высшего образования существенно влияет на удовлетворенность жизнью. Возможно, это связано с тем, что получившие высшее образования жертвы войны могут успешнее самореализоваться, найти лучшую работу и достичь более высокого социального статуса. Не получившие же высшего образования лишены всего этого, и этим можно объяснить такую существенную разницу с точки зрения уровня образования. Также было выяснено, что уровень удовлетворенности жизнью повышается пропорционально продвижению в образовании. Данные выводы указывают на мысль о том, что нужно делать для заботы о духовном состоянии и более успешной адаптации жертв войны в обществе. Можно утверждать, что улучшение качества и расширение помощи в получении образования детьми, пострадавшими от войны, сможет уменьшить влияние полученных травм.

После анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших в детстве войну, с точки зрения выбора профессии, было выяснено, что больше всего удовлетворены жизнью педагоги и медработники, а меньше всего – безработные. Это подчеркивает важность того, что в рамках психологической и социальной помощи жертвам войны и их адаптации, следует обратить внимание на профессиональное обучение. Также полученные выводы указывают на то, что жизнью больше удовлетворены те, кто работает в сфере «оказания помощи людям».

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения количества братьев и сестер, говорят о том, что меньше всего удовлетворены жизнью единственные в семье дети, а больше всего – те, в семьях которых четверо и пятеро детей. Это говорит о том, что в многодетных семьях больше социальной поддержки и это является защитным фактором для сохранения здорового душевного состояния. Данное утверждение еще больше подкрепляется низким уровнем удовлетворенности жизнью тех, кто был единственным ребенком в семье.

Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения возраста во время войны,

говорят о существенной разнице между возрастными группами. Пережившие войну в подростковом возрасте подверглись большему влиянию травм. Полученные травмы оказали наиболее негативное влияние на подростков в возрасте от 8 до 13 лет. Меньше всего пострадали от травм дети семи лет и младше. Было выяснено, что меньше всего удовлетворены жизнью те, кто 22 года назад был в возрасте от 8 до 13 лет, а больше всего – те, кто был в возрасте 7 лет или меньше. Верность данных выводов подтверждается также тем, что уровень удовлетворенности жизнью связан с нынешним возрастом жертв. Помимо этого, внимание привлекает и то, что уровень удовлетворенности же тех, кто был в возрасте от 14 до 17 лет, находится посередине. Тогда как меньше всего удовлетворены жизнью те, кто был в возрасте от 8 до 13 лет, а больше всего – те, кто был в возрасте 7 лет или меньше. С точки зрения психологии развития, вышеупомянутые данные считаются верными, потому что подростки 14-17 лет могут частично постоять за себя. Маленькие же дети 7 лет и младше находятся под большей защитой взрослых, тогда как подростки больше подвержены негативному влиянию войны.

Помимо этого, уровень удовлетворенности жизнью людей, переживших войну в детском и подростковом возрасте, зависит и от типа полученной травмы и тяжести травмы. Пережившие пропажу кого-то из членов семьи удовлетворены жизнью меньше всего. Помимо этого, примечательно то, что не обнаружено значимой статистической разницы между теми, кто пережил во время войны смерть кого-либо из членов семьи и теми, кто избежал этого. Данная ситуация указывает на то, что «пропажа без вести» оставляет намного более травматический след, нежели смерть. Говоря иначе, пропажа без вести больше влияет на последующую жизнь, чем факт смерти.

В ходе исследования также было выяснено, что негативные переживания во время войны в детском возрасте существенно влияют на взрослую жизнь. Уровень удовлетворенности жизнью тех, в детстве и в подростковом возрасте пережил пытки, жестокое отношение, ранения, а также непосредственно пережил столкновения существенно ниже показателя тех, кто этого избежал, даже спустя 22 года после окончания войны. Всё это показывает, что жертвы войны подвергаются влиянию военной обстановки в разной степени, а также, что степень травмированности зависит от типа и тяжести пережитой жестокости и событий.

5. Выводы и рекомендации

В результате проведенного исследования были получены следующие выводы:

i. При оценке уровня удовлетворенности жизнью нет разницы с точки зрения полового признака, т.е. и девочки, и мальчики, пережившие войну, пострадали в одинаковой степени.

ii. Пережившие войну в подростковом возрасте люди подвержены большему влиянию полученных травм во взрослом возрасте.

iii. Жертвы войны, которые в последующем смогли получить высшее образование, смогли успешнее избавиться от травматичного влияния пережитого.

iv. Уровень удовлетворенности жизнью тех, кто смог овладеть какой-либо профессией, выше, чем у тех, кто этого не смог. Больше всего удовлетворены жизнью педагоги и медработники.

v. Выводы, полученные после анализа уровня удовлетворенности жизнью молодых людей, переживших войну, с точки зрения количества братьев и сестер, разнятся соответственно количеству детей в семье. Наличие 3 и более детей в семье является защитным фактором, а вот наличие всего одного ребенка – фактором риска.

vi. Полученные во время войны травмы оказали наиболее негативное влияние на тех, кто был тогда в подростковом возрасте от 8 до 13 лет.

vii. Уровень удовлетворенности жизнью людей, переживших войну в детском и подростковом возрасте, зависит и от типа и тяжести полученной

травмы. Пережившие пропажу кого-то из членов семьи удовлетворены жизнью меньше всего. Аналогична ситуация и с теми, кто в детстве и в подростковом возрасте пережил пытки, жестокое отношение, ранения, а также непосредственно пережил столкновения.

Исходя из вышеуказанных выводов, предлагаются следующие рекомендации.

Существенным подспорьем в преодолении травматичных последствий войны может стать предоставление жертвам войны возможностей для получения более качественного образования и получения высшего образования.

Пережившим в детстве войну взрослым следует помочь с освоением профессий, особенно направленных на оказание помощи другим людям.

Ставшие жертвами войны дети не должны отделяться от своих братьев и сестер, наоборот, их следует размещать всех в одном месте.

Список литературы:

1. Armsden, GC, Greenberg MT. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 1987.- Vol. 16. No 5. – P. 427-454.
2. Bailey R, Miller C. Life satisfaction and life demands in college students // *Social behavior and Personality*. 1998.- Vol. 26. No 1.- P. 51-56.
3. Barenbaum J, Ruchkin V, Schwab-Stone M. The psychological aspects of children exposed to war: practice and policy initiatives // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004.- Vol. 45. No 1.- P. 41-62.
4. Berger R, Pat-Horenczyk G, Gelkopf M. School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial // *Journal of Traumatic Stress*. 2007.- Vol. 20. No 4.- P. 541- 551.
5. Chaplin TM. Anger, happiness, and sadness: Associations with depressive symptoms in late adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 2006.- Vol. 35. No. 6. – P. 977–986.
6. Christopher JC. Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research // *Journal of Counseling and Development*. 1999.- Vol. 77. No 2. - P. 141-153.
7. Çivitci A. Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler // *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2012.- Vol. 21. No 2. - P. 321-336.
8. Diener ED, Emmons RA, Larsen RJ, Griffin S. The satisfaction with life scale // *Journal of personality assessment*. 1985.- Vol. 49. No 1. – P. 71-75.
9. Dikmen AA. Kamu çalışanlarında iş doyumu ve yaşam doyumu // *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi* 1995. Ankara Üniversitesi, Ankara. P. 46-47.
10. Dybdahl R. Children and mothers in war: An outcome study of a psychosocial intervention program // *Child Development*. 2001.- Vol. 72. No 4. – P. 1214-1230.
11. Dyregrov A, Gjestad R, Raundalen M. Children exposed to warfare: A longitudinal study // *Journal of Traumatic Stress* 2002.- Vol. 15. No 1. – P. 59-68.
12. Dyregrov A, Gupta L, Gjestad R, Mukanohele E. Trauma exposure and psychological reactions to genocide among Rwandan children // *Journal of Traumatic Stress*. 2000.- Vol. 13. No 1. – P. 3-21.
13. Eryılmaz S. Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi. // *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. 2012.- P. 36-41
14. Gençay S. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının umutsuzluk ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi // *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2009.- Vol. 8. No 27. - 380-388.
15. Gündoğar D, Gül SS, Uskun E, Demirci S, Keçeci D. Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi // *Klinik Psikiyatri*. 2007.- Vol. 10. No 1. - P. 14-27.
16. Güngör T. Selçuk Üniversitesi resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri // *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. 2011. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. P. 76-78

17. Husain SA, Nair J, Holcomb W, Reid JC, Vargas V, Nair SS. Stress reactions of children and adolescents in war and siege conditions // *The American Journal of Psychiatry*. 1998.- Vol. 155. No 12. – P. 1718-1719.
18. Kienzler H. Debating war trauma and post-traumatic stress disorder (PTSD) in an interdisciplinary arena // *Social Science and Medicine*. 2008.- Vol. 67. No 2. – P. 218-227.
19. Koplewicz HS, Vogel JM, Solanto MV, Morrissey R, Alonso CM, Abikoff H, Gallagher R, Novick RM. Child and parent response to the 1993 World Trade Center bombing // *Journal of Traumatic Stress*. 2002.- Vol. 15. No 1. – P. 77-85.
20. Özer M, Karabulut ÖÖ. Yaşlılarda yaşam doyumu // *Geriatrı* 2003.- Vol. 6. No 2. – P. 72-74.
21. Özgür G, Gümüş AB, Durdu B. Evde ve yurttta kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu // *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 2010.- Vol. 1. No 1. – P. 25-32.
22. Pat-Horenczyk R, Abramovitz R, Peled O, Brom D, Daie A, Chemtob CM. Adolescent exposure to recurrent terrorism in Israel: Posttraumatic distress and functional impairment // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2007.- Vol. 77. No 1. – P. 76-85.
23. Pfefferbaum B, Nixon SJ, Tivis RD, Doughty DE, Pynoos RS, Gurwitch RH, Foy DW. Television exposure in children after a terrorist incident // *Psychiatry*. 2001.- Vol. 64. No 3. – P. 202-211.
24. Plunkett MCB, Southall DP. War and children // *Archive of Disease in Childhood*. 1998.- Vol. 78. No 1. - P. 72-77.
25. Qouta S, Punamaki RL, El Sarraj E. Prevalence and determinants of PTSD among Palestinian children exposed to military violence // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2003.- Vol. 12. No 6. – P. 265-272.
26. Tezer E. Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşam ölçeği // *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 1996.- Vol. 2. No 7. – P. 1-7.
27. Thabet AAM, Vostanis P. Post-traumatic stress reactions in children of war // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1999.- Vol. 40. No 3. – P. 385-391.
28. Thabet AAM, Abed Y, Vostanis P. Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004.- Vol. 45. No 3. – P. 533-542.
29. Thabet AAM, Vostanis P. Post traumatic stress disorder reactions in children of war: A longitudinal study // *Child Abuse and Neglect*. 2000.- Vol. 24. No 2. – P. 291-298.
30. Tuzgöl DM. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi // *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2007.- Vol. 22. No 2. – P. 132-143.
31. Vara Ş. Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi // *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. 1999.- Ege Üniversitesi, İzmir. P. 22-30
32. Walton JR, Nuttall RL, Nuttall EV. The impact of war on the mental health of children: A Salvadoran study // *Child Abuse and Neglect*. 1997.- Vol. 21. No 8. – P. 737-749.
33. Yetim Ü. Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu // *Yayımlanmamış doktora tezi*. 1991.- Ege Üniversitesi, İzmir. P. 76-78.
34. Yule W. Alleviating the effects of war and displacement on children // *Traumatology*. 2002.- Vol. 8. No 3. – P. 160-180.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЛИЦ, ВОСПИТАННЫХ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ, С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ*

Хасан Йылмаз

*д-р наук, профессор, преподаватель Отделения педагогики Гуманитарного факультета
Кыргызско – турецкого университета «Манас»,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: hasan.yilmaz@manas.edu.kg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9069-1524>*

Милана Сайдаева

*студент Магистерской программы Отделения педагогики Гуманитарного факультета
Кыргызско – турецкого университета «Манас»,
Кыргызская Республика, г. Бишкек
E-mail: milanasaidaeva@mail.ru*

EXAMINATION OF THE SENSE OF BELONGING LEVELS OF INDIVIDUALS GROWN UP IN A MULTICULTURAL FAMILY ENVIRONMENT IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Hasan Yilmaz

(Prof. Dr.)

*Kyrgyzstan Turkey Manas University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Faculty Member,
Kyrgyz Republic, Bishkek*

Milana Saidaeva

*Kyrgyzstan Turkey Manas University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences,
Master's Student,
Kyrgyz Republic, Bishkek*

АННОТАЦИЯ

Целью настоящей работы является определить уровень чувства принадлежности детей, рожденных и воспитанных в мультикультурных семьях, что может помочь при консультациях и образовательной работе с мультикультурными семьями. Исследование проводилось при участии 200 детей из мультикультурных семей, проживающих в столице Кыргызстана Бишкеке. В рамках работы для сбора информации касательно демографических факторов помимо «формы личных данных» была использована также общая шкала измерения уровня принадлежности. В результате было выяснено, что чувство принадлежности не зависит от пола. Значительная разница была замечена с точки зрения отверженности/неприятия в зависимости от возраста детей, места рождения детей, родных стран отцов и продолжительности пребывания в мультикультурной среде. Вместе с этим, были получены выводы о том, что чувство принадлежности таких детей не зависит от родных стран матерей.

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the level of sense of belonging in children born and grown in multicultural families. Thus, it is aimed to contribute to the family counseling and education studies to be carried out for multicultural families. The research was carried out on 200 children who have multicultural family structure in Bishkek, the capital of Kyrgyzstan. In addition to the “personal information form” used to collect information about demographic factors, the general belonging scale was used in the study. As result of the study, it was found that the sense of belonging in multicultural children did not differ by gender, but that there were significant differences, especially in the dimension of rejection / exclusion, according to the age of the children, the place of birth, the country of their father and the time spent in multiculturalism. In addition, it was also observed that the country to which the mothers of multicultural children belonged had no impact on children's sense of belonging.

Ключевые слова: Чувство принадлежности, Многокультурная семья.

Keywords: The Sense of Belonging, Multicultural Family.

Введение

Культура характеризуется как совокупность эмоций, рассуждений, поведенческих моделей, которые

формируют роли, определяющие то поведение, которое ожидается от определенного социума [18, с. 86] [4, с. 86]. Есть и другие определения культуры, согласно которым она предстает в виде традиционных

верований и ценностей, не подверженных изменениям и передающихся из поколения в поколение этническими, религиозными и социальными группами [5, с. 23]. Петерсон [26, с. 6] же связывает культуру с такими этнографическими переменными, как: раса, национальность, этнические корни, язык и конфессия; с такими демографическими переменными, как: возраст, пол и место обитания; с такими статусными переменными, как: социум, образование и экономическое состояние; с официальными и неофициальными отношениями.

Все определения сходятся в одном: каждое сообщество имеет общую культуру. Однако, в современное время социальные, политические и экономические условия становятся причиной того, что представители разных культур могут разделять одно пространство в таких общественных ячейках как семья или школа, и даже создавать семьи [14, с. 235]. Данная консолидация характеризуется как мультикультурность, и может, как разнообразить общественную жизнь, так и принести немало проблем [24]. Соседство и совместное пребывание людей, относящихся к разным культурам, ценностям, языкам, понятиям и образам жизни, может породить некоторые трудности [15, с. 1367]. Больше всего эти трудности сказываются и чувствуются детьми. Ввиду своего возраста дети еще не обладают такими механизмами адаптации и успешного преодоления, как взрослые, и поэтому могут затрудняться в формировании своей здоровой личности в мультикультурных сообществах с точки зрения расовой, этнической, языковой и религиозной ориентации [25] [34, с. 511] [11, с. 367].

Мультикультурные семьи имеют гетерогенную структуру, ввиду наличия разных языков, конфессий, верований, этнических корней и общественных норм. Рожденные и воспитанные в таких условиях дети нуждаются в поддержке родителей и выполнения ими правильных ролевых моделей [23, с. 83] [30, с. 21] [13, с. 91] [21, с. 175] для того, чтобы развить в себе здоровую личность и обрести такие навыки и привычки, как: культурная чуткость, широкий угол зрения, усвоение демократического общественного строя, критическое мышление относительно предрассудков [22, с. 3] и отрицание какой-либо дискриминации с точки зрения гуманизма [34, с. 511]. Вне зависимости от своих этнических особенностей, родители выполняют важные функции при воспитании детей.

Предполагается, что одной из наиболее значимых проблем мультикультурных детей является принадлежность. Принадлежность – это сильная психологическая необходимость быть принятым членом какого-либо социального сообщества [12, с. 1418]. Принадлежность к семье, группе друзей, коллективу на работе, религиозному сообществу или иной социальной группе заставляет людей почувствовать, что они являются важной частью чего-то большего. Однако, принадлежность не означает только лишь причастность к какой-либо группе [2, с. 38]. Принадлежность означает не пассивное участие в межличностной коммуникации, а ощущение сильной психологической связи к какому-либо сообществу

[32, с. 553]. Исходя из этого, можно утверждать, что принадлежность – это сильное и неизбежное чувство, присущее человеческой природе [33, с. 154]. Без принадлежности человек не может точно самоопределиваться [27, с. 259]. Данная необходимость универсальна и встречается во всех культурах [16, с. 311]. Маслоу утверждал, что животные также нуждаются в принадлежности, а для человека это является важным источником мотивации [17]. По мнению же других ученых, все люди нуждаются в регулярном и удовлетворительном социальном взаимодействии, а если эта потребность не обеспечивается, то такая ситуация может способствовать развитию чувства одиночества, стресса, тревожности, физиологическим и психологическим проблемам [19, с. 54]. Большинство действий человека направлено на удовлетворение потребности в принадлежности. Проявления силы, искренности, одобрения, успешности и попытки привязаться имеют в основе потребность в принадлежности [6, с. 172] [7, с. 235].

Потребность в принадлежности является многогранным понятием и связана со всеми аспектами жизни. В связи с этим было проведено много исследований на эту тему. В первую очередь, с принадлежностью ассоциируется межличностная коммуникация, социальные потребности и социальная поддержка [8, с. 276]. Здесь социальная поддержка характеризуется как развитие чувства принадлежности, связанного с тем, что человек является ценным членом общества, причастен к этому обществу, находится под защитой и любим [10, с. 33]. Отношения удовлетворяют настолько, насколько отвечают потребности принадлежать кому-то. По этой причине решение продолжить отношения или покинуть партнера зависит от чувства принадлежности (Davis, 2017).

Чувство принадлежности также влияет и на чувство собственного достоинства и самореализацию. В связи с этим уровень психологической устойчивости и удовлетворенности жизнью напрямую зависит от того, насколько компенсирована или не компенсирована потребность принадлежать кому-то (Yorke, 2016).

Согласно одно из наиболее популярных теорий последних лет «межличностно-психологической теории самоубийства», важным фактором риска, формирующего суицидальное желание, является отдаление от семьи, друзей и других ценных отношений, т.е. ограниченная принадлежность [9, с. 177]. Некоторые ученые придерживаются мнения о том, что чаще всего в группу риска самоубийц попадают лица с низким уровнем чувства принадлежности [29, с. 1291]. Вместе с этим, у лиц с неудовлетворенной потребностью принадлежать кому-то могут развиваться психические патологии [1, с. 994]. В психопатологии принадлежности расценивается и как причина, и как защищающий фактор [20].

Существуют утверждения о том, что между принадлежностью и когнитивными схемами есть тесная связь [28]. Если не удовлетворяются такие элементарные потребности, как принятие и уважение; и если в детстве человек был оторван от семьи и своего близкого окружения; переживал долгие расставания;

и вырос в условиях отсутствия безопасности, защиты, стабильности, заботы и эмпатии, то может развиться схема ранней несовместимости [31, с. 373].

Несмотря на то, что тема принадлежности была раскрыта во многих трудах, вопрос степени принадлежности у детей в многокультурных семьях еще не был изучен. Целью настоящего исследования является определение уровня принадлежности у детей, рожденных и воспитанных в мультикультурных семьях. Таким образом, выводы данной работы могут внести вклад в консультации и образование для мультикультурных семей. Также результаты исследования могут послужить ориентиром при оказании психологической поддержки и помощи для детей из подобных семей.

Для выяснения степени принятия, отверженности и принадлежности, а также для определения проблем, в рамках настоящего исследования были заданы вопросы на нижеследующие темы.

Меняется ли степень принятия, отверженности и принадлежности в зависимости от следующих факторов:

- i. пол,
- ii. возраст,

- iii. место рождения,
- iv. родные страны отцов и матерей,
- v. срок проживания в мультикультурной семье?

6. Метод

В рамках настоящего исследования применялся метод взаимосвязанного отбора, который нацелен на определение уровня и наличия изменений, когда две и более переменных используются вместе. Данный метод был выбран для того, чтобы узнать, меняется ли степень принадлежности у детей из мультикультурных семей в зависимости от различных переменных.

6.1. Сведения о рабочей группе

Исследование было проведено в столице Кыргызстана Бишкеке, так как в этом городе сосредоточено множество среднеазиатских культур. Помимо кыргызов, в Бишкеке также проживают русские, турки, узбеки, казахи, таджики, китайцы и другие народности, что и стало полем для осуществления данной работы. В Таблице 1 указаны демографические характеристики детей из мультикультурных семей.

Таблица 1.

Сведения о детях из мультикультурных семей и учебных коллективов

Пол	N	%	Возраст	N	%	Место рождения	N	%
Жен.	97	48,5	11-12	49	24,5	KG	109	54,5
Муж.	103	51,5	13-14	44	22,0	RU	22	11,0
Итого	200	100,0	15-16	48	24,0	TR	50	25,0
			17 +	59	29,5	KZ	19	9,5
Родная страна отца	N	%	Родная страна матери	N	%	Срок проживания в мультикультурной среде	N	%
KG	46	23,0	KG	118	59,0	1-5	48	24,0
RU	14	7,0	RU	35	17,5	6-10	24	12,0
TR	106	53,0	TR	23	11,5	11-15	79	39,5
UZ	16	8,0	UZ	7	3,5	16-19	36	18,0
KZ	10	5,0	KZ	11	5,5	20 ve +	13	6,5
ДРУГОЕ	8	4,0	ДРУГОЕ	6	3,0			

6.2. Сбор данных

В рамках настоящего исследования, помимо «формы личных данных» для сбора данных о демографических факторах была также использована шкала принадлежности, подробности которой описаны ниже.

Общая шкала принадлежности: Разработанная Мэлоуном и др. Общая шкала принадлежности (2012) основана на 7 бальной Шкале Лайкерта, состоит из 12 пунктов и нацелена на измерение степени принадлежности с точки зрения «принятия/вовлеченности» и «отверженности/непринятия» [16, с. 312][3, с. 125]. Степень «отверженности/непринятия» оценивается в баллах с отрицательным значением. «Принятие» и «отверженность» же можно оценить с помощью баллов с положительным значением. Коэффициент

корреляции между значениями (между 58 и .94) факторов пунктов шкалы составляет -.67. Коэффициент внутренней согласованности шкалы составляет .94 [16, с. 314] [3, с. 125]. Коэффициент общей шкалы принадлежности в этом исследовании составляет .86. В шкале указаны пункты, подобные нижесказанному: *Я чувствую себя отчужденно, когда оглядываюсь вокруг; я чувствую, что между мной и людьми вокруг есть дистанция; я чувствую себя частью общества, когда нахожусь рядом с другими (семья, друзья и т.д.).*

6.3. Аналитические методы

При анализе данных были подсчитаны описательные статистические значения (среднее значение, стандартная погрешность, стандартная ошибка), а относящиеся к двум категориям переменные были

сравнены с применением t – категорий. При сравнении трёх и более категорий был применен метод вариативного анализа, а при распределениях, смысл которых был подтвержден, источник данной осмысленности был зафиксирован при помощи метода Шеффе.

7. Полученные данные

7.1. Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных

коллективах, с точки зрения гендерной принадлежности.

В Таблице 2 указаны данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных коллективах, с точки зрения гендерной принадлежности.

Таблица 2.

Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурной среде, с точки зрения гендерной принадлежности

	Пол	N	Средн.	Ст.погр.	Ст. ош.	Sd	t	Sig.	P
Приятие	Жен.	97	29,96	6,58	,66	198	6,409*	,000	$p < ,05$
	Муж.	103	25,60	5,74	,56				
Отверженность	Жен.	97	25,02	5,69	,57	198	,547	,585	$p > ,05$
	Муж.	103	24,58	5,63	,55				
Общая принадлежность	Жен.	97	56,98	8,68	,88	198	3,664*	,009	$p < ,05$
	Муж.	103	48,18	8,24	,81				
	Итого	200	52,57	8,45	,59				

Как видно из Таблицы 2, средние показатели принадлежности женского пола (Средн.=29,96, ст.погр.=6,58) выше, чем у мужского (Средн.=25,60, ст.погр.=5,74). Между степенью притяжения девочек и мальчиков из мультикультурных семей существует значительная статистическая разница ($t=6,409$, $sd.=198$, $p < ,05$). Это говорит о том, что девочки чувствуют себя принятыми больше, чем мальчики. Между показателями же отверженности/непритяжения между женским (Средн.=25,02, ст.погр.=5,69) и мужским (Средн.=24,58, ст.погр.=5,63) полом выявлена незначительная статистическая разница = .05 ($t=.547$, $sd.=198$, $p > ,05$). Это говорит о том, что и девочки, и мальчики чувствуют себя отверженными/непринятыми практически на одном уровне. После сложения баллов отверженности с отрицательным

значением и баллов притяжения с положительным значением, было выявлено, что девочки испытывают больше принадлежности (Средн.=48,18, ст.погр.=8,24), нежели мальчики. Между средними показателями общей принадлежности выявлена незначительная статистическая разница ($t=3,664$, $sd.=198$, $p < ,05$).

7.2. Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных коллективах, с точки зрения возраста.

В Таблице 3 указаны данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурной среде, с точки зрения возраста.

Таблица 3.

Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурной среде, с точки зрения возраста

		N	Средн.	Ст.погр.	Ст. ош.	Sd	F	Sig.	p	Источник разницы (Шеффе)
Приятие	11-12	49	27,63	5,06	,72	3 196	,349	,790	$p > ,05$	-
	13-14	44	28,59	6,92	1,04					
	15-16	48	27,35	7,12	1,02					
	17 и +	59	27,62	5,60	,73					
	Итого	200	27,77	6,15	,43					
Отверженность	11-12	49	22,63	5,34	,76	3 196	3,881*	,006	$p < ,05$	3>1 3>2 4>1 4>2
	13-14	44	23,34	4,78	,72					
	15-16	48	26,37	6,89	,99					
	17 и +	59	26,62	5,30	,69					
	Итого	200	24,79	5,65	,39					
Общая принадлежность	11-12	49	53,26	7,99	1,14	3 196	3,547*	,008	$p < ,05$	4>1
	13-14	44	52,93	7,84	1,18					
	15-16	48	52,72	10,65	1,53					
	17 и +	59	51,25	7,24	,94					
	Итого	200	52,57	8,45	,59					

Как видно из Таблицы 3, показатель притяжения больше всех у детей в возрасте 13-14 лет (Средн.=28.59, ст.погр.=6.92), а меньше всех – у детей в возрасте 15-16 лет (Средн.=27.35, ст.погр.=7.12). Вместе с этим, определено, что показатели степени притяжения в разных возрастах очень близки друг к другу. Между показателями степени притяжения в разных возрастах не найдено существенной статистической разницы ($F=3.349$, $sd.=3_{196}$, $p>.05$). Это указывает на то, что показатели степени притяжения у детей в мультикультурных семьях не сильно зависят от возраста. Значения отверженности/непритяжения выше всего в возрастной группе «17 и +» (Средн.=26.62, ст.погр.=5.30), а ниже всего – «11-12 лет» (Средн.=22.63, ст.погр.=5.34). Разница в степени отверженности/непритяжения между разными возрастными группами имеет существенное статистическое значение на уровне .05 ($F=3.881$, $sd.=3_{196}$, $p<.05$). Также источники разницы были выявлены в следующих парах возрастных групп: «17 и +» и «11-12», «17 и +» и «13-14», «15-16» и «11-12», «15-16» и «13-14» ($3>1$; $3>2$; $4>1$; $4>2$). Это говорит о том, что в муль-

тикультурных семьях степень отверженности/непритяжения существенно меняется в зависимости от возраста. Подростки в возрасте «17 и +» и «15-16» лет чувствуют себя более отверженными/непринятыми, нежели маленькие дети.

Показатели же общей принадлежности выше у детей в возрасте 11-12 лет (Средн.=53.26, $ss.=7.99$), и ниже всего у подростков в возрасте 17 лет и старше (Средн.=51.25, ст.погр.=7.24). Между данными двумя группами также имеется существенная статистическая разница ($F=3.547$, $sd.=3_{196}$, $p<.05$). Это является отражением того, что дети 11-12 испытывают чувство принадлежности сильнее, чем те, кому 17 и более лет ($4>1$).

7.3. Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных коллективах, с точки зрения места рождения.

В Таблице 4 указаны данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, рожденных и воспитанных в мультикультурной среде, с точки зрения места рождения.

Таблица 4.

Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурной среде, с точки зрения места рождения

		N	Средн	Ст. Погр.	Ст. Ош.	S.d	F	Sig.	p	Источник разницы (Шеффе)
Притяжение	1-KG	109	27,70	6,02	,57	3 196	,769	,513	$p>.05$	
	2-RU	22	26,18	5,60	1,19					
	3-TR	50	28,56	6,37	,90					
	4-KZ	19	27,94	6,97	1,60					
	Итого	200	27,77	6,15	,43					
Отверженность	1-KG	109	23,02	5,34	,51	3 196	5,115*	,002	$p<.05$	2>1 2>3 4>1 4>3
	2-RU	22	27,04	6,75	1,44					
	3-TR	50	24,60	5,08	,71					
	4-KZ	19	27,94	5,71	1,31					
	Итого	200	24,79	5,65	,39					
Общая принадлежность	1-KG	109	55,89	7,84	,75	3 196	4,293*	,001	$p<.05$	1>4 1>3
	2-RU	22	53,22	9,19	1,96					
	3-TR	50	52,31	8,26	1,16					
	4-KZ	19	51,58	10,97	2,51					
	Итого	200	52,57	8,45	,59					

В итоге анализа показателей степени принадлежности у детей из мультикультурных семей в зависимости от места рождения, не выявлено существенной разницы, т.е. это не влияет на чувство принадлежности у детей ($F=.769$, $sd.=3_{196}$, $p>.05$). Степень же отверженности/непритяжения выше всего в Казахстане (Средн.=27.94, ст.погр.=5.71), а ниже всего в Кыргызстане (Средн.=23.02, ст.погр.=5.34). Степень отверженности/непритяжения детей из мультикультурных семей существенно различается в зависимости от места рождения и зафиксирована на уровне .05 ($F=5.115$, $sd.=3_{196}$, $p<.05$; $2>1$; $2>3$; $4>1$; $4>3$). Это указывает на то, что место рождения влияет на степень отверженности/непритяжения у детей из мультикультурных семей. Между рожденными в Кыргызстане и Турции нет значительной разницы. Однако,

рожденные в Казахстане и России чувствуют себя более отверженными/непринятыми.

Показатели общей принадлежности выше всего у тех, кто родился в Кыргызстане (Средн.=55.89, $ss.=7.84$), а ниже всего – в Казахстане (Средн.=51.58, ст.погр.=10.97) и Турции (Средн.=52.31, ст.погр.=8.26). Степень чувства принадлежности детей из мультикультурных семей существенно различается в зависимости от места рождения ($F=4.293$, $sd.=3_{196}$, $p<.05$). Это говорит о том, что чувство принадлежности значительно больше развито у детей, рожденных в Кыргызстане, чем у рожденных в Казахстане и Турции ($1>4$; $1>3$).

7.4. Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных

коллективах, с точки зрения родной страны отцов.

В Таблице 5 указаны данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у

детей, воспитанных в мультикультурных семьях, с точки зрения родной страны отцов.

Таблица 5.

Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях, с точки зрения родной страны отцов

		N	Средн.	Ст. погр.	Ст. ош.	Sd.	F	Sig.	p	Источник разницы (Шеффе)
Приятие	KG	46	31,25	6,06	,89	5 194	7,001	,000	p<,05	1>2 1>4 1>5 1>6
	RU	14	26,90	5,02	1,34					
	TR	106	28,50	6,27	,60					
	UZ	16	27,60	5,90	1,47					
	KZ	10	25,14	7,06	2,23					
	ДРУГОЕ	8	27,69	4,56	1,61					
Reddedilme	KG	46	23,25	6,15	,43	5 194	4,896	,001	p<,05	5>1 5>2 5>3 4>1 4>2 4>3
	RU	14	24,13	6,52	,96					
	TR	106	24,21	5,01	1,33					
	UZ	16	27,77	5,11	,49					
	KZ	10	28,90	7,63	1,90					
	ДРУГОЕ	8	27,50	5,72	1,81					
Общая принадлежность	KG	46	57,75	9,01	1,32	5 194	4,635	,000	p<,05	1>2 1>3 1>4 1>5 1>6
	RU	14	53,80	5,51	1,47					
	TR	106	52,85	7,86	,76					
	UZ	16	51,83	10,53	2,63					
	KZ	10	50,35	11,31	3,57					
	ДРУГОЕ	8	52,75	6,36	2,25					
	Итого	200	52,57	8,45	,59					

Как видно из данных в Таблице 5, больше всего принятыми себя чувствуют дети из мультикультурных семей, отцы которых являются по национальности кыргызами (Средн.=31.25, ст.погр.=6.06), а меньше всего – казахами (Средн.=25.14, ст.погр.=7.06). Статистическая разница между показателями приятия с точки зрения родной страны отцов зафиксирована на значении .05 ($F=7.001$, $sd.=5_{194}$, $p<,05$). Это говорит о том, что дети, рожденные от отцов кыргызов в мультикультурных семьях, больше других ощущают себя принятыми в обществе, чего не скажешь о детях, чьи отцы являются казахами. Это также подтверждается и тем, что наибольшая степень отверженности была выявлена у детей, чьи отцы являются казахами (Средн.=28.90, ст.погр.=7.63), а наименьшая – кыргызами (Средн.=23.25, ст.погр.=6.15). Статистическая разница между показателями отверженности/неприятия с точки зрения родной страны отцов выявлена на существенном статистическом уровне ($F=4.896$, $sd.=5_{194}$, $p<,05$). Это указывает на то, что чувство отверженности/неприятия зависит от родной страны отцов детей из мультикультурных семей. Было выявлено, что дети от отцов кыргызской, русской и турецкой

национальности чувствуют себя менее отверженными/непринятыми, по сравнению с теми, кто рожден от отцов казахской и узбекской национальности ($5>1$; $5>2$; $5>3$; $4>1$; $4>2$; $4>3$).

Наибольшая степень общей принадлежности выявлена у детей, чьи отцы являются кыргызами (Средн.=57.75, $ss.=9.01$), а наименьшая – казахами (Средн.=50.35, ст.погр.=11.31) и узбеками (Средн.=51.83, ст.погр.=10.53). Статистическая разница между показателями общей принадлежности с точки зрения родной страны отцов выявлена на существенном статистическом уровне ($F=4.635$, $sd.=5_{194}$, $p<,05$). Это говорит о том, что чувство общей принадлежности у детей, чьи отцы являются кыргызами, намного сильнее чем у других детей, рожденных от отцов, принадлежащих к остальным 4 этносам ($1>2$; $1>3$; $1>4$; $1>5$; $1>6$).

7.5. Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных коллективах, с точки зрения родной страны матерей.

В Таблице 6 приведены данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у

детей, воспитанных в мультикультурных семьях, с точки зрения родной страны матерей.

Таблица 6.

Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях, с точки зрения родной страны матерей

		N	Средн.	Ст. Погр.	Ст. Ош.	Sd.	F	Sig.	p	Источник разницы (Шеффе)
Принятие	KG	118	28,43	6,38	,58	5 194	1,007	,415		-
	RU	35	28,28	6,46	1,09					
	TR	23	27,02	5,10	1,06					
	UZ	7	26,30	5,34	2,02					
	KZ	11	25,36	5,40	1,63					
	ДРУГОЕ	6	28,66	4,84	1,97					
Отверженность	KG	118	24,00	5,58	,51	5 194	,308	,746		-
	RU	35	24,45	6,30	1,06					
	TR	23	24,35	4,28	,89					
	UZ	7	24,71	7,11	2,68					
	KZ	11	25,03	2,80	,84					
	ДРУГОЕ	6	25,31	6,55	2,67					
Общая принадлежность	KG	118	55,50	6,55	2,67	5 194	,732	,442		-
	RU	35	55,00	5,65	,39					
	TR	23	54,79	5,85	1,22					
	UZ	7	53,73	8,16	3,08					
	KZ	11	53,81	6,28	1,89					
	ДРУГОЕ	6	53,34	10,25	4,18					
	Итого	200	52,57	8,45	,59					

По итогам изучения всех данных из Таблицы 6, было выявлено, что степень принятия ($F=1.007$, $sd.=5_{194}$, $p>.05$), отверженности/непринятия ($F=.308$ $sd.=5_{194}$, $p>.05$) и общей принадлежности ($F=.732$, $sd.=5_{194}$, $p>.05$) детей из мультикультурных семей не зависит от родной страны матерей, т.к. не было зафиксировано существенной разницы в показателях.

7.6. Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях и учебных коллективах, с точки зрения срока проживания в мультикультурной среде.

В Таблице 7 указаны данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях, с точки зрения срока проживания в мультикультурной среде.

Таблица 7.

Данные, полученные в результате анализа общей степени принадлежности у детей, воспитанных в мультикультурных семьях, с точки зрения срока проживания в мультикультурной среде

		N	Средн.	Ст. Погр.	Ст. Ош.	Sd.	F	Sig.	p	Источник разницы (Шеффе)
Принятие	1-5	48	26,97	6,97	1,00	4 195	3,155	,000	p<,05	5>1
	6-10	24	28,15	6,92	1,41					
	11-15	79	27,56	5,21	,58					
	16-19	36	27,55	6,77	1,12					
	20 и +	13	30,16	4,57	1,27					
	Итого	200	27,77	6,15	,43					
Отверженность	1-5	48	28,16	5,70	,82	4 195	3,655	,007	p<,05	1>5
	6-10	24	25,64	6,61	1,34					
	11-15	79	24,38	4,92	,55					
	16-19	36	24,33	6,23	1,03					
	20 и +	13	23,53	3,30	,91					
	Итого	200	24,79	5,65	,39					
Общая принадлежность	1-5	48	51,88	8,76	1,26	4 195	3,627	,007	p<,05	5>1 5>3
	6-10	24	51,10	11,00	2,24					
	11-15	79	52,53	7,24	,81					
	16-19	36	52,61	8,28	1,38					
	20 и +	13	58,33	5,31	1,47					
	Итого	200	52,57	8,45	,59					

Исходя из выводов, указанных в Таблице 7, самый высокий уровень принятия выявлен у детей, проживших в мультикультурной среде 20 лет и более (Средн.=30.16, ст.погр.=4.57), а самый низкий уровень – от 1 года до 5 лет (Средн.=26.97, ст.погр.=6.97). Между показателями степени принятия в зависимости от срока проживания в мультикультурной среде зафиксирована существенная статистическая разница ($F=3.155$, $sd.=4_{195}$, $p<,05$). Это говорит о том, что, чем дольше дети живут в мультикультурной среде, тем выше их уровень принятия.

Степень отверженности/непринятия выше всего у детей, проживших в мультикультурной среде в течение срока от 1 года до 5 лет (Средн.= 28,16, ст.погр.=5.70), а ниже всего – в течение 20 лет и более (Средн.=23.53, ст.погр.=3.30). Между показателями отверженности/непринятия в зависимости от срока проживания в мультикультурной среде зафиксирована существенная статистическая разница на уровне .05 ($F=3.655$, $sd.=4_{195}$, $p<,05$). Причиной этому послужила разница между группами «5 лет и дольше» и «20 лет и дольше» ($1>5$). Всё вышеупомянутое указывает на то, что степень отверженности/непринятия детей из мультикультурных семей в значительной мере зависит от срока проживания в той или иной мультикультурной среде. Степень отверженности/непринятия у детей диспропорциональна продолжительности проживания в той или иной мультикультурной среде.

8. Выводы

В результате проведения настоящего исследования были получены следующие выводы:

1. В мультикультурных семьях девочки больше чувствуют себя принятыми, нежели мальчики. Высокий уровень отверженности/непринятия у мальчиков, чем у девочек, подтверждает вышесказанное утверждение. Степень принадлежности у девочек также выше, чем у мальчиков.

2. Степень принятия не зависит от возраста детей из мультикультурных семей. Однако чувство отверженности/непринятия у детей в возрастных группах «17 и +» и «15-16 лет» намного выше, чем у детей младшего возраста. Вместе с этим, было выявлено, что чувство принадлежности у детей 11-12 лет сильнее, чем у подростков 17 лет и старше.

3. При изучении влияния места рождения, было выяснено, что место рождения детей из мультикультурных семей не сказывается на степени принятия. Однако, вместе с этим, получены выводы о том, что степень отверженности/непринятия зависит от места рождения. Рожденные в Кыргызстане и Турции дети из мультикультурных семей чувствуют себя менее отверженными, чем сверстники, рожденные в Казахстане и России. С точки зрения принадлежности же рожденные в Кыргызстане дети чувствуют свою принадлежность намного сильнее, чем рожденные в Казахстане и Турции.

4. Дети, чьи отцы являются по национальности кыргызами, ощущают свою принадлежность намного сильнее, чем те, кто рожден от отцов казахов по национальности. Таким образом, выяснено, что и

степень отверженности/неприятия зависит от родной страны отцов. Дети, чьи отцы являются кыргызами, русскими и турками по национальности, чувствуют себя менее отверженными/непринятыми, по сравнению с рожденными от отцов казахов и узбеков. При оценке уровня принадлежности выявлена аналогичная закономерность. Дети отцов кыргызов ощущают свою принадлежность намного сильнее, чем их сверстники, чьи отцы рождены в других 5 странах (России, Турции, Узбекистане и Казахстане).

5. Степень общей принадлежности детей из мультикультурных семей не зависит от родной страны матерей. Вероятно, это связано с тем, что в исследуемом социуме принят патриархальный строй. Таким образом, чувство принадлежности детей из мультикультурных семей значительно зависит от страны рождения отцов, но не привязано к родным странам матерей.

6. Степень принятия детей из мультикультурных семей в значительной мере зависит от срока проживания в той или иной мультикультурной среде и прямопропорциональна продолжительности проживания в той или иной мультикультурной среде. Самый низкий уровень принятия выявлен у детей, проживших в мультикультурной среде менее 5 лет. Данный показатель возрастает с ростом продолжительности срока проживания в мультикультурной среде. Степень отверженности/неприятия же детей из мультикультурных семей также зависит от срока проживания в той или иной мультикультурной среде и диспропорциональна продолжительности проживания в той или иной мультикультурной среде, т.е. чем дольше ребенок живет в такой среде, тем меньше он чувствует себя отверженным/непринятым.

Список литературы:

1. Campos RC, Holden RR. Testing Models Relating Rejection, Depression, Interpersonal Needs, and Psychache to Suicide Risk in Nonclinical Individuals // J. Clin. Psychol. – 2015. Vol. 71. No 10. P. 994-1003.
2. Davis SB. "Sense of Belonging, Emotion Regulation, Perceived Social Support and Mental Health among College Students". Doctor of Philosophy (PhD), dissertation // Psychology, Old Dominion University. 2017. https://digitalcommons.odu.edu/psychology_etds/53. P. 37-38
3. Duru E. Genel Aidiyet Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması // Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. - 2015. Vol. 44. P. 125-135.
4. Duverger M. Siyaset sosyolojisi, (Çeviren: S. Tekeli). – 2004. İstanbul: Varlık Yayınları. P. 86
5. Guiso L, Sapienza P, Zingales L. Does Culture Affect Economic Outcomes? // Journal of Economic Perspectives. – 2006. Vol. 20. No 2. P. 23-48.
6. Hagerty BM, Lynch-Sauer J, Patusky KL, Bouwsema M, Collier P. Sense of belonging: A vital mental health concept // Archives of Psychiatric Nursing. – 1992. Vol. 6. P. 172-177.
7. Hagerty BM, Williams RA, Coyne JC, Early MR. Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning // Archives of Psychiatric Nursing. – 1996. Vol. 10. P. 235-244.
8. Hale CJ, Hannum JW, Espelage DL. Social support and physical health: The importance of belonging // Journal of American College Health. – 2005. Vol. 53. P. 276-284.
9. Joiner TE, Pfaff JJ, Acres JG. Characteristics of suicidal adolescents and young adults presenting to primary care with non-suicidal (indeed non-psychological) complaints // European Journal of Public Health. – 2002. Vol. 12. No 3. P. 177-179.
10. Jones RC. Sense of belonging and its relationship with quality of life and symptom distress among undergraduate college students // Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. – 2010. Vol. 70. No 9. P. 33-40.
11. Kim MK, Kim HY. The effects of psychological characteristics, parent-child relationship, and coping strategies on school adjustment of multicultural family adolescents // Korean Journal of Family Welfare. – 2015. Vol. 20. P. 367-385.
12. Lambert NM, Stillman TF, Hicks JA, Kamble S, Baumeister RF, Fincham FD. To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life // Personality and Social Psychology Bulletin. - 2013. Vol. 39. P. 1418-1427.
13. Lee KS. The Influence of Self-Esteem of Multicultural Family's Children on Social Adjustment // Association Of Social Education In Korea. -2018. Vol. 44. No 1. P. 91-107.
14. Lee SG, Park HS, Rho YH, Rhee CW. The mediated effects of acculturative stress and cultural capital on school adaptation for children in multicultural families -focused on the mediation effects of positive self-concept // Journal of the Korean Society of Child Welfare. – 2012. Vol. 38. P. 235-264
15. Lee WJ, Kim S. Study of multicultural children's parent-child relationship quality and school adjustment // Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society. – 2014. Vol.15. No3. P. 1367-1374.
16. Malone GP, Pillow DR, Osman A. The General Belongingness Scale (GBS): Assessing achieved belongingness // Personality and Individual Differences. - 2012. Vol. 52. No 3. P. 311-316.
17. Maslow AH. Motivation and personality (3rd ed.). – 1987. New York: AddisonWesley Longman.

18. Moles A. *Kültürün Toplumla Dinamiği*, (Çev: Nuri Bilgin) // Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları. 1983. İzmir. P. 86-90
19. Moynihan AB, Igou ER, van Tilburg WAP. Free, connected, and meaningful: Free will beliefs promote meaningfulness through belongingness // *Personality and Individual Differences*. – 2017. Vol. 107. P. 54-65.
20. Mueller CE, Winsor DL. Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth. In: Pfeiffer S. (eds) *Handbook of Giftedness in Children*. – 2018. Springer, Cham.
21. Nam BH, Jeong CS. An exploratory study to develop the direction of multicultural family parent education program // *The Korean Home Management Association Conference*. – 2010. P.175-178
22. Nam SA, Baek JS. The effects of parenting attitude on school adjustment and self-esteem of child and early adolescent from multicultural families // *Journal of Korea Youth and Environment*. – 2011. Vol. 9 No 1. P. 3-12
23. Oh KW. Multicultural family adolescents: their acceptance of Korean culture and adaptation to Korean school life // *Family and Environment Research*. – 2011. Vol. 49. P. 83-97.
24. Parekh B. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* // Cambridge, MA. – 2000. Harvard University Press.
25. Park SY. A Study on the relationships between parent's attitudes and satisfaction level of school life in terms of children's recognition in multicultural families // Unpublished master's thesis.- 2010. Dongguk University, Seoul, Korea.
26. Peterson PB. Multiculturalism as a generic approach to counseling // *Journal of Counseling and Development*. – 1991. Vol. 70. P. 6-12.
27. Pillow DR, Malone GP, Hale WJ. The need to belong and its association with fully satisfying relationships: A tale of two measures // *Personality and Individual Differences*. – 2015. Vol. 74. P. 259-264,
28. Rafaeli E, Bernstein DP, Young J. The CBT distinctive features series. *Schema therapy: Distinctive features*. New York, NY, US – 2011. Routledge/Taylor & Francis Group.
29. Riberio JD, Joiner T. The Interpersonal-psychological theory of suicidal behavior: Current status and future directions // *Journal of Clinical Psychology*. – 2009. Vol. 65. P. 1291-1299
30. Seo JH. The Effects of Group Art Therapy Program on Improving Self-esteem and Sociability for the Children of Multicultural Family // *Pai Jae University Graduate School of Administrative Psychology, Counseling Psychotherapy Counseling Psychotherapy, Thesis (Master)*. – 2009. P. 21-23
31. Thimm JC. Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. – 2010. Vol. 41. P. 373-380.
32. Yıldız MA. Serial Multiple Mediation of General Belongingness and Life Satisfaction in the Relationship between Attachment and Loneliness in Adolescents // *Educational Sciences: Theory and Practice*. – 2016. Vol. 16. No 2. P. 553-578
33. Yorke M. The development and initial use of a survey of student 'belongingness', engagement and self-confidence in UK higher education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2016. Vol. 41. No 1. P. 154-166,
34. Yu BA, Ok KH. The effects of social supports on school adjustment, emotional regulation, and social adjustment in multicultural family children // *Korean Journal of Family Welfare*. – 2013. Vol. 18 No 4. P. 511-538

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ

Кузнецова Дарья Андреевна

ассистент кафедры «Прикладная психология»,

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» Педагогический институт им. В.Г. Белинского,

РФ, г. Пенза

E-mail: dashynia410@mail.ru

PROJECT ACTIVITY AS A CONDITION FOR FORMING PERSONAL MATURITY OF STUDENTS

Darya Kuznetsova

assistant of the department of «Applied Psychology», Penza State University,

Russia, Penza

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены взгляды на понятие «проектная деятельность». Раскрывается специфика данного метода, применяемого в рамках обучения студентов в высшем учебном заведении. Дана подробная характеристика существующих типов проектов. Подробно отражены последовательные этапы проектной деятельности студентов.

ABSTRACT

This article discusses the views on the concept of «project activity». The specifics of this method, which is used in the framework of training students in a higher educational institution, is revealed. A detailed description of the existing types of projects is given. The successive stages of students' project activities are reflected in detail.

Ключевые слова: проектная деятельность студентов, метод проектов, личностная зрелость студентов.

Keywords: student's project activities, project method, student's personal maturity.

На сегодняшний день в практике высшего образования повсеместно используют методы активного обучения. Изучая литературу по теме активных методов обучения, было отмечено, что ряд ученых относят к ним метод проектов. Организация проектной деятельности студентов находит всё большее распространение, так как является эффективным методом усвоения и переработки изучаемой информации по конкретной дисциплине, а также, имеет сильное влияние на личность студента. Участие в разработке проекта требует от студента сознательного, ответственного отношения, а от педагога - искусного владения приемами организации исследовательской деятельности. В данной статье проектная деятельность рассматривается как одно из психолого-педагогических условий формирования личностной зрелости студентов в ВУЗе. Рассмотрим более подробно сущность метода проектов.

Интересна точка зрения Н.А.Бредневой, согласно которой, проектная деятельность – это самостоятельная деятельность, которая направлена на создание продукта, обеспечивает творчество и самореализацию личности студента, развитие профессиональных качеств, умений, навыков, необходимых современному специалисту, чтобы быть востребованным на рынке труда. В процессе проектной деятельности формируется потребность в знаниях, высокая про-

фессиональная мотивация и стремление к саморазвитию. Проект представляет собой поисковые, исследовательские, расчетные, графические и другие виды работ, которые выполняются обучающимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, для практического или теоретического решения значимой проблемы [2, с 123]. По утверждению И.Д. Беляевой, цель проектного обучения - создать условия, при которых обучающиеся самостоятельно приобретают недостающие знания, учатся пользоваться источниками информации, используют приобретенные знания для решения познавательных, творческих и практических задач, развивают коммуникативные навыки в процессе работы в группе, развивают системное мышление [1, с 43]. Помимо овладения системой знаний и навыками работы с информацией, проектная деятельность способствует развитию личности студента. В своих идеях Ю. А. Коваленко и Л.Л. Никитина говорят о широких возможностях использования метода проектов в образовательном процессе, так как он стимулирует развитие конкурентоспособной личности в целом. Конкурентоспособная личность — это личность, которая может демонстрировать высокий темп деятельности и качественный результат. Её можно охарактеризовать следующим образом: обладание определенными целями, сформированные ценностные ориентации, от-

ветственность; автономность; критичность мышления; системность, плановость, прогностичность; умение работать в команде. Студенту предоставляется возможность выбрать «свою» тему проекта, что изначально решает вопрос мотивации. Это позволяет удовлетворить собственную сферу интересов или выбрать тему, раскрывающую способности студента. Так же, в процессе проектной деятельности студенты учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, применять полученные ранее знания. В итоге развиваются их творческие способности, самостоятельность, ответственность, формирование умения планировать и принимать решения [4, с.15]. В зависимости от доминирующего вида деятельности и преобладающих методов выделяют следующие типы проектов:

1. Исследовательские – включает в себе научное исследование. Способствуют формированию у студентов умений анализировать и обозначать проблему, обрабатывать информацию по теме исследования, ставить цели и задачи, прогнозировать результат, обрабатывать полученные данные и формулировать выводы.

2. Информационные (ознакомительно-ориентировочные) – направлены на сбор и анализ информации о каком-либо событии, объекте или явлении.

3. Социальные – наиболее распространенный вид проектов. Целью является разработка и реализация нововведения, направленного на изменения и в социальной среде. Данный вид проектов оказывает воспитательное воздействие на студентов, которые могут не только проявить творческую и социальную активность, но и укрепить свои жизненные позиции, воплотить их на практике.

4. Поисковые – это проекты, которые имеют военно-патриотическую направленность. Например, сбор информации о пропавших без вести во время военных действий во всех странах мира.

5. Творческие – как правило, не имеют четкой структуры, направлены на создание нового продукта. Это может быть сценарий, программа праздника, статья и т.д.

6. Прикладные (практико-ориентированные) – проекты, направленные на достижение заданной цели. Такой проект требует от участников четкого алгоритма действий, обозначенных функций каждого участника, подробных обсуждений.

7. Методические – проекты, связанные с проблематикой обучения, воспитания и развития.

8. Смешанные проекты сочетают в себе несколько видов. При определении типа проекта выделяется доминирующий аспект [4, с.9].

Проектную деятельность, на сегодняшний день, нельзя отнести только лишь к учебной или к внеучебной деятельности студентов. Это обусловлено тем, что тема проекта может быть выбрана в рамках какой-то определенной науки, а может быть связана с социальными явлениями (благотворительность, социальная поддержка определенных категорий населения) и носить практический характер. Метод проектов принято считать творческим процессом,

однако, проект можно выполнить, пользуясь готовыми схемами действий, последовательно выполняя серию четко определенных, алгоритмизированных шагов. То есть, можно сказать, что это творчество по плану. [3] Поэтому, для создания проекта, который будет возможно реализовать, необходимо знать определенный порядок этапов. Так, Н.Ю. Пахомова выделяет следующие обязательные этапы для осуществления метода проектов:

1) Погружение в проект. Преподавателю необходимо создать условия для познавательной активности студентов, чтобы определить тему будущего проекта. Основная задача на данной стадии – постановка цели проекта, выявление проблемы.

2) Организация деятельности. Для реализации группового проекта важно разграничивать роли студентов в его создании.

3) Осуществление деятельности. Основная роль в реализации проекта принадлежит студентам. Преподаватель осуществляет контроль их деятельности и помогает при возникновении трудностей.

4) Презентация проекта. Представление результата деятельности в любой удобной форме (деловая игра, научный доклад, соревнования, экскурсия и т.д.). [5]

Однако, выделяют и другие этапы разработки проекта. В работе И.А. Колесниковой, выделены предпроектный этап, этап реализации, рефлексивный и послепроектный этапы. Познакомимся с каждым из них подробно. [6]

1. Предпроектный этап. Этот этап включает такие характерные процедуры, как: диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. Этап реализации проекта. На данном этапе каждый из участников проекта выполняет намеченные действия и поступательно решает поставленные задачи. Участник проекта должен знать, где, у кого и в какой форме он может получить помощь и поддержку. Также, необходимо заранее обговорить систему обратной связи с целью коррекции действий по достижению цели проекта. Поэтому, важно определить критерии успешности достижения каждого проектного шага и проекта в целом.

3. Рефлексивный и послепроектный этапы. Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Рефлексия же направлена на анализ изменений в личности участников, приобретенного опыта и сформированных навыков. Это ретроспективный взгляд на совместную деятельность

По усмотрению преподавателя, в ход создания проекта могут включаться и другие этапы. Например, после определения каждым из студентов важной и интересной для него темы, может быть проведен мозговой штурм с целью обсуждения заявленных тем и выбора общей тематики группового проекта.

Не менее важным этапом, чем разработка мероприятий, является определение состава проектной группы. Результат проектной деятельности напрямую зависит от правильного распределения ролей в

проектной группе. Для успешного взаимодействия между участниками необходимо соблюдать следующие принципы: равенство ролей по нагрузке и значимости в деятельности проекта; соответствие роли способностям и склонностям личности; соответствие выделенных ролей специфике проекта. Ощущение участником недостаточной собственной значимости снижает мотивацию и ведет к «социальному безделью». Подобная ситуация может спровоцировать негативные эмоции других участников и привести к возникновению конфликтных ситуаций внутри проектной группы.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Проектная деятельность понимается как самостоятельная деятельность студентов, направленная на создание продукта, предполагающая творческую самореализацию личности студента, развитие профессиональных качеств, умений, навыков, необходимых современному специалисту, чтобы быть востребованным на рынке труда. В процессе проектной деятельности формируется потребность в знаниях, высокая профессиональная мотивация и стремление к саморазвитию. То есть можно утверждать, что участие студентов в проектной деятельности стимулирует процесс формирования их личностной зрелости.

Список литературы:

1. Абрамова И.Е., Шишмолина Е. П. Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты. Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2017 № 3. С. 132-151.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. -288 с.
3. Белова Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №76-2.
4. Бородаева, Г.Г. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента [Текст] /Г.Г. Бородаева, И.А. Руднева //Современные проблемы науки и образования. - 2014.- № 4.- С
5. Ванькова В.С., Шумакова В.А. Условия организации проектной деятельности школьников // Современная педагогика. 2016. № 7
6. Колесникова, Г.И. Основы психопрофилактики и психокоррекции / Г.И. Колесникова. - Ростов/н/Д.: Феникс. - 2005. - 128 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал

**UNIVERSUM:
ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ**

№ 3(69)
Март 2020

Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77 – 54438 от 17.06.2013

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, улица Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: mail@7universum.com
www.7universum.com

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+