

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА»

*На правах рукописи*

**Шахмалова Ирина Жаповна**

**Формирование общекультурных компетенций  
студентов вузов Республики Саха (Якутия) на основе  
психолого-педагогического мониторинга**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук, доцент  
**Дугарова Туяна Цыреновна**

Улан-Удэ – 2019

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ</b>	
1.1. Формирование общекультурных компетенций как психолого-педагогическая проблема.....	16
1.2. Психолого-педагогический мониторинг как средство формирования общекультурных компетенций студентов вузов.....	33
1.3. Модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.....	49
Выводы по 1 главе.....	85
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РС (Я) НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА</b>	
2.1. Состояние проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.....	88
2.2. Реализация модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.....	104
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	137
Выводы по 2 главе.....	148
Заключение.....	150
Список литературы.....	154
Приложение.....	178

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** В условиях трансформации технологических систем, мощного роста информационного потока перед образованием стоит задача вырабатывать у учащихся способность к адаптации в непрерывно меняющихся обстоятельствах. Человеку в XXI веке уже недостаточно ориентироваться в ситуации. Он должен овладеть научно обоснованными методами рационализации неопределенностей, выбора путей преодоления рискогенных ситуаций, определения ценностных ориентиров в процессе принятия решений. В условиях стремительного роста объема информации и инновационных решений принципиально важным становится движение молодежи по пути культурно-исторического, технического и нравственного прогресса. От современного вуза требуется подготовка современной личности, которая должна владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации; быть готовой к сотрудничеству; уметь действовать в условиях неопределенности; вести самостоятельный поиск решения профессиональных задач; стремиться к саморазвитию и т.д.

Одной из задач высшего образования, которая сформулирована в Концепции развития образования в РФ до 2020г. является обеспечение компетентностного подхода. Важнейшей задачей педагогики высшей школы является построение образовательного процесса в четкой взаимосвязи с достижением задаваемыми государственными образовательными стандартами и компетенциями. Эта задача требует разработки педагогических условий к ориентации на достижение заданных параметров. В связи с этим, становится актуальной проблема формирования общекультурных компетенций у студентов высших учебных заведений, поскольку позволяет выпускнику быть успешным и востребованным в различных сферах (общественной, профессиональной, личностной и др.).

С целью отслеживания динамики, определения эффективных мер формирования общекультурных компетенций необходим инструмент, каковым может являться психолого-педагогический мониторинг.

Нами проведено пилотажное мониторинговое исследование уровня сформированности общекультурных компетенций студентов Технического института (филиала) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова в г. Нерюнгри. Полученные результаты указывают на то, что у студентов нет четкого представления о структуре и сущности общекультурных компетенций, о возможностях формирования личности. Выявлена неразработанность организационных форм и методов формирования общекультурных компетенций у студентов в условиях вуза. Формирование общекультурных компетенций студентов происходит стихийно. В связи с этим возникает необходимость систематического и целенаправленного совершенствования процесса формирования общекультурных компетенций студентов, поскольку они нуждаются в оперативной и конкретной научно-практической помощи. Для этого необходимо создать педагогические условия формирования общекультурных компетенций студентов на основе психолого-педагогического мониторинга, который будет включать в себя комплекс диагностических, образовательных и воспитательных мероприятий.

«Педагогический мониторинг – целенаправленное, специально организованное, непрерывное отслеживание образовательного процесса или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза» [20].

Психолого-педагогический мониторинг является механизмом обеспечения или торможения достижения максимально возможных результатов формирования общекультурных компетенций студентов вузов. Психолого-педагогический мониторинг предполагает научно-обоснованное

наблюдение за формированием общекультурных компетенций студентов вузов.

В связи с этим с целью формирования общекультурных компетенций студентов высшего учебного заведения необходимо осуществление психолого-педагогического мониторинга.

**Степень разработанности проблемы.** Анализ научной литературы показывает, что имеется ряд работ по представленной проблеме исследования, в которых раскрывается процесс формирования общекультурных компетенций студентов в высших учебных заведениях.

Формирование и развитие общекультурных компетенций студентов вуза, ее сущность, содержание и структура стали предметом исследования М.В. Бундина, И.А. Зимней, Н.Ю. Кирюшиной, А.В. Хуторского и др. В современных исследованиях интерес к данной теме проявлен со стороны Е.С. Антоновой, Е.Н. Борисенко, Н.М. Галиуллиной, Т.В. Ежовой, Т.Е. Исаевой, Е.А. Конопацкой, Е.К. Овсянниковой, Н.В. Пахаренко, Е.И. Смирновой, Н.А., Сысоевой, С.Н. Тихомирова, Д.А. Хорвата и др.

Исследования проблемы педагогического и психолого-педагогического мониторинга нашли отражение в трудах таких ученых как Н.А. Абакумовой, М.Е. Бершадского, Н.Ю. Гана, А.В. Гвоздевой, В.Н. Герасимова, В.Г. Горба, Э.А. Дударевой, О.В. Евдокимовой, И.В. Коваленко, А.И. Кукуева, А.Н. Майрова, А.А. Орлова, О.В. Репкина, Т.А. Стефановской, Л.Н. Фоменко и др.

Компетентный подход в профессиональном образовании стал предметом изучения в работах В. И. Байденко, А.Г. Бермуса, Г.В. Бордовского, В. А. Болотова, А.А.Вербицкого, Э.Ф. Зеера, В.А. Козырева, Г.Х. Нигматзянова, Д. Равена, В. В. Серикова, Н.П. Симаева, Б. Д. Эльконина и др.

Идеи о дидактических особенностях организации учебно-воспитательной деятельности обучающихся рассматривали Ю.К. Бабанский, А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер, В.А. Скаткин, В.А. Слостенин, М.И. Махмутов и др.

Вопросы культурологического образовательного процесса освещены в работах В.Н. Аргуновой, Д.Т. Аслановой, А.П. Божедоновой, М.С. Васильевой, С.Б. Дагбаевой, Д.А. Данилова, Т.Ц. Дугаровой, А.И. Егоровой, А.Д. Карнышева, И.А. Маланова, А.А. Масленникова, И.А. Мнацаканян, Д.В. Посходиевой, А.П. Оконешниковой, Р.Д. Санжаевой, Т.Ц. Тудуповой и др.

Актуальность данной темы исследования подтверждается выявленными нами противоречиями в педагогической науке между:

- потребностями нестабильного общества во всесторонне развитой молодежи способных к самостоятельности, способных действовать в условиях неопределенности и недостаточной готовностью к ней современных студентов вузов РС (Я);

- имеющими возможностями высшей школы относительно процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга и недостаточным опытом их применения;

- необходимостью выделения формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) в качестве аспекта успешного обучения и воспитания и недостаточной научно-методической обеспеченностью данной проблемы, отсутствием эффективных моделей формирования общекультурных компетенций на основе психолого-педагогического мониторинга.

На основании данных противоречий нами сформулирована тема нашего исследования – «Формирование общекультурных компетенций студентов вузов Республики Саха (Якутия) на основе психолого-педагогического мониторинга».

**Целью** нашего исследования является разработка и теоретическое обоснование модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов Республики Саха (Якутия) на основе психолого-педагогического мониторинга.

**Объект исследования** – процесс формирования общекультурных компетенций студентов вузов Республики Саха (Якутия).

**Предмет исследования** – организация, содержание и условия формирования общекультурных компетенций студентов вузов Республики Саха (Якутия) на основе психолого-педагогического мониторинга.

**Гипотеза исследования:** формирование общекультурных компетенций студентов вузов Республики Саха (Якутия) на основе психолого-педагогического мониторинга будет более эффективным, если:

1) будут выявлены сущность, содержание процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), а также показатели и критерии их сформированности;

2) будет разработан психолого-педагогический мониторинг уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я);

3) будет теоретически обоснована, разработана и внедрена модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга;

4) будут определены педагогические условия формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я);

5) будет разработано научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов по работе по формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены следующие задачи:

1. Выявить сущность и содержание процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), а также показатели и критерии их сформированности.

2. Рассмотреть проблему психолого-педагогического мониторинга уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов

3. Разработать и апробировать модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

4. Определить и проверить эффективность педагогических условий формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

5. Разработать научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов по работе по формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

Методологическую основу исследования составили:

- системный подход в становлении и развитии личности позволяющий рассматривать процесс формирования общекультурной компетентности как системный феномен современной педагогической науки и образовательной практики (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Б. Г. Гершунский и др.);

- личностно-ориентированный подход, позволяющий в процессе исследования учитывать индивидуальные и личностные изменения личности (Е.В. Бондаревская, В.С. Сериков, А.В. Хуторской и др.);

- деятельностный подход, предполагающий деятельностную основу индивидуального развития личности студентов, в том числе формирования их общекультурной компетентности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.).

- компетентностный подход детерминировавший модернизационные процессы и позволяющий анализировать формирование общекультурной компетентности в контексте целостного процесса профессионального становления личности (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман, М.С. Коган, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, и др.);

- культурологический подход, который нашёл отражение в отборе содержания сопровождения студентов к культурно-образовательной среде вуза (В.С. Бибер, А. Дистервег, А.Н. Леонтьев, М. Лотман, М.С. Коган и др.).

**Теоретическую основу исследования составили:**



- научные труды, раскрывающие проблему формирования и развития общекультурной компетенции (Е.С. Антонова, Е.Н. Борисенко, М.В. Бундин, Н.М. Галиуллина, Т.В. Ежова, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, Н.Ю. Кирюшина, Е.А. Конопацкая, Е.К. Овсянникова, Н.В. Пахаренко, Е.И. Смирнова, Н.А., Сысоева, С.Н. Тихомиров, Д.А. Хорват А.В. Хуторской и др.);

- теоретическое обоснование и обобщение опыта применения мониторинга в системе образования (А.Н. Майоров); исторический аспект возникновения мониторинга (А.А. Орлов, Т.А. Стефановская, и др.); методологические основы (Е.Г. Белякова, В.Г. Горб, Т.А. Строкова, С.Л. Фоменко); практическая реализация в образовательных учреждениях (В.Г. Горб, А.В. Гвоздева, А.И. Кукуев и др.); научно-методическая и организационно-технологическая подготовка участников квалиметрического исследования (Л.Г. Горбунова, О.В. Евдокимова, Н.А. Кулемин, Е.Б. Купцов и др.);

- теории обучения и воспитания (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.А. Каменикова, И.Я. Лернер, Л.С. Нагавкина, С.А. Писарева, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, Н.Е. Щуркова и др.);

- вопросы культурологического образовательного процесса (В.Н. Аргунова, Д.Т. Асланова, А.П. Божедонова, М.С. Васильева, М.В. Верещагина, С.Б. Дагбаева, Д.А. Данилов, Т.Ц. Дугарова, А.И. Егорова, И.А. Маланов, А.А. Масленников, И.А. Мнацаканян, А.П. Оконешникова, Р.Д. Санжаева и др.);

- научные труды, раскрывающие процесс обучения студентов в вузе (Е.Б. Алексеева, А.Ю. Буянова, О.А. Воробьева, А.И. Егорова, Н.А. Зарембо, Ю.В. Мугиль, В.М. Саввинов, О.Н. Птицына, А.А. Сухоруков, М.С. Юркина и др.).

При исследовании проблемы использовались следующие методы:

- теоретический: анализ педагогической, психологической, методической литературы; обобщение зарубежного и отечественного опыта по

формированию общекультурных компетенций на основе психолого-педагогического мониторинга;

- эмпирические: диагностические (анкетирование, тестирование), экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты), статистические (методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, критерий согласия Пирсона).

Экспериментальной базой исследования являлись Технический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри и Политехнический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» в г. Мирный. В психолого-педагогическом мониторинге приняли участие 182 человека: 144 студента по направлениям подготовки: 13.03.02. – Электроэнергетика и электротехника; 08.03.01 – Строительство; 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование; 01.03.02 – Прикладная математика и информатика; 45.03.01 – Филология; 38.03.01 – Экономика; 21.05.04 – Горное дело; 20 преподавателей и 18 кураторов.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось с 2011г. по 2018г. и состояло из трех этапов.

**На первом этапе** (2011-2012г.г.) проводился анализ педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме; разрабатывались теоретические основы исследования, понятийный аппарат; проведен пилотажный мониторинг студентов, что позволил определить направление эксперимента.

**На втором этапе** (2013-2015г.г.) разработана педагогическая модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга; проведена опытно-экспериментальная работа по внедрению разработанной модели;

осуществлена проверка результативности модели формирования общекультурной компетенции студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

**На третьем этапе (2016-2018г.г.)** осуществлялась систематизация и анализ результатов исследования, описание, оформлялись теоретические и практические материалы исследования, формулировались выводы.

**Научная новизна работы:**

1. Выявлены и обоснованы сущность, содержание формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

2. Уточнено определение понятия «формирование общекультурных компетенции студентов», как системной деятельности, включающей в себя мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный критерии.

3. Разработана и апробирована модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга, которая включает в себя методологический (цели, задачи, педагогические подходы и принципы), содержательный (педагогические условия), технологический (методы и формы обучения) и результативный (критерии и уровни сформированности общекультурных компетенций) блоки.

4. Выявлены педагогические условия реализации модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

**Теоретическая значимость:**

Сформулирована необходимость формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Теоретически обоснована и разработана модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Представлены основные критерии, показатели

и уровни сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что:

- разработан диагностический инструментарий по выявлению уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я);

- для целенаправленного формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) может быть использовано учебно-методическое обеспечение: разработанная и апробированная программа факультатива «Мир начинается с меня», цикл занятий для педагогов и кураторов.

- теоретико-практические аспекты формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) могут быть внедрены в образовательный процесс вузов в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

**Апробация и внедрение результатов исследования** легли в основу работы учебно-научной лаборатории педагогики и психологии кафедры педагогики и методики начального обучения, отдела во внеучебной работе ТИ (ф) СВФУ, ПИ (ф) СВФУ. Результаты исследования обсуждены на заседании кафедры общей педагогики БГУ, на учебно-методических семинарах кафедры педагогики и методики начального обучения ТИ (ф) СВФУ. Положения и выводы исследования нашли отражение в выступлениях и публикациях ряда международных, всероссийских и региональных конференций: «Управление качеством образовательного процесса в вузе» (Нерюнгри, 2007); «Психологическая культура личности и социума: от истоков к современности» (Якутск, 2010); Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых (Нерюнгри, 2013); «Социализация: личность, общество, образование и культура» (Улан-Удэ, 2015); «Актуальные вопросы помощи личности в кризисных ситуациях» (Брест, 2016); «Актуальные проблемы практической психологии в образовании и социальной сфере» (Улан-Удэ, 2016); «Проблемы кросскультурных исследований в психологии и

педагогике образования» (Улан-Удэ, 2017); «Стратегия развития образования образовательного пространства в XXI в.» (Тирасполь, 2018г.).

По результатам исследования опубликовано 18 работ, в том числе 6 в изданиях из перечня ВАК (Курск, 2015; Томск, 2016; Улан-Удэ, 2016; Тамбов, 2017; Томск, 2018).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Формирование общекультурных компетенций студентов – это системная деятельность, включающая в себя мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный критерии.

Сформированные общекультурные компетенции (далее ОК) позволят студентам вузов овладеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации; быть готовыми к сотрудничеству; уметь действовать в условиях неопределенности; вести самостоятельный поиск решения профессиональных задач; стремиться к саморазвитию и т.д. В результате выпускник вуза станет успешным и востребованным в общественной, профессиональной, личностной сферах.

2. Психолого-педагогический мониторинг – это метод получения информации об индивидуально-психологических особенностях студентов, динамике процесса формирования общекультурных компетенций: способность к межличностному и межкультурному взаимодействию; способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способность к самоорганизации и самообразованию; готовность действовать в нестандартных ситуациях и нести ответственность за принятые решения.

3. Педагогическая модель представляет собой представление о процессе формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Модель основана на системном, личностно-ориентированном, компетентностном, деятельностном, культурологическом подходах и представляет собой единство целевого,

методологического, содержательного, технологического и результативного блоков. Результатом эффективности модели является повышение уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга, которое выявляется через динамику критериев (мотивационного, субъектно-деятельностного, эмоционального, коммуникативного).

4. Реализация и эффективность модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга обеспечивается при выполнении следующих педагогических условий: педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я); педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов вузов РС (Я); научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов.

5. Учебно-методическое обеспечение, учитывающее индивидуальные особенности студентов и способствующие формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга включает в себя программу факультатива «Мир начинается с меня» для студентов; научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов.

#### **Соответствие паспорту научной специальности**

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования: п.4 Теория и концепция обучения (закономерности, принципы обучения ребенка на разных этапах его взросления; индивидуализация и дифференциация образования; типы и модели обучения, границы их применимости; образовательные технологии; концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения на разных уровнях образования, п.6. Концепции образования: социокультурная обусловленность, динамика образования; социальные эффекты образования; концепции интеграции

учащихся в новую социальную среду средствами образования; качество образования и технологии его оценивания; технологии создания и развития образовательной среды; непрерывное образование; образование взрослых; инновационные процессы в образовании; управление образовательными системами; теория и практика дистанционного и медиа-образования; взаимосвязь формального, неформального и информального образования, базового и дополнительного образования.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Список литературы включает 230 наименований. Текст диссертации включает 23 таблицы, 11 рисунков.

## **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

### **1.1. Формирование общекультурных компетенций как психолого-педагогическая проблема**

В последнее десятилетие в России происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся (В.А. Болотов, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). Происходящие изменения в области целей образования, обеспечения вхождения молодого человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, и вызвали необходимость обеспечения более полного личностно и социально-интегрированного результата образования. В качестве общего определения такого интегрального феномена как результата образования выступает компетентностный подход.

Для начала обратимся к понятиям «компетенция» и «компетентность».

В настоящее время в отечественной педагогике принято различать понятия «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции) и «компетентность» как характеристику работника (специалиста). Можно сказать, что компетентность – это понятие, относящееся к человеку.

*«Компетенция* – отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке обучающегося, которое содействует эффективной и продуктивной деятельности в конкретном направлении. Компетентность – владение учащимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.



Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в определенной сфере» [216].

В обыденной речи компетентным называют знающего, осведомленного, авторитетного в каком-либо деле человека, за которым признается право выносить суждения, принимать решения, совершать действия в данной сфере. Следовательно, *компетентности* – это внутренние психологические новообразования личности: системы ценностей и отношений, знания, опыт, представления, программы (алгоритмы) деятельности, творческие способности, которые позволяют реализовать компетенции.

Так, И.А. Зимняя под компетентностью понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека», а компетенция понимается вслед за Н. Хомским, «как совокупность правил (порождения речи), как знание (языка), его структуры» [85].

Дж. Равен, рассматривает компетентность, как поведение человека в нестандартной ситуации, успешное решение нетипичных задач с использованием ранее полученных теоретических знаний. Для С. Уиддет и С. Холлифилда компетенция – это способность, отражающая необходимые стандарты поведения [205]. Н.П. Симаева, рассматривает компетентность как «интегративное, синергетическое качество, имеющее более широкое содержание и выступающее как результат сформированных конкретных знаний, умений и навыков, то есть тем, чем выпускник должен владеть по окончании вуза» [188].

А.К. Маркова рассматривает компетентность как субъективную характеристику социальных, личностных, профессиональных качеств, как интегративную характеристику личности [128].

При всем разнообразии определений компетенции и компетентность можно увидеть в них близкий смысл, который несет оценочный характер

формирования способности применять имеющиеся знания и умения с целью эффективной деятельности.

Понятия компетенции и компетентность являются базовыми нового подхода к содержанию современного образования.

Компетентностный подход не является абсолютно новым подходом для российского образования. Ориентация на освоение умений, способов деятельности являлась центральной в трудах таких педагогов и психологов, как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и их последователей. Компетентностный подход способен, по мнению ученых (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова), соединить требования «школы и жизни», позволит оценить реальный отторгаемый и востребованный, а не абстрактный продукт, произведенный учеником [87].

Введение ФГОС ВО актуализирует проблему становления профессиональной компетентности студентов и формирования у них общекультурных компетенций.

В исследованиях Т.В. Ежовой общекультурная компетентность студентов – это профессионально значимое интегративное качество личности, которое включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и эмоциональный компоненты [77]. Данные компоненты обеспечивают единство общей и педагогической культуры, определяет способность субъекта входить в педагогическую деятельность и ориентироваться в социокультурном пространстве. М.В. Авдеева под общекультурной компетентностью понимает получение и развитие комплекса знаний в области общечеловеческой культуры, духовно-нравственных отношений, освоение культурного пространства и умения применить полученные знания [2].

М. Г. Синякова и С. Л. Троянская исследуя общекультурную компетентность применяли интегративный подход [189]. Так, по мнению, С. Л. Троянской общекультурная компетентность – это интегративная

способность личности обучаемого [202]. Она считает, что это обусловлено «опытом освоения культурного пространства, а также уровнем обученности, воспитанности и развития». Исследователь считает, что данная компетентность направлена на использование культурных эталонов, которые, в свою очередь, рассматриваются как средства для оценки при решении некоторых проблем жизненного, профессионального и познавательного характеров. О. В. Гусевская понимает под общекультурной компетентностью этическую и коммуникативную культуру выпускника. И. А. Морозов данную компетенцию определяет как «...способность ориентироваться в пространстве культуры» [138]. Кроме того, он отмечает важность владения знаниями о научных достижениях, о научной картине мира, о художественных ценностях.

Таким образом, исследователи считают, что общая культура человека состоит из внутренней культуры и образованности. Под внутренней культурой понимаются индивидуальные, деятельные и интерактивные особенности человека, которые воспитываются в семье, в системе образования. Образованность – это совокупность знаний, которой характерна системность, широта, всесторонность и глубина. Также, по их мнению, задача высшего образования – это формирование общей культуры человека (студента).

М.В. Ежова в своей работе отмечает, что эффективному формированию общекультурной компетентности студентов будут способствовать следующие педагогические условия: внутренняя мотивация студентов; участие студентов в выборе содержания, методов и форм образовательного процесса; систематическое и целенаправленное привлечение студентов к межкультурной коммуникации [77].

Л.М. Митина рассматривает понятие компетентность как процесс овладения студентами общекультурными компетенциями, под которыми она понимает «совокупность знаний, умений, навыков, а также способов выполнения деятельности» [133]. Компетенции, по мнению Л.М. Митиной,

предполагают овладение студентами комплексной процедурой применения усвоенных знаний, умений и способов деятельности.

По мнению, А.В. Хуторского общекультурная компетенция – это большой спектр вопросов, который включает в себя общую осведомленность; духовно-нравственные основы жизни народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека [216].

О.Е. Лебедев рассматривает формирование общекультурных компетенций как ориентацию на первоисточники культуры – произведения художественной литературы, музыкального, изобразительного, театрального искусства, музейных экспозиций, научных произведений [121].

Г.Х. Нигматзянова определяет общекультурные компетенции как базовую компетентность личности, которая обеспечивает «вхождение в мировое пространство культуры и самоопределение в нем, применение профессиональных знаний и умений в практической деятельности, овладение нормами речевого этикета и литературного языка, а также культурой межнационального общения и способностью ориентироваться в социуме» [144].

Общекультурные компетенции, по мнению, Е.А. Конопацкой развитие личности студента, который способен к самопознанию, самореализации и самоопределению и диалогу с представителями других культур; способного применять профессиональные знания и умения на практике. Общекультурные компетенции содержат в себе такие компоненты как: национальная и общечеловеческая культура; духовно-нравственные основы социальных явлений и традиций; мировоззрение, которое включает систему взглядов, убеждений, ценностей, идеалов[102].

Е.И. Смирнова рассматривает в своей работе общекультурные компетенции студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности как результаты образования, которые выражаются в готовности решать

лично значимые, профессиональные задачи. Также как составляющей общекультурного развития личности; ценностного отношения к здоровью и осознания необходимости соблюдения принципов здорового образа жизни для успешной личностной и профессиональной самореализации [194].

Эффективному формированию общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе вуза содействуют педагогические условия, то есть сложившаяся образовательная среда вуза. В ФГОС указывается, что «вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создавать условия, необходимые для всестороннего развития личности». Отсюда следует, что процесс формирования общекультурных компетенций выпускника вуза должна осуществляться системно. Как показывает анализ литературы, исследователи выделяют следующие педагогические условия:

- 1) содержание программ обучения и методика преподавания дисциплин, включенных в программу подготовки по определенному направлению;
- 2) система организации воспитательной и внеучебной работы в вузе.

Данный подход нашел отражение в «Концепции модернизации российского образования до 2020 года», которая выделяет общую идею интегрированности воспитания в общий процесс обучения и развития, а также необходимости усиления преподавания дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию выпускников, наряду с другими мерами. Необходимо обратить внимание, какие же общекультурные компетенции закреплены в образовательных стандартах по разным направлениям подготовки. Это необходимо для определения путей и методов педагогического воздействия, направленных для их достижения. Кроме того, это позволит обосновать состояние и сферу ответственности воздействия. В качестве примера рассмотрим стандарты по подготовке по естественно-гуманитарному и техническому направлениям в Техническом институте (ф) и Политехническом институте (ф) СВФУ. Это позволит сделать выводы для

выявления общих черт и специфики работы по формированию общекультурных компетенций у студентов.

Согласно ФГОС ВО по направлениям подготовки 13.03.02. – Электроэнергетика и электротехника; 08.03.01 - Строительство; 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование; 01.03.02 – Прикладная математика и информатика; 45.03.01 – Филология; 38.03.01 – Экономика выделяются следующие общекультурные компетенции:

- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1);
- способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2);
- способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3);
- способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4);
- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);
- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);
- способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8);
- способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9).

Для направления по специальности 21.05.04 – Горное дело, помимо вышеуказанных компетенций присутствуют:

- способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу (ОК-1);
- готовность действовать в нестандартных ситуациях и нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-6).

Таким образом, общекультурные компетенции формируют мировоззренческую систему молодого специалиста. ФГОС ВО требует, чтобы каждая учебная дисциплина и учебный план независимо от направления был наполнен ценностным содержанием, который будет отражать социальные ожидания и требования к личности индивида. Высшая школа должна формировать познавательные процессы студентов (внимание, память, мышление), личность студента, развивающегося в условиях образовательного процесса вуза.

По мнению А.В. Хуторского формирование общекультурных компетенций осуществляется в рамках каждой дисциплины или курса, реализующего содержание основной образовательной программы подготовки специалистов. Мы считаем, что не менее важным в процессе формирования общекультурных компетенций студентов является процесс воспитания в вузе.

Воспитание в вузе призвано обеспечить формирование личности [217] специалиста с такими качествами, опытом, которые бы соответствовали современным требованиям и гарантировали бы успех практической деятельности с самого начала ее осуществления.

Развитие воспитания в России является приоритетной задачей, которая сводит процесс формирования личностных качеств общенациональному идеалу, ценностям, смыслам деятельности определенных социальных групп и общества в целом. Основы воспитания личностных качеств заложены в нормативных документах.

Так, в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 2 под воспитанием понимается деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных,

духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Содержание стратегии воспитания молодежи определяется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Указом Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг.», Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2010-2015 гг.», Стратегией развития воспитания в Российской Федерации (2015-2025г.г.) в которых отражаются важные и современные задачи воспитания российской молодежи [54, 55].

Реализация стратегии воспитания личности на 2015-2025г.г. предполагает существенные изменения в системе воспитания, которые гарантируют социальное и гражданское становление молодых людей, ценностно-смысловую, духовно-нравственную ориентацию, личностному росту, мотивацию к самоопределению и самореализации в жизни, обществе и профессии [55].

Воспитание своими истоками уходит в далекое прошлое, где зарождение можно обнаружить в трудах древних философов.

*Исокра* (436–338 до н.э.), афинский оратор и руководитель, в речи «О значении Ареопага» говорил о том, что руководить воспитанием и образованием молодежи должны самые мудрые афиняне. По его мнению, обучение и воспитание стоит выше государственных законов, также он полагал, что хорошо образованные и воспитанные граждане даже при плохо составленных законах могут оставаться в пределах законного [7]. Другой философ Гераклит считал, «что многознание уму не научает и что мудрость состоит в том, чтобы говорить истину и действовать согласно природе, а этому следует учиться». Интеллектуальное образование и нравственное воспитание у Гераклита – единый процесс [8].



Практически во всех основных сочинениях вопросы воспитания и обучения затрагивал Аристотель. Он распространял идею государственного обучения и воспитания молодежи. Человек, по мнению Аристотеля, «политическое», т.е. «общественное животное». При этом, он не отменял значения семейного воспитания, как это пропагандировал Платон. Аристотель считал, что воспитание детей с 7-летнего возраста должно находиться под контролем государства-полиса. Семейное и общественное воспитание неразделимы друг друга как часть и целое. Главной целью воспитания является формирование у молодежи добродетели [11].

Видный представитель последнего периода византийской философской и педагогической мысли Георгий Гемист Плифон целью воспитания считал достижение совершенства, отступая от которого, происходит грехопадение. Византийский философ считал, что образованность человека тесно связана с его воспитанием, а также, что путь победы зла в себе равен пути развития своих умственных способностей и душевных сил: достижение поставленной цели воспитания невозможно без усилий самого человека, без его стремления к самообразованию [7].

Итальянский педагог Витторино да Фельтре под содержанием обучения понимал создание у воспитанников фундамента общей культуры, который в дальнейшем позволил бы им самостоятельно овладевать специальными знаниями.

В эпоху Просвещения в лекциях Феофана Прокоповича и Стефана Яворского в центре внимания была идея «самораскрытия» природы человека не только через откровение Божие, но и через науку. Непременным атрибутом процесса познания признавалась «рассудительность», т.е. действие рассудка и ума. Такой стиль обучения и воспитания вполне соответствовал светскоориентированной культуре эпохи Просвещения.

Английский педагог эпохи Просвещения Д. Локк обозначил роль воспитания в своем труде «Мысли о воспитании» и изложил взгляды на

воспитание джентльмена – человека уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений.

Жесткую борьбу с религиозными взглядами в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро, К. Гельвеции, П. Гольбах, Ж. Ж. Руссо. Демократические идеи французских просветителей определили творчество великого швейцарского педагога И. Песталоцци. Выдающийся немецкий педагог А. Дистервег (1790-1866) плодотворно занимался исследованием многих важных проблем, но более всего изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Широко известны педагогические труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, Н. Г. Чернышевского, которые выступали с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования дела народного воспитания.

Мировую славу русской педагогике принес К.Д. Ушинский [207]. В его педагогической системе особое место занимает учение о целях, принципах и сущности воспитания. «Воспитание, если оно желает счастье человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни». Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных.

Российская педагогика послеоктябрьского периода пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе. Известность педагогике социалистического периода принесли работы Л.С. Выготского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.

Теоретические поиски Н.К. Крупской [111] концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы. Л.С. Выготский считал, что педагогический процесс

должен основываться на самостоятельной деятельности ученика, в основе которой находятся его познавательные интересы, а учитель должен строить свою деятельность и регулировать социальную среду в соответствии с ними. [42, с. 83-87]. А.С. Макаренко разработал и ввел педагогические принципы создания и руководства детским коллективом, методики трудового воспитания. Помимо прочего, он исследовал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье [126]. В. А. Сухомлинский уделял внимание в своих исследованиях моральным проблемам воспитания молодежи. Его дидактические наработки и наблюдения и сегодня сохраняют свою актуальность в условиях коренной перестройки общества [196].

В современном мире существуют различные педагогические концепции и воспитательные системы, методологией которых являются философские теории: неотомизм, прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, бихевиоризм.

Неотомизм опирается на религиозные представления. Согласно неотомистам [129] цель воспитания исходит из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении и вере Богу. Они считали, что в личности надо воспитывать общечеловеческие добродетели, доброту, гуманизм, любовь к ближнему и т.д.

Основатель прагматизма У. Джеймс считал, что объективной истины не существует. Критерием истины он считал пользу, при этом значимость пользы определяется чувством «внутреннего удовлетворения». Другой представитель данного направления Д. Дьюи утверждал, что воспитание должно опираться на наследственность и исходить из инстинктов и практического опыта. Представители неопозитивизма или «нового гуманизма» (П. Харс, Р. Питерс, А. Харрис) считают, что воспитание надо очистить от мировоззренческих идей, т.к. в условиях научно-технического прогресса необходимо «рациональное мышление», а не идеология. Экзистенциализм как

философское направление исходит из того, что личность неповторима и уникальна. Д. Кнеллер, К. Гоулд, У. Баррет, М. Марсель, Т. Морита и др. центром воспитательного воздействия считают подсознание: настроение, чувства, интуицию, импульсы. Поэтому педагогу необходимо помочь воспитаннику выработать у себя устойчивую «внутреннюю нравственность», научить смотреть только в себе. В условиях нарастающего экзистенциального кризиса, как отмечают М. Бубер, М. Хайдеггер, Ж. Сартр, особое внимание нужно уделить воспитанию у подрастающего поколения ценностей и смысла.

Представители бихевиоризма (Б. Скиннер, К. Халл, У. Пресси) считают идеалом воспитания – воспитание качеств человека индустриального общества – дисциплинированного, делового, предприимчивого и организованного. Этого можно достичь созданием атмосферы напряженной умственной деятельности, соперничества за высокие результаты.

Таким образом, мы видим, что авторы философско-педагогических концепций предлагают общенаучную методологию, которая представлена в виде системы. Они предлагают рассматривать систему воспитания во взаимосвязи и взаимозависимости, в развитии и движении.

Труды видных российских педагогов, которые активно работали над актуальными проблемами воспитания в 1960-1990гг., известны во всем мире. Например, методологические работы Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и т.д.

На современном этапе большой вклад в развитие педагогической науки внесли такие исследователи как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.А. Каменикова, Л.С. Нагавкина, С.А. Писарева, Н.Е. Щуркова и многие другие.

О.С. Газман определяет воспитание как специально организованный процесс формирования социально одобряемых ценностей, положительных качеств личности и образцов поведения, а обучение – как передачу и усвоение системы знаний [44]. О.С. Газман считает, что воспитание и обучение это процесс приобщения человека к общему и должному. Также он говорил о том,

что воспитание включает в себя два вида цели – цель как идеал и реальная цель. В качестве идеальной цели он рассматривал целевую установку на формирование гармоничной всесторонне развитой личности. Под реальной целью воспитания он понимал необходимость дать обучаемому базовое образование и культуру. Затем на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желание индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах [44, с. 221-237].

Профессор Н.Е. Щуркова определяет воспитание как целенаправленное восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь [225]. Н.Е. Щуркова акцентирует внимание на формирование образа жизни, в которой создаются условия для восхождения ребенка к культуре. В данном определении воспитания профессор вкладывает принцип субъектности, который ориентирует всех субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество. По мнению Н.Е. Щурковой, цель воспитания – это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека.

В своей концепции Е. В. Бондаревская под воспитанием понимает педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих возможностей и способностей [32]. Основным механизмом данного процесса, по мнению Е. В. Бондаревской является собственная активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве его субъекта. Педагогическое управление осуществляется в форме педагогической помощи, социально-педагогической защиты, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, стимулирования саморазвития.

Новые социально-экономические реалии, достижения в экономических и политических отношениях, новые требования и необходимость выработки новой идеологии общества ставят перед высшим образованием новые задачи в подготовке специалистов. Социальный заказ государства на воспитание человека образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности.

Человек является субъектом своей деятельности настолько, насколько он целостно осуществляет ее, включен во все ее этапы: сам ставит цели своей деятельности и реализует их; осуществляет анализ и рефлексию своей деятельности, побуждающую ее к ее совершенствованию, изменению себя.

В системе высшего образования часто встает вопрос о необходимости организации воспитательной работы. До настоящего времени существуют различные позиции относительно назначения воспитания студенческой молодежи. Сторонники традиционного подхода считают, что воспитание должно быть направлено на целенаправленное формирование личности студента в соответствии с заданным общественным идеалом. В другом случае отстаивается взгляд на студента как на сложившуюся личность, которая не нуждается во внешнем воспитательном воздействии. Одновременно для современной педагогической науки и практики доминирующее значение начинает приобретать понимание воспитания как средства направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности, максимально полного освоения ее материальных и духовных ценностей, культурой общественного бытия.

Успешность воспитания в определяющей степени зависит от того, созданы ли необходимые условия для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, в какой степени сформирована установка каждого студента на самовоспитание и самообразование.

По мнению В. Л. Бозаджиева формирование личности студента возможно на основе формирования ценностных ориентаций [28]. Например, О. Р. Жоголева в своей работе говорит о том, что воспитательная деятельность вуза является основным фактором, который влияет на развитие внутреннего потенциала личности студента, способствует развитию духовных и нравственных качеств, а также позволяет личности анализировать свою деятельность в соответствии с требованиями современного социума [78]. Л.И. Исмагилова видит необходимость организации совместной деятельности членов группы ради достижения групповых целей через стимулирование между учащимися отношений сотрудничества, взаимопомощи, взаимовыручки [94]. И.Э. Чурикова считает, что основными условиями решения психолого-дидактических проблем студентов-первокурсников выступают активность самих обучающихся, единство образовательно-воспитательного процесса в целостности с воспитательными влияниями среды, система методов и форм гендерного воспитания [219].

Особое место в процессе воспитания молодого поколения занимает традиционная народная культура. Так, Г. М. Королева отмечает, что создание системы воспитания молодежи невозможно без учета этнокультурного компонента [105].

Вопросы этноса, традиций и культуры освещены в работах В.Н. Аргуновой, Д.Т. Аслановой, А.П. Божедоновой, М.С. Васильевой, С.Б. Дагбаевой, Д.А. Данилова, Т.Ц. Дугаровой, А.И. Егоровой, А.Д. Карнышева, И.А. Маланова, А.А. Масленникова, И.А. Мнацаканян, А.П. Оконешниковой, Р.Д. Санжаевой, Т.Ц. Тудуповой и т.д.

По мнению Т.Ц. Дугаровой одной из функций этнической культуры является психологическая защита индивида. Оказавшись в чужой среде, студент получает образ окружающего, в котором все элементы мироздания структурированы и соотнесены с самим человеком. Этнос адаптируется к реальному миру тем, что всему миру дает как бы свое название, определяет

его место в мироздании. Одним из условий успешного формирования общекультурных компетенций может быть сохранение своей культуры и принятие чужой культуры студентов [71]. Д.Т. Асланова в своем исследовании указывает на то, что на начальном этапе обучения в поликультурной среде вуза позитивная этническая идентичность связана с наличием межуровневых свойств, обеспечивающих оптимальный уровень формирования личности в социуме и отрицание ценностей этноизоляционизма и этноэгоизма [13]. Т.Ц. Тудупова значительное внимание уделяет вопросу подготовки к толерантному межэтническому общению студентов [204]. Исследователь рассматривает методическую систему этнопсихологической подготовки как взаимосвязанное и адекватное ее задачам единство методов, приемов, педагогических технологий, обеспечивающих при правильном применении формирование необходимых компонентов этнопсихологической подготовленности и этнопсихологических способностей обучающихся.

Таким образом, воспитание студентов в современных условиях должно ориентироваться на отечественный опыт организации воспитательной деятельности и основываться на современные концепции воспитания детей и молодежи. Также необходим учет результатов исследования отечественных и зарубежных ученых, опора на собственную активную личности воспитуемого, его ценностные ориентиры, мотивацию развития.

Во многих исследованиях подчеркивается важность воспитания как процесса с целью формирования общекультурных компетенций студентов. Развитие личностных качеств необходимо осуществлять через развитие ценностных ориентаций, стимулирование сотрудничества, взаимопомощи и активности самих студентов.

Анализ теоретических исследований по изучению феномена «общекультурная компетенция» позволил нам сделать следующие выводы: под общекультурными компетенциями личности разные исследователи понимают: интегративное качество; получение и развитие комплекса знаний в



области общечеловеческой культуры; коммуникативную культуру; совокупность знаний, умений и навыков, а также культуру межнационального общения и способности ориентироваться в социуме; способность к самопознанию и самоопределению.

Мы под формированием общекультурных компетенций студентов будем понимать системную деятельность, которая включает в себя мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный критерии.

Сформированные общекультурные компетенции позволят студентам вузов овладеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации; быть готовыми к сотрудничеству; уметь действовать в условиях неопределенности; вести самостоятельный поиск решения профессиональных задач; стремиться к саморазвитию.

## **1.2. Психолого-педагогический мониторинг как средство формирования общекультурных компетенций студентов вузов**

Как показал теоретический анализ проблемы, мы видим, что формирование общекультурных компетенций студентов вузов необходимо и значимо для современного образовательного процесса вуза. В данном параграфе рассмотрим вопрос психолого-педагогического мониторинга как инструмента формирования общекультурных компетенций студентов вузов. Но прежде чем, перейти к данному вопросу, считаем необходимым уделить внимание специфике региона, в котором проводилось научное исследование.

Республика Саха (Якутия) расположена в континентальной и арктической частях Дальнего Востока и характеризуется экстремальными природно-климатическими условиями, низкой плотностью транспортно-коммуникационной инфраструктуры и низким социально-экономическим потенциалом. Практически вся территория Якутии находится в зоне вечной мерзлоты. На огромной территории (3,1 млн. кв. км - крупнейший регион

России) проживает менее 1 млн. человек (0,95 млн. человек). Важнейшими направлениями экономики являются горнодобывающая промышленность (около 40 %), торговля, транспорт и связь.

Промышленность Якутии относительно диверсифицирована. Лидерами являются добыча алмазов и золота, электроэнергетика, топливная отрасль и пищевая промышленность. Особенностью пространственной структуры размещения демографического и производственного потенциала является его концентрация в Западном, Южном и Центральном районах Якутии, каждый из которых специализируется фактически на одной или двух отраслях экономики. Так, в Западной Якутии – это алмазодобывающая промышленность (г. Мирный), Южная Якутия – это топливно-энергетический комплекс (г. Нерюнгри), в Центральной Якутии – это сервисный бизнес, промышленность строительных материалов и агропромышленный комплекс (г. Якутск).

В силу исторических причин, довольно продолжительное время, народ саха жил изолированно, вдали от цивилизованного мира. Это способствовало тому, что у большинства представителей народа саха сформировалась повышенная потребность в самосовершенствовании, постижении собственной судьбы и смысла существования. Якуты – природные охотники, которые читают жизнь тайги как книгу. Они самого раннего детства воспитываются на примере старших, обучаются навыкам культурного поведения, умению стойко преодолевать различные трудности и препятствия. Трудолюбие считается важнейшим нравственным качеством в якутской семье. Высоконравственным в народном понимании мог быть человек, живущий своим трудом. Народ всегда осуждал леность и безделье: "Лентяй смекалист на отговорки", "У ленивого сто отговорок". В современную систему воспитания стали активно внедряться лучшие традиции из области трудового обучения якутов. Так, одними из них являются традиции коллективных выходов: гуляние, праздник окончания сезонных работ на сенокосе, охота на зайцев, заготовка льда для питьевой воды и т.д. Общность действий в этих видах труда рассматривается

как определенный воспитывающий фактор нравственного и сознательного становления личности [63]. Также привитие детям трудовых навыков – это необходимость для продолжения семейного дела, которое подчиненно ритмам и циклам природы. Помимо трудолюбия особое внимание отводится таким качествам как, доброта, честность, уважение к старшим, мужественность, совестливость, которые воспитывают якутские народы в своих детях. Народная мудрость якутов предостерегает потребительски относиться к природе, учат думать о завтрашнем дне, быть бережливым и разумным.

Также большое внимание уделяется терпимости (толерантности), т.к. она является условием, обеспечивающим успех подготовки к труду. Ребенок постепенно овладевает навыками, необходимыми для того или иного вида труда, доводит свои начинания до исполнения задания, учится преодолевать трудности, выполнять нелегкие трудовые обязанности.

Особое внимание в воспитании молодого поколения уделяется культурно-досуговой и эстетической деятельности. С ранних лет семьи якутов воспитывают у своих детей чувство прекрасного, поддерживают знание пословиц и поговорок, метких выражений, умение петь народные песни, играть на хомусе, мастерить различные украшения и пр.

В системе семейного воспитания ценятся эстетические традиции и обычаи, которые отражены в художественных произведениях, в героическом эпосе Олонхо, в памятниках истории и культуры. Популярным является творчество хомусистов, секреты мастерства, которых передаются из поколения в поколение. Исполнение на хомусе, как правило, имеет тематическую направленность и носит импровизационный характер. Дети, владеющие этим искусством, радуют виртуозным исполнением технически сложных и экзотических мелодий, тонко отражающих внутренний мир северянина.

В якутской педагогике считается, что воспитание детей художественно-прикладному творчеству духовно обогащает, воспитывает у них уважение к

национальному искусству, традициям своего и других народов. Мотивы орнамента любого народа, в том числе и саха, - основа декоративно-прикладного искусства[150].

Многовековые и непреходящие моральные установки у якутов формировались благодаря памятникам духовной культуры народа, таким как Олонхо, исторические предания, рассказы о народных героях, социально-бытовые, героические сказки, пословицы, загадки, скороговорки, песни и игры. В 2005 г. эпос «Олонхо» признан ЮНЕСКО нерукотворным духовно-нравственным памятником Человечества.

Е.Б. Алексеева отмечает, что «стержневым нравственным качеством в семьях якутов считается трудолюбие. Трудовое воспитание детей воспринимается как дело, в котором кровно заинтересованы родители, община, племя, нация, и тем самым способствовала бы формированию таких положительных морально-волевых качеств, как честность, скромность, организованность, требовательность к себе. Особое внимание в воспитании уделяется культурно-досуговой эстетической деятельности. Испокон веков придавалось этой стороне жизни большое значение; с ранних лет воспитывалось у ребенка чувство прекрасного» [5].

В своем научном исследовании Е.Б. Алексеева рассматривает особенности обучения в вузе сельской этнической молодежи. Исследователем подробно описаны причины, затрудняющие процесс получения высшего технического образования в условиях вуза промышленного региона. Одними из основных причин трудностей исследователь определяет отсутствие в школах систематической, целенаправленной работы по профессиональной ориентации; различие между уровнем подготовки выпускников сельских школ и требованиями высшего учебного заведения; недостаточно сформированные у студентов общеучебные навыки. Также автор рассматривает такие трудности, как незнание основ социальных и межличностных отношений в условиях городского проживания, недостаточное представление о наиболее

эффективных способах интеграции в поликультурной среде. Трудности вызывают материально-экономическая неподготовленность к организации своего быта; оторванность от социально-бытовой этнической атмосферы семьи, традиций и обычаев, вызывают внутренний дискомфорт и дисгармонию личности; изменение языковой среды как повышенная нагрузка на эмоционально-волевую сферу.

Поуровневые исследования О.Н. Птицыной самоорганизации якутских студентов выявили, что «студенты-саха более интровертированные, малообщительные, особенно в полиэтнической среде» [170]. Также исследователь считает, что характерными личностными особенностями студентов-саха являются неуверенность в себе, склонность к занижению своих способностей и возможностей в учебной деятельности и в общении. Кроме того, выявлено несоответствие существующей подготовки выпускников сельских школ требованиям вуза; недостаточно сформированы у студентов общеучебные навыки; незнание ими природы социальных межличностных отношений в условиях городского проживания, слабое представление о наиболее эффективных способах интеграции в поликультурной среде; недостаточная ориентация в социальных отношениях, принятии норм и установок студенческого коллектива. В учебной деятельности особенности студентов-саха проявляются в том, что они больше предпочитают письменные виды работ, избегают момента, соревновательности на занятиях, внешне менее активны, их труднее вызвать на дискуссию.

Н.А. Зарембо отмечает невысокий уровень систематичности и регулярности в учебной деятельности студентов. Подобные проявления качеств личности студентов приводят к тому, что они ведут себя импульсивно, проявляют вербальную агрессию или, наоборот, замыкаются в себе, уходят от контактов с другими людьми [81].

В результате, такое поведение усугубляет негативное состояние студентов и приумножает трудности обучения в вузе, что не способствует

полноценному формированию общекультурных компетенций, негативно влияет на процесс профессионального становления в рамках учебного заведения. Помимо этого, слишком большой объем трудностей, с которыми они ежедневно сталкиваются, оказывает отрицательное воздействие на их личностный рост, замедляя и выработку ориентировки в личностных проблемах, и поиск адекватных приемов их разрешения.

М. Г. Хасянова и Е. В. Салтанова в своем исследовании рассматривают взаимосвязь места жительства и вуза, в частности, сельские студенты испытывают больше трудностей, нежели местные [214]. Сельские студенты оказываются «вырванными» из прежней социальной среды, где они выросли, от родителей, друзей. У них присутствуют нормы, ценности, установки, правила поведения, которые заложены в процессе социализации и которые соответствуют и одобряются в том месте проживания, где они выросли. В городе эти установки могут быть совершенно другими, и тогда, чтобы адаптироваться к социальному пространству нового для них места жительства, они должны подчиняться этим нормам и правилам хотя бы внешне.

С целью устранения выявленных проблем возникла необходимость поиска инструмента, способствующего решению данного вопроса. Анализ теоретической литературы привел нас к понятию «психолого-педагогический мониторинг».

Понятие «монитор» впервые в педагогике появилось в XVI веке в Индии, а затем в Великобритании. В отечественной науке понятие «мониторинг» прошел достаточно долгий путь, поскольку складывался в течение долгого времени. В конце XIX века педагогика стала интегрироваться с психологией, что в свою очередь привело к возникновению науки – педологии. Новая наука получила очень широкое распространение. Так, приверженец педологии А.П. Нечаев предлагал заменить применение опыта и наблюдения в образовательном процессе на эксперимент. Он считал, что необходимо опираться не на общие впечатления, а на конкретные факты,

выводы и положения [174]. Поэтому, возникла необходимость разработки новых механизмов отслеживания и наблюдения за педагогической практикой. Но, так как, в 1936 г. педологию признали «псевдонаукой», внимание к развитию личности в процессе обучения и воспитания уменьшилось. К этому вопросу ученые вернулись лишь после Великой Отечественной войны. В 70-е годы педагогическая диагностика стала формироваться как самостоятельная отрасль педагогики. Основными направлениями отслеживания стали диагностика учебного процесса; диагностика классного коллектива; изучение педагогического опыта; диагностика развития личности и т.д.

В исследованиях различных направлений использовались такие методы как опрос, наблюдение и эксперимент. Такой подход, сформировал процедуру и механизм сбора данных в ходе педагогического мониторинга.

История педагогического мониторинга в России связана с земской статистикой – первой попыткой сбора информации об образовательных учреждениях [21]. Целью педагогического мониторинга являлось выяснение положения дел в земских школах для планирования земских мероприятий, экономии средств. Наиболее активная деятельность земств в сфере образования началась в начале XX в. Так, в 1911 в Москве прошел общеземский съезд по народному образованию. Для сбора и обработки информации создавались специальные службы в губернских земствах. Собранная информация обрабатывалась и издавалась в формате ежегодника, в который входили объяснительный текст и итоговые таблицы. С помощью собранной статистической информации земства стремились к совершенствованию управления образованием.

В 20-х г.г. С. А. Черепанов сделал важные организационные предложения, которые могут лечь в основу мониторинга в современном образовании. Предложения касаются способов сбора информации, о фиксировании данных, о критериях оценки, о распределении информации, об организации обсуждения результатов и т.д. [21].

Таким образом, в 20-30-е г.г. был накоплен весомый опыт сбора информации о развитии детей и разработаны основные требования к организации и проведению педагогического мониторинга. Но проведение педагогического мониторинга столкнулось с проблемой качества сбора информации – это выбор диагностического инструментария и неквалифицированное использование методов обследования. Это стало причиной принятия Постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Ведь именно педологию называют предшественницей педагогического мониторинга. Разгром педологии и преследование активных деятелей, отбил желание ученых и практиков собирать различную информацию о развитии детей. Только в конце 40-х г.г. вновь обратились к вопросу изучения учащихся с целью использования информации в их обучении и воспитании [21].

В 60-е гг. в образовании больше внимания уделялось вопросам методологии и теории управления образованием, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса. К сожалению, оставлена без должного внимания сфера интересов и потребностей обучающихся, индивидуально-личностные особенности и возможности. В 80-90 г.г. на фоне политической и социально-экономической ситуации в стране пришли к необходимости не только количественной информации, но и качественной, которая будет отражать внутренние характеристики образования.

Практическая организация и проведение мониторинга в России началось в начале 90-х г.г. Это было связано с введением педагогических новшеств, где отслеживание эффективности реализации стало обязательным условием инновационной деятельности. В это время появились работы по проблемам мониторинга (В.И. Андреев, А.Н. Майоров, Н.Н. Мельникова, С.Е. Шишов и др.), теоретическое обоснование и опыт организации педагогического мониторинга [6, 125]. Они рассматривали мониторинг не только как средство получения информации, но и возможность дальнейшего использования в



образовательной деятельности: в обучении, в воспитании, в развитии, в управлении и т.д.

Национальные системы оценки качества образования, сопоставимые с мониторингом во многих европейских странах созданы в начале 80-х г.г. В связи с усиливающимся интересом к сравнительной информации, вскоре мониторинг вышел на международный уровень. Но этот путь был нелегким, т.к. разработчики столкнулись с рядом трудностей. Самой главной проблемой стала определения общих для всех подвергаемых мониторингу стран критериев и показателей оценки образования (учебных и личностных достижений). Со временем, все-таки, удалось прийти к обоснованной системе международных показателей состояния и уровня образования. На сегодня одними из авторитетных международных мониторинговых исследований в сфере образования являются PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) и PISA (The Programme for International Student Assessment).

Так, концепция PISA – исследования разработана на основе компетентностного подхода, что позволило данной программе стать востребованным мониторинговым исследованием. С 2000 г. с помощью данного исследования изучается т.н. функциональная грамотность обучающихся – способность применять знания в различных житейских ситуациях. Показателями исследования выступает способность применять предметные знания в ситуациях требующих умения обобщать, размышлять, принимать решения и продуктивно действовать, т.е. сформированность основных компетенций. Тесты включают в себя задания близкие к реальным ситуациям, связанным с разнообразными аспектами окружающей жизни и требующие для своего решения сформированность общеучебных и интеллектуальных умений.

Таким образом, зарубежный опыт мониторинговых исследований расширил перечень показателей результатов образования. Помимо

академической успешности в него включены ключевые компетенции, самоощущение ученика, мотивационно-потребностная сфера, взаимоотношения с педагогами и обучающимися.

Так, В. Г. Горб в своей монографии «Педагогический мониторинг образовательного процесса в высших учебных заведениях системы МВД России» отмечает, что потребность в мониторинге возникла в связи с аварией на Чернобыльской АЭС. Необходимо было выяснить особенности процессов обучения и воспитания личности в районах радиоактивного заражения [53]. В рамках Федеральной программы «Дети Чернобыля» разработана теория и технология мониторинга.

В современной науке сформулированы различные трактовки понятия мониторинга. Термин мониторинг происходит от латинского слова *monitor* – надзор, наблюдение, предупреждение. В современных исследованиях предлагаются следующие подходы к определению понятия мониторинг. Так, в социологии, мониторинг рассматривается как специально организованное систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений и процессов с целью дальнейшей диагностики, контроля и прогнозирования [4]. В экологии мониторинг является средством наблюдения, оценки, прогнозирования и управления за состоянием окружающей среды. В экономической сфере мониторинг используется для отслеживания качества продукции, изготовленной по заданным стандартам, а также для получения оперативной информации о различных аспектах деятельности предприятия с целью прогнозирования тенденций его развития.

В педагогике, как правило, под мониторингом понимается процедура отслеживания результатов; систематическое наблюдение за процессами в образовании с целью выявления их соответствия желаемым результатам или конечным целям.

А. Кукуев в своей диссертации достаточно подробно рассмотрел этимологию слов «монитор» и «мониторинг». По мнению автора в русский

язык термин «мониторинг» был заимствован из английского языка и связан с учебно-воспитательным процессом, т.к. в переводе означает «наставничество, обучение» [114].

По мнению Э.Ф. Зеер, «мониторинг – это процесс отслеживания состояния объекта через непрерывный или периодический повтор сбора данных, представляющей собой комплекс ключевых показателей» [84]. Л.П. Крысин понимает под мониторингом «систематическое наблюдение за каким-нибудь процессом с целью фиксирования адекватности или несоответствия результатов этого процесса первоначальным предположениям». По мнению А. В. Гвоздевой, мониторинг представляет собой систему психолого-педагогических методов с целью всестороннего изучения каждого студента для определения индивидуальной траектории его обучения, воспитания и развития [48]. В.В. Репкин предлагает рассматривать мониторинг как «универсальный тип мыслительной деятельности, безразличный к предметному содержанию и научной специальности». [172].

В.Г. Горб в своем педагогическом исследовании рассматривает мониторинг в двух аспектах: «во-первых, мониторинг – это педагогическая технология образовательного процесса, которая способствует решению образовательных задач; во-вторых, мониторинг – это способ получения информации в процессе проведения научных исследований» [53].

В качестве способа получения информации об эффективности педагогических инноваций используют мониторинг А.А. Орлов, О. Абдуллина и Н. Маркова. Э.Ф. Зеер и В.А. Веденников. Они рассматривают «мониторинг как способ организации информационной среды» [152].

Так, А.С. Белкин выделяет следующие виды мониторинга [20].

1. Дидактический мониторинг – это слежение за различными сторонами образовательного процесса. Предметом дидактического мониторинга являются качественные изменения учебного процесса: качество знаний, степень обученности, качество учебного занятия и оценка его эффективности.

2. Воспитательный мониторинг – это слежение за различными сторонами воспитательного процесса. Воспитательный мониторинг учитывает изменения в создании условий для воспитания и самовоспитания учащихся.

3. Социально-психологический мониторинг – это слежение за системой коллективно-групповых и личностных отношений. Социально-психологический мониторинг позволяет выявить уровень социально-психологической адаптации личности учащегося, развитие его личностных качеств.

4. Управленческий мониторинг – это слежение за характером взаимодействия на различных управленческих уровнях.

А.Н. Майоров представил следующую классификацию мониторингов [125].

1. Первая группа – по специфике задач:

- информационные (сбор, аккумуляция, систематизирование и распределение информации);

- базовые (диагностика новых проблем до того, как они будут осознаны на уровне управления);

- проблемные.

2. Вторая группа – по видам средств, использованных для проведения мониторинга: педагогический, социологический, психологический, медицинский, экономический и демографический.

3. Третья группа – по иерархии системы управления образованием: локальный (на уровне учебного заведения), районный, областной (региональный), государственный.

4. Четвертая группа – на основе экспертиз: динамический, сравнительный, комплексный, безосновательный.

Таким образом, мониторинг представляет собой многогранное и всестороннее отслеживание исследуемого педагогического процесса.

Понятие «педагогический мониторинг» впервые ввели А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов в 1992 году [125]. Под педагогическим мониторингом они понимают определенную форму, организацию сбора, хранение, обработку и распространение информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей постоянный контроль за ее развитием. В исследованиях М.Е. Бершадского, В.В. Гузеева, В.В. Тимченко «под мониторингом в образовании подразумевается сбор, обработка, хранение и распространение информации как о всей образовательной системе образовательного учреждения, так и об отдельных ее элементах. Они позволяют судить о состоянии исследуемого объекта в любой момент времени и прогнозировать его развитие, обеспечивать предполагаемую информационную базу для разработки эффективных решений» [50]. В.Г. Горб под «образовательным мониторингом предлагает понимать определенную педагогическую технологию образовательной деятельности, которая ориентирована на получение научно обоснованной информации о ходе и результатах образовательного процесса и осуществление воспитательных функций в учебном заведении» [53]. А.С. Белкин под педагогическим мониторингом понимает «...процесс непрерывного научно-обоснованного прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях наиболее оптимального выбора целей, задач и средств их решения» [20].

По мнению А.А. Орлова, педагогический мониторинг имеет специфический объект изучения, который обеспечивает педагогов и руководителей образовательных учреждений своевременной информацией, необходимой для принятия решений. Объект педагогического мониторинга – результаты образовательного процесса и средства, используемые для их достижения [152]. Н.Ю. Ган предлагает следующее определение педагогического мониторинга – это «система исследовательских процедур, позволяющих отслеживать качество знаний, умений и навыков и изменение

показателей в конкретном объекте за определенный период времени, наблюдать и контролировать процесс с целью прогнозирования и принятия соответствующего решения, выбора средств и методов педагогического воздействия» [47].

Педагогический мониторинг позволяет определить, насколько рационально использованы педагогические средства, в какой мере они соответствовали заданным целям. Длительность слежения позволяет выявить тенденции изменения, установить их зависимость от определенных факторов.

А.А. Орлов в своей работе отмечает, что к педагогическому мониторингу предъявляется ряд требований: обеспечение сбора, обработки и анализа информации, ее сохранение, обеспечение регулярности отслеживания и оценки. [152]. Т.А. Стефановская под педагогическим мониторингом понимает: « – диагностику, оценку и прогнозирование состояния педагогического процесса; отслеживание конкретных результатов и перспектив развития» [195]. Ю.А. Конаржевский определяет педагогический мониторинг как « форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное слежение за состоянием и прогнозированием ее развития» [103]. По мнению О.П. Кузнецовой педагогический мониторинг имеет такие структурные компоненты как мотив, цель, планирование, действия педагога, переработку полученной информации, принятие решения, повторную проверку результатов и коррекцию [113]. А.С. Белкин выделяют следующие виды мониторинга: по масштабу целей образования; по этапам обучения; по временной зависимости; по частоте процедур; по охвату объекта наблюдения; по организационным формам; по формам объект-субъектных отношений; по используемому инструментарию [20]. А.С. Белкин указывает на несколько видов образовательного мониторинга: диагностический, воспитательный, социально-психологический, управленческий.

Анализ литературы позволил выделить методы педагогического мониторинга. К ним относятся: опросные (беседы, анкетирование, интервью); наблюдение; изучение документов; посещение семьи воспитанника; совещание с педагогами; анкетирование; изучение развития социальной активности детей и т.д.

Согласно концепции А.С. Белкина, мониторинговые исследования в гуманитарной области выполняют следующие функции:

1) ориентировочную – ориентация субъектов в жизненном пространстве на основе полученной и получаемой информации;

2) конструктивную – расширение личностного пространства за счет установления контактов с другими людьми;

3) организационно-деятельностную – постоянная интеграция получаемой информации для определения оптимальной позиции личности в процессе выполнения какой-либо деятельности;

4) коррекционную - уточнение и при необходимости поправка выполняемых задач; информации с контрольными точками и предполагаемым конечным результатом исследования.

В рамках своей диссертационной работы О.В. Евдокимова рассматривает педагогический мониторинг как диагностико-аналитическую непрерывную деятельность квалиметристов, педагогических работников, учащихся и родителей по отслеживанию профессиональных интересов и мотивации достижений, а также предметной подготовки. Результатом педагогического мониторинга по О.В. Евдокимовой является совершенствование образовательного процесса через внедрение программы, которая разработана на основе результатов квалиметрического исследования [75].

В.Н. Герасимов и Д.Н. Евгеньев целью педагогического мониторинга в военном вузе, считают получение педагогической информации диагностико-прогностического, личностно-целесообразного, педагогическо-

коммуникативного, интегративного, социально-нормативно-обусловленного характера. Педагогический мониторинг оказывает воспитательное влияние на субъектов на базе актуализации личностных, групповых или организационных смыслов их образовательной и будущей профессиональной деятельности [49].

При организации системы педагогического мониторинга могут возникать как объективные, так и субъективные трудности, препятствия. Необходимо учитывать: качество используемых методик, подготовленность специалистов, возможность совершенствования их профессиональных умений.

О необходимости применения педагогического мониторинга в образовании говорят исследования Н.Н. Абакумовой и С.А. Богомаз. «Результаты ЕГЭ не могут быть использованы как основа для разработки психолого-педагогического сопровождения студентов с ориентацией на целеустремленность, склонность к самоорганизации деятельности, рефлексии. Меняющаяся образовательная среда университетов, когда на первый план выходят такие значимые качества как самоорганизация, профессиональное и личностное самоопределение нуждаются в проведении психолого-педагогического мониторинга. Анализ деятельности российских и зарубежных университетов, приводит к актуальности проблемы психолого-педагогического диагностического мониторинга студентов. Выбранный комплекс диагностических методик позволяет определить перспективные направления его применения, использовать для разработки условий, способствующих личностному и профессиональному самоопределению и самореализации будущих специалистов, востребованных в современных социоэкономических условиях» [1].

Э.А. Дударева в своем исследовании считает, что психолого-педагогический мониторинг является содержательной основой для организации системы отслеживания воспитания рефлексии младших школьников в процессе обучения русскому языку [74].



Таким образом, общими признаками педагогического мониторинга являются: включенность объекта мониторинговой оценки в педагогическую систему в качестве ее составного элемента; наличие целей оценивания состояния образовательного процесса; педагогическое прогнозирование и коррекция дальнейшего развития наблюдаемого объекта; систематичность и непрерывность, научная обоснованность педагогического мониторинга; использование результатов педагогического мониторинга для эффективного управления образовательного процесса.

Под психолого-педагогическим мониторингом мы понимаем метод получения информации об индивидуально-психологических особенностях студентов, динамике процесса формирования общекультурных компетенций: способности к межличностному и межкультурному взаимодействию; способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способности к самоорганизации и самообразованию; готовности действовать в нестандартных ситуациях и нести ответственность за принятые решения.

### **1.3. Модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.**

Изучив научную и методическую литературу, получив данные пилотажного мониторингового исследования студентов, мы пришли к тому, что необходимо разработать модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

Для реализации поставленной задачи нам необходимо обратиться к разработке модели педагогической системы, которая будет отражать процесс

формирования общекультурных компетенций студентов на основе психолого-педагогического мониторинга.

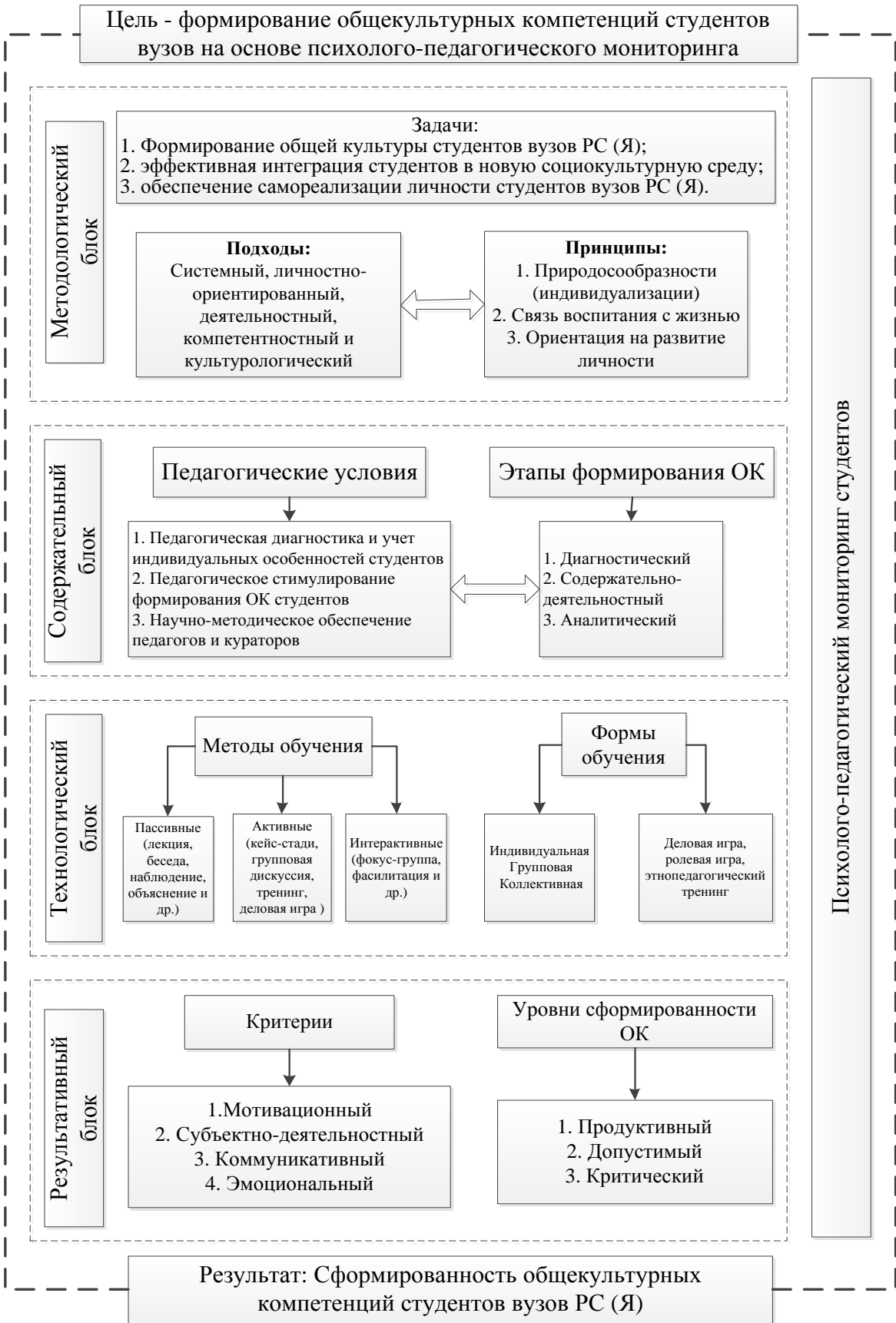
Вопросами педагогического моделирования занимались такие ученые как В.Г. Афанасьева [14], В.В. Давыдов [59], В.И. Загвязинский [79], В.А. Штофф [223] и другие.

Так, согласно Г. К. Селевко, «модель – это некая система (образец, пример, образ, конструкция), которая отображает и выражает определённые свойства и отношения другой системы, называемой оригиналом, и в указанном смысле заменяет его» [185].

Л. В. Мардахаев предлагает рассматривать «модель, как систему элементов, воспроизводящих определённые стороны, связи, функции предмета исследования».

В. А. Штофф под «моделью понимает мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам информацию об этом объекте» [223].

Анализ теоретической и методической литературы позволил нам разработать модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга (Рис.1).



В модели нами выделены следующие блоки: методологический, содержательный, технологический и результативный.

Целью модели является формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. На основе цели сформулированы следующие задачи:

1. Формирование общей культуры студентов вузов РС (Я);
2. Эффективная интеграция студентов в новую социокультурную среду;
3. Обеспечение самореализации личности студентов вузов РС (Я).

Методологической основой проектирования модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга являются следующие подходы – системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, и культурологический.

*Системный подход* позволяет рассматривать процесс формирования общекультурных компетенций студентов как процесс и результат единой саморегулируемой системы. Основателем системного подхода считается Карл Людвиг фон Бергаланфи – австрийский биолог, изучавший изоморфизм законов в самых разных сегментах научного познания. Разработкой основных принципов системного подхода занимались А.А. Богданов, П. Друкер, А. Чандлер и т.д. Все эти ученые были далеки от педагогической науки, но именно благодаря их научным работам системный подход в педагогике получил толчок к развитию. Системный подход в педагогике позволяет отделить и изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом.

Основываясь на мнениях Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Б. Г.

Гершунского и др., утверждаем, что системный подход раскрывает целостность формирования общекультурных компетенций студентов [20,29,62].

Требования учитывать индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения и воспитания выдвигал Дени Дидро, виднейший представитель французского материализма XVIII века считавший, что воспитанием можно достигнуть многого. Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, которая позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности. Данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности ребенка.

Личностно-ориентированный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его творческих возможностей, становлении самосознания, осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения [134,188]. В коллективном воспитании личностно ориентированный подход означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым воспитанники осознают себя личностями и учатся видеть личность в других людях.

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский ученый Д. Дьюи. Он сформулировал принципы деятельностного подхода (учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей, свободная творческая работа и сотрудничество).

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова признает, что

развитие личности в системе образования обеспечивается через формирование общекультурных компетенций, которые выступают основой образовательного и воспитательного процесса.

Деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью обучающихся – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта. Деятельностный подход в своей ориентации сравнивает в функциональном плане оба направления образования – обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной мере способствуют формированию общекультурных компетенций студентов. Вместе с тем, деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного студента, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и его другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным подходом. Поэтому вполне естественно в целях постижения его сущности выделяют два основных компонента – личностный и деятельностный.

Для нашего исследования значимым является компетентностный подход. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения. Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе. Д.А. Иванов отмечает, что компетентностный подход – это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на

результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [87].

*Культурологический подход* – это процесс воспитания с учетом национальных особенностей, традиции, культуры, обычаев. В разное время исследованием данного подхода занимались Дж. Локк, К.А. Гельвеций, В.С. Бибер, Ф.А. Дистервег, А.И. Леонтьев, М. Лотман, М.С. Коган и другие. Этот подход один из древнейших. Современные ученые рассматривают его по-разному: кто-то считает, что это воспитание толерантного межнационального общения, кто-то, как изучение не только культуры своего народа, но и других народов, кто-то считает это переименованием народной педагогики [192]. Условием для реализации культурологического подхода является органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую культуру и воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. Данный подход позволяет спроектировать воспитательный процесс таким образом, чтобы добиться максимального, целенаправленного и последовательного включения в него педагогического наследия своего народа, что способствует формированию у студента чувства патриотизма, толерантности, эмпатии, межкультурной чувствительности и пр.

Таким образом, методологические подходы, применяемые в модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга взаимосвязаны, и дополняют друг друга.

Далее при разработке нашей модели мы опирались на следующие педагогические принципы: природосообразности (индивидуализации), связи воспитания с жизнью, ориентации на развитие личности. Рассмотрим их подробнее.

Принцип природосообразности, или индивидуализации является одним из базовых педагогических принципов. Это принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся .

Швейцарский просветитель И.П. Песталоцци считал, что цель воспитания заключается в том, чтобы развить природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоническим [157]. Основным принципом воспитания, по мнению Песталоцци – это согласие с природой. Он считал, что «если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств», природосообразное воспитание должно начинаться в семье, а затем продолжаться в школе.

Выдающийся немецкий педагог Ф.В. Дистервег также считал принцип природосообразности важнейшим принципом воспитания. Природосообразность воспитания в его трактовке – это учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. В дополнение к принципу природосообразности Дистервег выдвинул требование о том, чтобы воспитание носило культуuroобразный характер. Он писал, что «при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком смысле слова...» [67].

По мнению П.И. Пидкасистого принцип природосообразности на современной этапе используется не в полной мере, а лишь в сокращенном виде [159]. Поэтому данный принцип должен реализовываться в педагогическом процессе во всех его проявлениях:

- в ориентации воспитания на чувствительные периоды развития;
- каждый этап развития ребенка должен быть пройден полностью, для того, чтобы обеспечить благоприятные условия для перехода к следующему этапу. Считается, что не до конца пройденный этап впоследствии может оказать негативное влияние на процесс воспитания в целом;



- ориентация на динамику возрастного развития, которая проявляется в смене ведущей деятельности и позиции во взаимодействии воспитателей и воспитуемых.

Правилами осуществления данного принципа, по мнению, П.И. Пидкасистого являются: построение педагогического процесса согласно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; направление педагогического процесса на развитие самовоспитания, самообразования и самообучения обучающихся.

Второй принцип – связь воспитания с жизнью. Данный принцип предполагает включение обучающихся в ситуации, которые требуют волевого усилия для приобретения социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Необходимо учить обучающихся противостоять трудностям. Так называемое социальное закаливание обучающихся предполагает включение их в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов преодоления. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у молодежи прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач [159].

Третий принцип – принцип ориентации на развитие личности. Как было уже отмечено выше, в процессе воспитательной деятельности педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, динамику и специфику их развития. Педагогу необходимо определение индивидуальной образовательной траектории (индивидуальная траектория развития) каждого обучающегося. Индивидуальная траектория развития – это реализация индивидуального проекта образования. Индивидуальная траектория развития студентов является одним из эффективных способов индивидуализации. С.В. Фролова определяет индивидуальную траекторию развития как персональный путь реализации личностного, интеллектуального, эмоционально-волевого,

деятельностного, творческого, духовно-нравственного потенциала студента в педагогическом процессе [213]. Также формулирование специальных задач, соответствующих особенностям студентов, включение их в различные виды деятельности, раскрытие потенциала и предоставление возможности каждому для самореализации и самораскрытия.

*Содержательный блок* включает в себя педагогические условия реализации формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

В справочной литературе понятие «условие» понимается как:

- 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит.

В философии понятие «условие» рассматривается в контексте отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий) наличие, которого с необходимостью следует существование данного явления» [212 с. 707].

Педагоги рассматривают условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности.

По характеру воздействия выделяют объективные и субъективные условия. Объективные условия, обеспечивающие функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации и пр. и выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем. Эти условия могут изменяться. Субъективные условия, влияющие на функционирование и развитие педагогической системы, отражают

потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов образования для обучаемых и пр.

*По специфике объекта воздействия* выделяют *общие и специфические условия*, содействующие функционированию и развитию педагогической системы. К *общим условиям* относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические и др. условия; к *специфическим* - особенности социально-демографического состава обучаемых; местонахождение образовательного учреждения; материальные возможности образовательного учреждения, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды и пр.

Проблема педагогических условий рассматривается в исследованиях В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и др. В. И. Андреев рассматривает условие как комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания. А.Я. Найн характеризует условие как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [141, с. 44-49]. Н.В. Ипполитова связывает педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних и внешних элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [91].

М.В. Зверева связывает условие с содержательной характеристикой одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [83, с. 29-32.]. Б.В. Куприянов и С.А. Дынина говорят о том, что педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей

образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования группы [116, с. 101-104]. Н. М. Борытко под педагогическим условием понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [35]. В. И. Андреев определяет педагогические условия как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [6].

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике педагогической системы.

Ю.К. Бабанский выделяет две группы условий функционирования системы: *внешние* (природно-географические, общественные, производственные, культурные) и *внутренние* (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [16].

При определении педагогических условий мы опирались на квалификацию Ю.К. Бабанского: внутренние (педагогическое стимулирование личности и внешний (научно-методическое обеспечение, рекомендации).

Таким образом, нами выделены следующие условия, обеспечивающие формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга: 1) педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов вузов РС (Я); 2) педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) (факультатив «Мир начинается с меня»); 3) научно-методическое обеспечение кураторов и педагогов.

Первое условие, обеспечивающее формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического

мониторинга – педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов.

Педагогическая диагностика содействует выявлению и изучению специфики образовательного процесса. Позволяет понять особенности студентов, характер их эмоционально-экспрессивного реагирования в процессе учебно-воспитательных воздействий, своеобразие проявления конкретных отношений в ходе педагогических контактов; правильность использования конкретных форм коммуникативного воздействия [52]. Также она играет огромную роль в образовательном процессе. Она направлена на правильный выбор и выстраивание образовательного маршрута обучающегося. Для обучающегося вуза педагогическая диагностика выполняет функцию педагогического сопровождения, которая позволит выбрать и выстроить образовательный маршрут. Для педагогов и кураторов педагогическая диагностика позволит выявить затруднения обучающихся в личностной сфере с целью оказания помощи в преодолении выявленных затруднений.

Педагогическая диагностика играет значимую роль в отслеживании результатов реализации образовательной программы. Особенная ценность педагогической диагностики заключается в том, что она позволяет объективно оценивать и сравнивать текущие и итоговые результаты уровня сформированности общекультурных компетенций студентов и не только. Исходя из этого, мы определили цели, задачи и функции педагогической диагностики индивидуальных особенностей студентов.

Главной целью педагогической диагностики и учета индивидуальных особенностей студентов является обеспечение оптимальных условий формирования общекультурных компетенций на основе психолого-педагогического мониторинга.

Задачи педагогической диагностики:

1. Обеспечить реализацию подходов и принципов.

2. Определить условия для эффективного саморазвития личности обучающегося.

Функции педагогической диагностики (по Голубеву Н.К. и Битинасу Б.П.)

1) обратной связи (не контролируя своих действий, педагог не может управлять процессом формирования личности);

2) оценочная (оценка результативности педагогической деятельности основана на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями);

3) воспитательная (формирование системы отношений, ценностей, мотивации и стимулирования, включение каждого ученика в отдельности в реальную деятельность, побуждающую к созиданию);

4) коммуникативная (формирование навыков межличностного общения с учетом индивидуально-типологических особенностей участников образовательного процесса);

5) конструктивная (внесение изменений и педагогическая коррекция составляющих образовательного процесса);

6) информационная (информирование участников образовательного процесса о результатах педагогической диагностики или сохранение педагогической тайны);

7) прогностическая (прогнозирование, определение перспектив развития).

Для успешного проведения педагогической диагностики необходимо учитывать некоторые ее особенности. Прежде всего, это основные принципы, уровни, этапы, технологии и методы педагогической диагностики.

Основными принципами педагогической диагностики являются:

1) комплексность;

2) целостность;

3) объективность;

- 4) принцип детерминизма (причинно-следственная обусловленность);
- 5) принцип анализа и синтеза.

Этапы педагогической диагностики (по И.Ю. Гутнику):

1. Определение объекта, целей и задач педагогической диагностики.
2. Планирование предстоящего диагностирования.
3. Выбор диагностических средств (критериев, уровней, методов).
4. Сбор информации о диагностируемом объекте.
5. Обработка полученной в результате проведенной диагностики информации, анализ, систематизация.
6. Синтез компонентов диагностируемого объекта в новое единство на основе анализа достоверной информации.
7. Прогнозирование перспектив дальнейшего развития объекта. Обоснование и оценка педагогического диагноза.
8. Практическое использование результатов педагогической диагностики. Осуществление коррекции по управлению педагогическим процессом с целью преобразования объекта.

Нами сформирован пакет диагностического инструментария на основе критериев сформированности общекультурных компетенций студентов, который представлен в таблице 1.

Таблица 1

<i>Критерии</i>	<i>Диагностический инструментарий</i>
Мотивационный	«Мотивация обучения в вузе» (по Ильиной Т.И.)
Субъектно-деятельностный	Анкета «Сформированность общеучебных умений и навыков» (авторская)
	Анкета «Адаптация студента к вузу» (авторская)
Эмоциональный	Тест «Оценка психических состояний (по Айзенку)
	Опросник суицидального риска (по Разуваевой Т.Н.)
Коммуникативный	Тест «Коммуникативные и организаторские способности (КОС)

Тест «Психологический климат группы»
--------------------------------------

В следующей главе будут более подробно раскрыты критерии и уровни сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

Второе условие, обеспечивающее формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) – педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

В разное время исследованием педагогического стимулирования занимались такие педагоги как Ю.К. Бабанский, И.В. Иньякина, В.Г. Пряникова, Г. И. Салыхова, В.Н. Тарасюк, Н.Ш. Чинкина, Г.И. Щукина и др.

Семантика понятия *стимул* связана с глаголами *заинтересовывать*, *активизировать*, *давать стимул к чему-либо*. Понятие *стимулирование* является междисциплинарным, о чём говорит его наличие в различных специализированных словарях, и означает опосредованное воздействие на внутренние побуждения человека.

Из анализа педагогической литературы мы выявили, что педагогические стимулы делятся на различные группы. Значительный вклад в систематизацию педагогических стимулов внесла Г. И. Щукина [224]. Ею были выделены следующие группы стимулов:

- стимулы, основанные на содержании учебного материала (новизна материала, трудность и легкость содержания, практическая значимость);
- стимулы, основанные на процессе деятельности (проблемность, различные виды самостоятельных работ);
- стимулы, основанные на отношениях между педагогом и учащимся (эмоциональное состояние, доверие к познавательным стремлениям обучающихся, соревнование, поощрение и др.).

Л.Ю. Гордин выделяет две группы педагогических стимулов [56]. Первая группа: внешние педагогические стимулы, которые относятся



к побудителям и содержат потенциальные возможности воздействия на деятельность и активность обучающихся. Ко второй группе Л.Ю. Гордин относит побудители, образованные через деятельность и отношения обучающихся, проявляемые в совершаемых им поступках. Ю. К. Бабанский педагогическое стимулирование определял с точки зрения комплексного подхода [16]. По его мнению, стимулирование и мотивация активности есть неотъемлемая часть целостного учебно-воспитательного процесса. Согласно Ю.К. Бабанскому, стимулирование познавательной деятельности можно разделить на две группы:

1. Методы развития стремлений к новым знаниям у обучающихся: подготовка к восприятию качественно нового учебного материала; преподнесение материала через игровые ситуации; стимулирование интересным содержанием; создание обстановки, способствующей творческому проявлению;

2. Методы воспитания чувства справедливости и ответственности: требования к обучающимся по вопросам дисциплины, успеваемости; соответствующий контроль.

Педагогическое стимулирование по Г.И. Саляховой – это комплекс социально и психологически детерминированных средств, методов и условий внешнего побуждения студентов к формированию у них готовности эффективно взаимодействовать с другими людьми на основе имеющихся знаний, навыков, умений, сформированных социально-коммуникативных способностей и качеств личности [183].

Педагогическое стимулирование направлено на использование особой методики и организации учебно-воспитательного процесса, ставящего в центр внимания студента с признанием присущих ему свойств и качеств уникальной личности, действия которой основаны на принятии внешнего побуждения. В связи с этим важным для исследования является вопрос о механизмах педагогического стимулирования.

Педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) требует комплекса инновационных и интерактивных методов побуждения к активной деятельности, эффективному межличностному и межэтническому взаимодействию.

Третье условие, обеспечивающее формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) – научно-методическое обеспечение деятельности кураторов и педагогов.

В условиях модернизации образования Российской Федерации и внедрения ФГОС ВПО (с 2016г. ВО) значительно возрастает роль научно-методического обеспечения в связи с необходимостью рационально и оперативно использовать новые методики, приемы и формы воспитания, постоянно накапливающийся опыт по решению образовательных и воспитательных проблем [209].

Ориентация научно-методического обеспечения вузовского образования на самообразование, саморазвитие и самосовершенствование крайне необходима, так как расширение кругозора, способность к самокритике – это залог успешного формирования общекультурных компетенций студентов [2].

В последнее время в методической и учебной литературе, посвященной проблемам подготовки обучающихся, все чаще используется понятие «научно-методическое обеспечение». Появление этого термина обусловлено потребностью образовательного процесса в поиске новых, научно обоснованных решений, позволяющих учебным заведениям эффективно решать задачи воспитания и обучения.

Научно-методическое обеспечение в разные годы рассматривали Н. Г. Берденникова, Н.И Ковалева, И. А. Кувшинкова, С. Е. Лиховцов, В. И. Мединцев, Н. И. Панов и др.

Под научно-методическим обеспечением в широком смысле понимается система подготовки специалистов [98]. Научно-методическое обеспечение есть процесс, функция и результат деятельности управленческих структур

различного уровня в области образования по оказанию методической поддержки в функционировании и развитии учебно-воспитательного процесса. Н.И Ковалева рассматривает научно-методическое обеспечение с позиции личностного подхода в образовании, когда его назначение состоит в оказании научной, информационной, психологической, методической поддержки преподавателя и студента, при котором формируется общекультурная компетенция обучающихся [98, с. 9].

Научно-методическая деятельность – целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога, а в конечном итоге – на повышение качества и эффективности образовательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности и развитости обучающихся.

И. А. Кувшинкова рассматривает научно-методическое обеспечение как результат научно-методической деятельности, направленный на обеспечение системы образования методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям педагогической науки и практики. Конкретизация понятий позволила выделить основные направления (научно-исследовательское, опытно-экспериментальное, информационно-методическое, учебно-методическое, организационно-учебное), определить структуру и дать характеристику научно-методической деятельности, разработать содержание научно-методического обеспечения [112].

В научных исследованиях выделяются три группы взаимосвязанных функций научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

1. Обеспечение связей с внешней средой, то есть по отношению к государственной системе профессионального образования, психолого-педагогической науке, передовому педагогическому опыту.

2 Деятельность по отношению к педагогическому коллективу профессионального образовательного учреждения.

3. Деятельность по обеспечению роста методического мастерства каждого педагога.

Мы рассматриваем научно-методическое обеспечение деятельности кураторов и педагогов как синтез процесса научного познания причин и условий, влияющих на уровень сформированности общекультурных компетенций студентов, а также применение современных педагогических методов и приемов.

Следующий блок модели – технологический. Данный блок включает в себя методы и формы обучения. Нами использована классификация методов обучения по уровню активности по Е.Я. Голанту и Е.И. Перовскому: пассивный, активный и интерактивный.

*Пассивные методы обучения* предполагают роль обучающихся в качестве объекта обучения, они должны усвоить и воспроизвести материал, который преподносится педагогом. К пассивным методам относятся лекция, беседа, рассказ, объяснение, экскурсия, наблюдение и т.д.

Так, лекция – монологический способ изложения объемного материала. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия обучающимися преподносимого материала. Применение лекции как метода обучения и воспитания в условиях современного вуза позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, вовлекать их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов.

Наблюдение – наиболее распространенный и доступный метод изучения педагогической практики. Под наблюдением понимается специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Для повышения эффективности наблюдения оно

должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым.

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. При применении активных методов обучения обучающийся становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с педагогом, выполняет творческие и проблемные задания.

Активные методы обучения можно условно объединить в три основных блока:

- а) дискуссионные методы (групповая дискуссия, кейс-стади и др.);
- б) игровые методы: (деловые и ролевые игры и др.);
- в) социально-психологический тренинг (кинотренинг, этнопедагогический тренинг и др.).

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования в системе высшей школы происходит поиск новых эффективных методов обучения. Одним из таких методов является метод кейс-стади, который способствует формированию общекультурных компетенций студентов.

Метод кейс-стади или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Метод конкретных ситуаций (метод кейс-стади) относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Анализ конкретных ситуаций – метод обучения, предназначенный для совершенствования таких навыков как выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей; навыки групповой работы и т.д.

Метод кейс-стади относят к одному из «продвинутых» активных методов обучения. К преимуществам метода кейс-стади можно отнести:

- использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле.

- получение навыков работы в команде;

- выработка навыков простейших обобщений;

- получение навыков самопрезентации;

- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопросы, аргументировать ответы.

Непосредственная цель метода кейс-стади – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Сегодня метод кейс-стади завоевал ведущие позиции в обучении и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения различных проблем.

Следующий метод, который мы применяли с целью стимулирования формирования общекультурных компетенций студентов – кинотренинг (кинотерапия), как разновидность социально-психологического тренинга. Кинотренинг относится к групповым занятиям под общим названием «терапия искусством». Фильмы, как и сказки, и сны, богаты образами и подтекстом. Каждый человек видит и интерпретирует их по-своему, через призму своего жизненного опыта, психологических особенностей, ценностей и отношения к миру.

В конце 20-х годов среди педагогов (Н.К. Крупская, Ю. И. Менжинская, С. Н. Луначарская, Б. Д. Кандырин, Л. С. Сухаревский, А. Г. Гельмонт) встал вопрос о влиянии на юного зрителя коммерческих лент. Уже тогда они понимали, что кино может раскрыть свои потенциальные возможности и стать

незаменимым орудием образования и воспитания, но для этого необходимо «создание научно обоснованных методов киноработы».

Антонио Менегетти, итальянский психолог, философ, художник, основатель онтопсихологической школы, ввел термин «Синемалогия». Синемалогия – это практика совместного просмотра и обсуждения специально отобранных фильмов. Синемалогия – это один из самых совершенных и мягких способов работы с душой, который охотно принимают сознательное и бессознательное участника. В процессе совместного просмотра фильма создается атмосфера, которая способствует возникновению измененного состояния сознания участников и порождению в процессе обсуждения индивидуальных и групповых инсайтов.

По мнению российского исследователя О. Аронсона, фильмы способны изменить характер человеческого мышления, восприятие и даже сформировать другие ценности [12]. Если обобщить просмотр и обсуждение, то фильм создает:

- а) командообразующий эффект (формирование здесь и сейчас общего языка, общего смыслового, эмоционального и ценностного поля),
- б) мотивирующий эффект (желание использовать увиденное и усвоенное),
- в) присвоению демонстрируемых в фильме приемов взаимодействия (технологий, коммуникативных техник, реплик и т.п.),
- г) расширению взгляда (другие возможности, другие установки и т.п.),
- д) осмыслению своих приоритетов, формулированию своих убеждений и установок (возникают через анализ предлагаемых автором ситуаций и конфликтов, через отношение к герою и его поступкам).

Опираясь на исследования А.А. Трусев мы предлагаем следующую технологию работы с процедурой видеообсуждения [203]:

1. Сформировать у участников четкое понимание процедуры видеообсуждения.

2. Мотивация участников на конструктивную работу по выполнению задания.

3. Эффективная организация процесса выполнения задания и корректное проведение процедуры видеообсуждения в группе.

4. Получение запланированного результата, сформулированного в категориях изменений у участников.

Описанная технология включает три этапа:

1. Подготовительный.
2. Реализация.
3. Обсуждение и получение «сухих остатков».

В ходе участия в кинотренинге участники:

- прорабатывают личные проблемы, не вынося их на группу;
- учатся выбирать лучшее из репертуара современной культуры, чтобы черпать оттуда ресурсы для самообразования и саморазвития;
- приобщаются к значениям символов визуального искусства;
- получают навыки интерпретации символов личного и коллективного бессознательного;
- понимают, как образы, символы, фильмы отражают актуальные проблемы.

Следующий метод, который способствует формированию общекультурных компетенций студентов – этнопедагогический тренинг. Этнопедагогический тренинг – это комплексная форма этнопедагогического образования, основанная на методологии социально-психологического тренинга, которая направлена на формирование общекультурных компетенций студентов [64]. Этнопедагогический тренинг призван способствовать формированию межличностного и межкультурного общения в поликультурной среде, представлений о себе как субъекте этнокультурной деятельности; совершенствованию социальных навыков межэтнической коммуникации; развитию способностей к совершенствованию собственной



этнической культуры; толерантному отношению к этническим и конфессиональным различиям.

Участие в этнотренинговых занятиях позволяет студентам развить идентичность, осознать ошибочность своих стереотипов и предрассудков, повысить уровень информированности, соотнести собственное отношение к иным культурам со взглядами и мнениями сверстников, находить компромиссные решения, овладеть умением критически мыслить, вести диалог, толерантность, рефлексивность.

Этнопедагогический тренинг призван решать следующие задачи:

- 1) формирование и развитие этнопедагогических установок личности, формирование позитивного отношения к народной педагогике;
- 2) обучение умениям и навыкам применения материалов народной педагогики в процессе собственного обучения и воспитания;
- 3) развитие рефлексивных возможностей студентов при этнопедагогизации образовательного процесса;
- 4) коррекция межэтнического поведения личности.

Участникам этнопедагогического тренинга предлагается самостоятельно выполнять различные упражнения, благодаря которым изучают себя и других участников тренинга. Также этнопедагогический тренинг позволяет участникам корректировать свои знания, умения, поведение, характерные для этнической культуры. Работа тренинга построена таким образом, что от участников не требуются определенные знания о народной педагогике. В начале работы этнопедагогического тренинга участникам предлагаются упражнения, направленные на расширение знаний о народной культуре, формирование умений и навыков использования материалов народной педагогики. Далее – на оценку собственного уровня усвоения этнопедагогических стратегий. Использование подобных упражнений создает психологическую основу и готовность к освоению компетентных технологий интеграции этнопедагогического компонента. В завершении тренер

использует упражнения обобщающего характера, которые направлены на коррекцию и стимулирование межэтнического поведения личности, развитие толерантного отношения к инокультурным элементам.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) включает в себя перечень новых требований, которые должны в обязательном порядке включаться в учебный процесс образовательных учреждений при реализации основных образовательных программ (ООП) бакалавриата. Одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата на основе ФГОС является использование в учебном процессе интерактивных форм и методов.

Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов.

В основу интерактивных методов закладывается эффективная форма обучающей активности, которая позволяет в процессе формирования

общекультурных компетенций студентов донести информацию в интересном и доступном виде.

Одним из эффективных интерактивных методов является метод фокус-группы (или, как его еще называют, фокусированное интервью). Данный метод представляет собой групповую дискуссию, в ходе которой выясняется отношение участников к тому или иному виду деятельности или продукту этой деятельности. Фокус-группа (англ. focus group) – метод качественных исследований.

Данный метод начал применяться в середине XX в. Впервые он был использован американскими социологами Р. Мертоном и П. Лазарсфельдом в 1941 г. для изучения эффективности воздействия на население радиопередач. Ныне этот метод широко используется в социологии, педагогике, психологии, политологии, экономике и т.п.

Глубинное фокусированное интервью в форме серий групповых дискуссий, в ходе которых участников «фокусируют» на вопросах, интересующих исследователя с целью получения от них субъективной информации. Основная особенность метода заключается в том, что в групповом обсуждении участники включены в общение с себе подобными, что позволяет снять различные барьеры.

Положительное качество данного метода в том, что в ходе дискуссии создаются благоприятные условия для спонтанного проявления участниками эмоций, искреннего выражения мнений. Результаты дискуссии, оказываются более понятными, тогда как количественные показатели обычных опросов в виде шкал удовлетворяют не всегда. Метод фокус-групп сравнительно экономичен и быстро дает результаты. Однако у метода есть недостатки. Во-первых, материалы подготавливаются практически интуитивно; работа обычного интервьюера намного легче. Во-вторых, наибольшую трудность представляет подбор участников дискуссии, что объясняется основным

требованием метода: участник должен полностью «раскрыться» и быть максимально искренним.

Педагогическому стимулированию формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга способствует метод групповой дискуссии, который основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других. Главная функция дискуссии – стимулирование познавательного интереса, вовлечение обучающихся в активное обсуждение разнообразных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. С помощью дискуссии ее участники приобретают знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться со взглядами других.

Метод «фасилитация» рассматривается, как профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на достижение целей занятия, решения, в процессе обучения и воспитания, вопросов повышенной сложности и важности.

Термин «фасилитация» (от лат. «упрощать, способствовать, ускорять, стимулировать») в современных европейских языках означает – облегчать, помогать и способствовать, причем почти всегда в переносном, психологическом значении. Впервые эффект фасилитации, как улучшение индивидуального результата, повышения эффективности деятельности личности в присутствии других людей, был зафиксирован и описан еще в конце XIX века. Впоследствии исследован Р. Зайрец, Н. Триплет, Е. Катрелл, Л.В. Ланге, Ф. Олпорт и др.

В ходе дальнейших исследований было установлено, что на повышение эффективности деятельности личности влияет не только присутствие кого-либо рядом с испытуемым, но и форма оценки деятельности. Причем не

конечного результата, а самого процесса. Поэтому, фасилитация, на сегодня означает раскрытие настоящих человеческих качеств у участников группы.

Особенное положительное фасилитирующее влияние ярко проявляется при работе над проблемными задачами, не имеющими не только очевидного, но и «единственно верного» решения и требующими творческого подхода. При профессиональном подходе, применение метода «фасилитации» в обучении может приводить к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности, повышению заинтересованности участников, а так же максимальному раскрытию их потенциала.

Таким образом, рассмотренные методы способствуют:

- 1) вовлечению обучающихся в активное обсуждение разнообразных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции;
- 2) формированию у студентов различных эмоций, умения выразить свои мысли;
- 3) развитию способностей к совершенствованию личности;
- 4) формированию активной позиции студентов в общении в поликультурной среде.

**Следующий блок модели** – результативный, он включает в себя критерии и уровни развития сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

На основе теоретического анализа исследований мы сформулировали следующие критерии уровня сформированности общекультурных компетенций студентов: мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный. Рассмотрим их подробнее

Мотивационный критерий представляет собой совокупность личностных (намерения, склонности, стремление к саморазвитию, самообразованию), познавательных (открытие нового, овладение новыми способами деятельности, интерес к областям знаний, ответственности за

результаты научного творчества) и профессиональных (профессиональный интерес, установку на избранную специальность) мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер деятельности студентов по овладению профессией.

Внутренняя мотивация включает в себя внутренние мотивы поступления в вуз, широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования, и имеет следующие характеристики (П.Я Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др.).

- широкие учебно-познавательные мотивы заложены в самом процессе учения (интерес к профессии, успешно учиться, приобретать глубокие знания, получать интеллектуальное удовлетворение, самореализации, самосовершенствования);

- тенденцию к продолжению учебной деятельности исходя из активности и самостоятельности самого субъекта учения;

- предпочтение сложности и объема учебной задачи (предпочитают задания оптимальной трудности и трудные задания);

- высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности;

- творческое решение проблемы, учебной задачи

- субъект учения продуктивно адаптируется к вузовской среде и в вузовской системе обучения.

Внешняя мотивация включает в себя внешние мотивы поступления, узкие познавательные мотивы, иррелевантные профессиональные мотивы и имеет следующие характеристики

- мотивы не связаны с самим процессом учения, находятся вне учебной деятельности (не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и наказания, работать в частных организациях);

- тенденцию к продолжению учебной деятельности исходя из присутствия внешнего подкрепления, зависимости от других

- предпочтение отдается упрощенному и не требующего много времени учебному действию (предпочитают простые задания, то, что положено, чтобы получить оценку);

- когнитивная гибкость в учебной деятельности слабая;

- креативность подавляется, способствует росту напряженности

- субъект учения приспособляется к вузовской среде и в вузовской системе обучения.

Субъектно-деятельностный критерий включает в себя систему принципов, форм, методов обучения и воспитания, позволяющих студенту с помощью полученного набора общекультурных компетенций осуществить смену видов деятельности с репродуктивного на творческий. Установившаяся зависимость между активным взаимодействием студента с вузовской средой, социальным окружением и сменой видов деятельности гарантирует формирование общекультурных компетенций студентов.

Важным направлением современного образования выступает необходимость подготовки выпускников, способных успешно интегрироваться в социум. Сегодня не достаточно вооружить обучающихся хорошими знаниями, умениями, необходимо научить их комплексу субъектно-деятельностных качеств: оптимальной совокупности навыков учебной работы, которые обеспечивают формирование у них способностей к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, умению организовать этот процесс. Как указывают исследователи:

1) Основам организации собственной учебной деятельности (организация рабочего места; выполнение правил гигиены учебного труда; принятие учебной цели; выбор способов деятельности; работа консультантом; планирование организации контроля труда).

2) Способам поиска, переработки и представления информации (чтение текста; работа с учебником; практическая работа; работа с дополнительной

литературой; работа со справочной литературой; усвоение информации с помощью видеотехники, компьютера, аудиозаписи).

3) Приемам и методам умственного труда (сравнение; анализ; систематизация; обобщение; абстрагирование; моделирование; классификация; причинно-следственные связи; мысленный эксперимент).

4) Основам коммуникативных умений:

- *письменная речь*: конспектирование, умение писать диктанты, правильно оформлять работу.

- *устная речь*: умение пересказывать, отвечать на вопросы, рассуждать и т.д.

- *учебное слушание*: умение выделять главное из сказанного, прочитанного, слушать и слышать собеседника, учителя, задавать вопрос

Методы и формы работы ориентированы на развитие активности, инициативы, самостоятельной стратегии поведения в социокультурном окружении. Внутренними регуляторами поведения студентов становятся полученные и приобретенные общекультурные компетенции, необходимые знания, умения, навыки, ценностные ориентации, культурные установки. Такое поведение личности воспроизводит в сознании студентов чувство собственного долга и ответственности перед самим собой, окружающим обществом. Благодаря ему, происходит осознание своей индивидуальности, неповторимости и уникальности, осознанности себя как необходимой и значимой части социального окружения.

Третий критерий уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга – это эмоциональный. Он выполняет особую функцию и играет важную роль в определении деятельности студентов и способов их реализации. Эмоциональный компонент характеризует «состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями» [68].



Эмоция – особая форма психического отражения, которая в форме непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение [122]. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают значимость объектов и ситуаций, действующих на субъект, обусловленную отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоции выполняют функции связи между действительностью и потребностями.

Эмоционально-оценочные способности человека формируются не только на основе опыта его индивидуальных переживаний, но и в результате эмоциональных сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми. Согласно исследованиям В.И. Моросанова, сельские первокурсники хуже, чем студенты-горожане, приспосабливаются к вузовской среде и взаимодействию с новым окружением, в силу чего им свойственны негативные эмоциональные переживания, влияние которых приводит к импульсивности, проявлению вербальной агрессии или, наоборот, замыкание в себе, уход от контактов с кем либо. В результате, такое поведение способствует усугублению негативного эмоционального состояния студентов, что не способствует полноценному освоению учебных программ, негативно влияет на процесс профессионального становления. Также, большой объем трудностей, с которыми они ежедневно сталкиваются, может оказывать отрицательное воздействие на их эмоциональное состояние.

Коммуникативный критерий уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга является важным звеном процесса формирования общекультурных компетенций. Как известно, человеческая жизнедеятельность немыслима без общения людей друг с другом. Студент, обладающий в достаточной степени развитыми коммуникативными умениями, чувствует себя более уверенно в различных ситуациях межличностного и межэтнического общения.

Общение – это взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются друг с другом определенной информацией, мыслями, чувствами, а также взаимодействуют друг с другом. Только в общении реализуется потребность в другом человеке, посредством общения люди добиваются взаимопонимания и взаимоподдержки.

Именно в процессе общения усваивается опыт, накапливаются знания, формируются практические умения и навыки, вырабатываются взгляды и убеждения, что особенно необходимо в современном мире. Благополучное протекание процесса общения является необходимым компонентом сформированности общекультурных компетенций студентов.

На основе анализа психолого-педагогической и научной литературы нами составлена карта компетенций (таблица 2).

Таблица 2

## Карта компетенций

№	Название формируемого ОКК	Планируемые результаты	Уровни формирования ОК (мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный, коммуникативный критерии)		
			критический уровень	допустимый уровень	продуктивный уровень
1.	ОК-5 способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	Владеть: навыками создания на русском языке грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативного характера.	Не владеет навыками создания на русском языке грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативного характера.	Демонстрирует удовлетворительный уровень владения навыками создания на русском языке грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативного характера, но допускает некоторые ошибки.	Демонстрирует хороший уровень владения навыками создания на русском языке грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативного характера.
2.	ОК-6	Владеть:	Демонстрирует	Демонстрирует	Демонстрирует

	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	навыками работы в коллективе этическими нормами, касающимися социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий; способами и приемами предотвращения возможных конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности.	низкий уровень владения, допуская грубые ошибки.	владения отдельными нормами и приемами.	владения комплексом (системой) норм и приемов на высоком уровне.
3.	ОК-7 Способность к самоорганизации и самообразованию	Владеть: технологиями организации процесса самообразования; приемами целеполагания во временной перспективе, способами планирования, организации, самоконтроля и самооценки деятельности.	Не владеет	Владеет отдельными приемами организации собственной познавательной деятельности, осознавая перспективы профессионального развития, но не давая аргументированное обоснование адекватности отобранной для усвоения информации целям самообразования	Владеет системой приемов организации процесса самообразования

Таким образом, данные критерии позволяют нам определить три уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Основные критерии, показатели и уровни сформированности  
общекультурных компетенций студентов

Критерии	Показатели	Уровни
Мотивационный	Внутренняя и внешняя мотивация обучения	<i>Продуктивный:</i> Активная позиция студента, которая проявляется в постановке самостоятельных целей и задач. Познавательный мотив деятельности. Эмоциональная стабильность, способность взаимодействовать со всеми субъектами образовательного пространства вуза, успешная учебная деятельность. Коммуникативность. Развитые общеучебные умения и навыки. Толерантное принятие социальных и этнических различий. Стремление к самообразованию и саморазвитию.
Субъектно-деятельностный	Внутренняя и внешняя активность, самообразование, саморазвитие	
Эмоциональный	Эмоциональная стабильность и неустойчивость	<i>Допустимый:</i> Категория студентов, которая формально встраивается в учебно-воспитательный процесс. Студенты выполняют вузовские требования, старательно и поступательно осваивают новые задания и задачи, успешно присоединяются к деятельности студенческой группы. Умеют преодолевать внешние и внутренние трудности и барьеры, справляются с эмоциональными и коммуникативными трудностями. При этом мотивация учебной деятельности задается извне – социальными факторами. Амбивалентная мотивация обучения в вузе.
Коммуникативный	Готовность и способность устанавливать и поддерживать контакты	<i>Критический:</i> Несформированные общеучебные умения и навыки. Студент не готов к требованиям вуза. Студент не умеет взаимодействовать с одноклассниками, с преподавателями. Для студента характерна неконструктивная ситуация взаимодействия. Студент пассивен, эмоционально напряжен, конфликтен. Неблагополучные межличностные отношения в студенческой группе, социальные мотивы обучения.

Таким образом, разработанная нами модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга демонстрирует сущность и содержание исследуемого процесса.

Выделение педагогических условий, применение методов обучения и воспитания на основе данной модели позволят достичь поставленных целей и задач. Мы констатируем, что формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга – это система деятельности всех субъектов педагогического процесса (студентов, педагогов, кураторов, студенческой группы).

### **Выводы по 1 главе**

В результате анализа педагогической и психологической литературы по теме исследования мы выявили, что вопросы формирования общекультурных компетенций студентов вузов являются не достаточно изученными.

Проведенный анализ научных исследований подвел нас к следующим выводам. Общекультурные компетенции – это совокупность знаний, умений и навыков, а также способов выполнения деятельности. Различные авторы утверждают, что общекультурная компетенция, это своего рода способ вхождения в мировое пространство культуры и самоопределение в нем.

Исследователи обращают внимание на тот факт, что эффективному формированию общекультурных компетенций студентов в вузе будут способствовать педагогические условия, которые должны реализовываться комплексно. Комплексное формирование общекультурных компетенций осуществляется через содержание программ обучения и методики преподавания дисциплин, включенных в программу подготовки по данному направлению, в особенности дисциплин гуманитарного блока, так и общая система организации процесса воспитания студентов.

Мы определили, что студенты вузов РС (Я) – это особая категория студентов, для которых характерны неуверенность, сдержанность, малоэмоциональность, пассивность, языковой барьер и т.д. Подобные проявления личности студентов приводят к тому, что они ведут себя

импульсивно, проявляют вербальную агрессию или, наоборот, замыкаются в себе, уходят от контактов с другими людьми. В процессе формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга важно соотнести свои способности с учебной деятельностью, мотивацией к обучению в вузе, индивидуально-психологическими, личностными и этническими особенностями, с характером, нормами и требованиями новой социальной среды.

Под формированием общекультурных компетенций студентов мы понимаем системную деятельность вуза, включающую в себя мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный критерии.

Анализ теоретической литературы и рассматриваемая проблема позволила нам сформулировать определение психолого-педагогического мониторинга, под которым мы понимаем метод получения информации об индивидуально-психологических особенностях студентов, динамике процесса формирования общекультурных компетенций: способности к межличностному и межкультурному взаимодействию; способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способности к самоорганизации и самообразованию; готовности действовать в нестандартных ситуациях и нести ответственность за принятые решения.

Основываясь на выявленных особенностях студентов нами разработана модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Модель основана на педагогических подходах (системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, культурологический) и педагогических принципах (природосообразности, связи воспитания с жизнью, ориентации на развитие личности). Она отражает взаимосвязь и совокупность структурных блоков: методологического (педагогические подходы и принципы),

содержательного (педагогические условия), технологического (методов обучения) и результативного (критерии и уровни). Результатом эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга являются качественные изменения уровня сформированности общекультурных компетенций по таким критериям, как: мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный.

С целью эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга, нами определены педагогические условия: педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов вузов РС (Я); педагогическое стимулирование сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) (внедрение факультатива «Мир начинается с меня»); научно-методическое обеспечение кураторов и педагогов.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.**

### **2.1. Состояние проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.**

Внедрение авторской модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга позволяет нам исследовать уровень сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

Как показывают исследования ученых (Е.Б. Алексеевой, О.Н. Птицыной) студенты, проживающие в условиях Севера более интровертированы, менее общительны, особенно в полиэтнической среде. Кроме того, для них характерны такие особенности как неуверенность в себе, склонность к занижению своих способностей и возможностей в учебной деятельности и в общении, некоторая степень тревожности. Также возможно, что средовые условия становятся предпосылкой возникновения тех или иных типов реагирования, наиболее предпочтительных в данных условиях. Проживание в условиях Севера явилось, так называемой, предпосылкой формирования некоторой сдержанности, внешней скупости проявления своих чувств, немногословности. В учебной деятельности особенности студентов проявляются в том, что они больше предпочитают письменные виды работ, внешне менее активны, их труднее вызвать на дискуссию. Также необходимо обратить внимание на низкий уровень систематичности и регулярности в учебной деятельности. Подобные проявления качеств личности студентов могут привести к излишней импульсивности, проявлению вербальной агрессии или, наоборот, замкнутости, уход от внешних контактов. В



результате, подобные проявления могут оказать негативное влияние на эмоциональное состояние студентов. Также увеличиваются трудности процесса адаптации, что в свою очередь, не способствует полноценному освоению ими вузовских учебных программ, негативно влияют на процесс профессионального становления в рамках учебного заведения. Помимо этого, слишком большой объем трудностей, с которыми они ежедневно сталкиваются, оказывает отрицательное воздействие на их личностный рост.

В настоящее время изучение вопросов формирования общекультурных компетенций студентов вузов отражено во многих исследованиях по педагогике, психологии, социологии, культурологии, экономике. В работах ученых исследуются различные аспекты – это условия, факторы, структура, содержание успешности студентов высших и средних профессиональных учреждений. В исследованиях рассматриваются как студенты младших курсов обучения (первого, второго), так и иностранные, иногородние.

Однако, изучение проблем студентов вузов РС (Я) заслуживает пристального внимания, поскольку значительные изменения в сфере образования и в других социальных сферах переносят данную проблему в число менее изученных.

Психолого-педагогический мониторинг был проведен нами на базе Технического института (филиала) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (ТИ (ф) СВФУ) в г. Нерюнгри и Политехнического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (ПИ (ф) СВФУ) в г. Мирный. В психолого-педагогическом мониторинге приняли участие 182 человека: 144 студента по направлениям подготовки: 13.03.02. – Электроэнергетика и электротехника; 08.03.01 – Строительство; 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование; 01.03.02 – Прикладная математика и информатика; 45.03.01 – Филология; 38.03.01 – Экономика; по специальности 21.05.04 – Горное дело, 20 преподавателей и 18 кураторов. В контрольную

группу вошли 76 студентов ПИ (ф) СВФУ г. Мирный, а в экспериментальную – 68 студентов ТИ (ф) СВФУ в г. Нерюнгри. Мониторинг включал в себя три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный.

Для исследования уровня сформированности общекультурных компетенций студентов нам необходимо было определить исходный уровень.

Напомним, что ранее в первой главе, мы выделили основные критерии сформированности общекультурных компетенций студентов – мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный. Исходя из них, мы сформировали пакет диагностического инструментария.

При измерении исходного уровня сформированности общекультурных компетенций студентов, мы ориентировались на стандартные психолого-педагогические методики. Они обусловлены простотой в обработке, изучением респондентов в рамках социального взаимодействия с социальным окружением вузовской среды, наблюдением за динамикой формирования общекультурных компетенций сельских студентов-первокурсников в ходе проведения опытно-экспериментальной работы.

Для изучения мотивационного критерия нами использовалась методика «Мотивация обучения в вузе» (по Т.И. Ильиной). Данная методика позволяет выявить внутреннюю или внешнюю мотивацию обучения в вузе у студентов.

Проанализировав полученные данные, мы выявили, что внешняя мотивация обучения в вузе (мотив получения диплома) характерна для более половины студентов экспериментальной группы (далее ЭГ) - 72% и 70% респондентов контрольной группы (далее КГ).

К внешней (социальной) мотивации обучения в вузе автор методики относит мотив получения диплома. Она характеризуется тем, что респонденты, выявившие у себя данный мотив, при выборе вуза, специальности руководствовались внешними факторами. К внешним факторам относятся престиж профессии, вероятность высокой заработной

платы, легкость в обучении и т.д. В условиях нашего региона к внешней мотивации мы относим отсутствие возможности поступить в другой вуз, отсутствие материальных средств, поступление за «компанию» с другом или подругой, избежание службы в рядах Российской Армии и т.д.

Менее значимыми для них являются внутренние мотивы обучения – мотивы получения знаний и стремление стать высококвалифицированным специалистом. Это мотивы внутренние, положительные. Их выбор вуза и будущей профессии, как правило, осознанный, обдуманый и взвешенный. Как правило, выбор специальности определен еще со школьной скамьи и поддержан родственниками и близкими.

Для исследования субъектно-деятельностного критерия студентов нами была разработана и внедрена анкета «Адаптация студента к вузу» (приложение 1) и тест «Психологический климат группы».

На вопрос анкеты «Адаптация студента к вузу» о том, почувствовали ли вы разницу между школой и вузом 98% опрошенных ответили, что почувствовали. Разница, по мнению, респондентов, заключается в трудностях в обучении – большой объем и сложность учебного материала. Студентам было предложено проранжировать трудности, с которыми они столкнулись в процессе обучения в вузе. 37% студентов (ЭГ) и 34% (КГ) на первое место поставили учебные трудности. К ним они относят слишком большой объем учебного материала и его сложность. На втором месте - бытовые трудности (28% (ЭГ) и 26% (КГ)). Бытовые трудности респондентов связаны с проживанием в студенческом общежитии. Большая часть студентов – это молодые люди, которые приехали из северных улусов, поэтому они вынуждены проживать в студенческом общежитии, лишь небольшая часть снимает комнату или квартиру. Условия проживания в студенческом общежитии значительно отличается от тех, в которых они жили ранее. В общежитии студенты вынуждены проживать с незнакомыми людьми, находить с ними общий язык, уметь договариваться, мириться с чужими

недостатками и привычками. Также в общежитии определены правила и порядок проживания, которые студенты должны соблюдать. В связи с этим многие студенты испытывают недовольство и порой раздражение к соседям по комнате или к требованиям проживания в общежитии. На третьем месте – студенты, которые столкнулись с трудностями в общении с педагогами – 18% (ЭГ и КГ). Как правило, форма обучения в высшем учебном заведении отличается от школьной. В институте обучение проходит в лекционной или семинарской формах. У каждого преподавателя свои требования и правила к студентам в зависимости от специфики изучаемого предмета. Студентам необходимо найти общий язык и подстроиться к требованиям каждого педагога. Кроме того, студенты испытывают языковой барьер, т.к. вынуждены обучаться на неродном для них языке. Не испытывают никаких трудностей в учебном процессе - 17% опрошенных ЭГ и 22% студентов КГ. На следующий вопрос «Насколько сильно вы испытываете трудности в учебе»? мы получили следующие ответы: очень сложно учиться 36% (ЭГ) и 35% (КГ) опрошенных; испытывают трудности во время сдачи экзаменационной сессии 24% (ЭГ) и 22% (КГ), в целом справляются 26% (ЭГ) и 28% (КГ). Также студенты предложили свой вариант – «иногда». Иногда испытывают трудности в учебе 14% студентов ЭГ и 15% КГ. 34% студентов ЭГ испытывают трудности в общении, в КГ таковых 29%. Чуть более половины студентов ЭГ (51%) и КГ (53%) основной причиной трудностей в общении считают языковой барьер. Студенты вузов РС (Я) – это в основном представители народа саха, эвенки, эвены и пр. До поступления в вуз процесс общения проходил на родном языке, в вузе же им необходимо осваивать материал и общаться на русском языке. В связи с этим, для дальнейшего успешного обучения студентам необходимо освоить русский язык. На втором месте у студентов ЭГ – неуверенность в себе (37%), у КГ – 32%. На третьем месте в ЭГ – замкнутость (12%), в КГ – 15%. Неуверенность и замкнутость в общении связана с национальными особенностями личности студентов. Как было отмечено выше студенты вузов

РС (Я) – это представители народа саха, эвенки и эвены. Для них характерны такие национальные и этнические особенности как сдержанность, малоэмоциональность, неуверенность, скромность и т.д. Одной из причин подобных проявлений является языковой барьер – незнание или низкий уровень владения русским языком.

Близким окружением студентов экспериментальной и контрольной групп являются «соседи по комнате» (37% и 34% соответственно), «земляки» (35% и 38%), «однокурсники» (20% и 22%). Наименьшие показатели у «новых друзей, с которыми познакомились в городе» (8% и 6%). Данные результаты очевидны, поскольку студенты в начале учебного года большую часть времени проводят в студенческом общежитии, с соседями по комнате. Им необходимо наладить контакт, общение и совместный быт. Затем они отдают предпочтение общению с земляками, т.к. общая малая Родина их объединяет в новом для них социуме. У них есть общая тема для разговоров, они понимают, о чем идет речь. Поскольку респонденты посещают учебные занятия, то хотя бы они того или нет вынуждены находиться в студенческой группе среди однокурсников, поэтому окружение однокурсников стоит на третьем месте.

Следующий вопрос анкеты – «Как вы проводите свое свободное время». На первое место испытуемые поставили - «гуляю по городу»: ЭГ – 28% и КГ - 24%. Это вполне очевидно, т.к. студентам, приехавшим из другой местности, необходимо узнать о новом окружении, о месте, где предстоит жить и учиться в ближайшие 4-5 лет. Они ходят по магазинам, посещают музеи, театры, кинотеатры, клубы и другие, новые для них места. Пятая часть опрошенных ЭГ и четверть КГ предпочитает находиться в общежитии (в комнате). Мы предполагаем, что данное желание связано с первичными страхами и ригидностью студентов. Им необходимо время, чтобы приспособиться и привыкнуть к общежитию, к институту и к городу. 30% студентов ЭГ и 32% КГ предпочитают в свободное время сидеть за ПК или в сети Интернет. Как правило, в основном это юноши. Различные секции, кружки, общественные

объединения посещают 20% опрошенных респондентов ЭГ и 19% КГ. В основном молодые люди посещают спортивные залы, а девушки – хореографические и музыкальные студии.

Следующий вопрос – «Жить в общежитии весело и интересно, сложно и неудобно, или скучно и однообразно»? Для 62% респондентов ЭГ и 58% студентов КГ жить в общежитии весело и интересно. Они много общаются между собой, проводят вечера, игры, конкурсы, дискотеки и т.д. Около четверти студентов ЭГ (26%) и 28% испытуемых КГ считают жизнь в общежитии сложной и неудобной. Проживание в одной комнате с малознакомыми людьми, общая кухня и душ по времени, правила проживания в общежитии вызывают недовольство, неприятие и даже раздражение у жителей общежития. А 12% респондентов ЭГ и 14% КГ проживание в общежитии оценивают, как скучное и однообразное. Эта часть студентов, которая не участвует в общественной жизни и не интересуется жизнью общежития. Мероприятия считают скучными и неинтересными. Они занимаются учебой и только своими личными делами.

Таким образом, большинство студентов испытывают трудности в учебе. Это связано с новой формой обучения, а также с большим и сложным объемом учебного материала. Также студенты испытывают трудности в общении с педагогами и однокурсниками, основной причиной которого является языковой барьер и индивидуальные особенности.

По результатам теста «Психологический климат группы (по Е.И. Рогову) 47,5% студентов ЭГ и 44,5% КГ отметили низкий уровень благоприятности психологического комфорта в студенческой группе. Это может быть связано с новой для них социокультурной средой. Как было указано выше, студенты вузов РС (Я) это в подавляющем большинстве коренное население Якутии, которое до поступления в институт использовали в речи только родной язык (якутский, эвенкийский, эвенский), тогда как в г. Нерюнгри проживают в основном выходцы из промышленных регионов Советского Союза, которые

говорят на русском языке. В связи с этим у студентов возникает, так называемый, языковой барьер, который вызывает затруднения в образовательном процессе. Необходимо обратить внимание на тот факт, что студенты, проживающие в общежитии, продолжают общаться между собой на своем родном языке. Поэтому период языковой адаптации, который влияет на обучение в вузе продлевается.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет нам сделать следующие выводы. Студенты ЭГ и КГ практически в равной степени испытывают трудности в учебной деятельности (большой объем и сложность учебного материала), трудности в общении с однокурсниками и преподавателями (сдержанность, малоэмоциональность, неуверенность, языковой барьер и т.д.). Выявленные трудности влияют на психологический климат в студенческом коллективе, где больше половины опрошенных студентов определяют его как неблагоприятный.

Следующий критерий, который мы диагностировали – это *эмоциональный*. Для его исследования нами были использованы следующие методики – «Оценка психических состояний» (по Г. Айзенку) и «Опросник суицидального риска» (по Разуваевой Т.Н.).

Методика Разуваевой Т.Н. предназначена для экспресс-диагностики суицидального риска, а также для измерения уровня эмоциональной дезадаптации. Данный специализированный опросник направлен не только на выявление интегрального показателя, но и на измерение профиля по девяти шкалам: демонстративность, аффективность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров, максимализм, временная перспектива, антисуицидальный фактор. Поскольку перед нами не стояла задача выявления суицидальных намерений респондентов, а исследование лишь эмоциональной дезадаптации, то мы изучали такие шкалы, как «социальный пессимизм» и «несостоятельность».

По результатам методики Т.Н. Разуваевой выявлено, что «социальный пессимизм» характерен для 79,4% респондентов ЭГ (54 чел.) и 81,6% опрошенных КГ (62 чел.). Данный показатель характерен в случае отрицательной концепции окружающего мира. Восприятие мира студентами как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для отношений с окружающими. Социальный пессимизм тесно связан с экстрапунитивным стилем каузальной атрибуции. В отсутствие Я наблюдается экстрапунитивность по формуле внутреннего монолога «Вы все недостойны меня».

Несостоятельность выявлена у 60,5% респондентов ЭГ (46 чел.), а в КГ - у 66% (50 чел.). Несостоятельность это логичное следствие наличия социального пессимизма. Данный показатель говорит о том, что студенты чувствуют себя несостоятельными, некомпетентными, ненужными и «выключенными» из мира. Данная субшкала может быть связана с представлениями ребят о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельности. Формула внешнего монолога – «Я плох».

Таким образом, мы видим, что большинство испытуемых ЭГ и КГ не удовлетворяет сложившаяся ситуация. Под сложившейся ситуацией мы понимаем ту среду, в которой студенты находятся на момент исследования – институт, город, общежитие. Как уже было отмечено выше, недовольство может быть связано с желанием студентов обучаться в другом вузе или на другой специальности, проживать в съемной квартире с подругой или другом, пользоваться авторитетом в группе и т.д.

Для диагностики таких психических состояний как тревожность, агрессивность, фрустрация и ригидность мы применили методику «Оценка психических состояний» (по Г. Айзенку). Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты по методике «Оценка психических состояний по Айзенку



## (констатирующий этап)

уровень		Тревожность	Агрессивность	Фрустрация	Ригидность
ЭГ	высокий	17,5% (12 чел.)	12% (8 чел.)	10% (7 чел.)	41% (28 чел.)
	средний	23,5% (16 чел.)	35% (24 чел.)	32% (22 чел.)	23,5% (16 чел.)
	низкий	59% (40 чел.)	53% (36 чел.)	58% (39 ч.)	35,5% (24 чел.)
КГ	высокий	16% (12 чел.)	12% (9 чел.)	10,5% (8 чел.)	42% (32 чел.)
	средний	23,5% (18 чел.)	33% (25 чел.)	29% (22 чел.)	24% (18 чел.)
	низкий	60,5% (46 чел.)	55% (42 чел.)	60,5% (46 чел.)	34% (26 чел.)

Анализ результатов исследования по данной методике позволяет нам отметить, что в ЭГ процент студентов с высоким уровнем тревожности равен 17,5% (12 чел.), а в КГ – 16% (12 чел.). Студентов с высоким уровнем тревожности, как правило, отличает замкнутость и малообщительность. Они безынициативны, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой.

Студенты, имеющие низкий уровень тревожности общительны и инициативны, но им свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях, сдержанность чувств. В ЭГ таковых 59% (40 чел.), в КГ – 63% (48 чел.).

Средний уровень тревожности говорит о том, что это более или менее спокойные студенты, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда проявляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами. В ЭГ данный уровень характерен для 23,5% (16 чел.), в КГ – 18% (14 чел.).

Второе исследуемое психическое состояние – это агрессивность.

Высокий уровень агрессии в экспериментальной группе выявлен у 12% (8 чел.), средний у 35% (24 чел.). В контрольной группе высокий уровень агрессии характерен для 12% (9 чел.), средний – для 33% (25 чел.).

В качестве индивидуально-личностных характеристик, потенцирующих агрессивное поведение, обычно рассматривают такие черты, как боязнь общественного неодобрения, раздражительность, предрассудки (например, национальные), а также склонность испытывать чувство стыда вместо вины. Изучение агрессии показало преобладание у студентов умеренности в агрессивных проявлениях, каких-либо расстройств и нарушений в этой области не выявилось, если не принимать во внимание редкие вспышки злословия некоторых членов группы по отношению к своим товарищам.

Высокий уровень фрустрации в экспериментальной группе равен 10% (7 чел.), в контрольной группе – 10,5% (8 чел.). Считаем необходимым обратить внимание на то, что средний уровень характерен для 32% (22 чел.) и 29% (22 чел.) соответственно. При неблагоприятных условиях средний уровень может перейти в группу с высоким уровнем фрустрации.

Большинство выпускников по окончании школы, как правило, планируют поступление в западные или центральные вузы, но в силу разных личных, семейных, финансовых обстоятельств вынуждены остаться в республике и поступать в местные вузы. В планы большинства абитуриентов это не входит, отсюда внешняя мотивация обучения в вузе и собственно социальный пессимизм. Также в процессе индивидуальной и групповой бесед студенты говорили о том, что они хотели поступить на другую специальность, но в институте не было желаемой. Или, например, будущим первокурсникам не хватало баллов для поступления на нужную специальность, в связи с этим они вынуждены были поступать куда-либо, чтобы не потерять год. Также среди первокурсников всегда находились те, которые поступали, чтобы в дальнейшем перевестись на другую специальность или в другой вуз.

Возможность перевестись у студентов появляется только через год, после сдачи летней сессии.

Четвертое исследуемое психическое состояние – это ригидность. Под ригидностью понимают неспособность человека перестроиться, то есть неготовность следовать возникшим под влиянием каких-либо обстоятельств изменениям в запланированной схеме поведения. При этом степень бездействия, демонстрируемая личностью, зависит как от индивидуальных психологических характеристик, так и от специфики сложившейся ситуации (сложность задачи, мотивированность субъекта и т. д.). Высокий уровень данного состояния в ЭГ выявлен у 41% (28 чел.), а в КГ 42% (32 чел.). Считаю необходимым обратить внимание на высокие показатели среднего уровня – 23,5% для ЭГ (16 чел.) и 24 % для КГ (18 чел.) Для студентов 1 курса данное состояние может привести к дезадаптации. Они могут столкнуться с трудностями в обучении, общении и взаимодействии.

Четвертый критерий – коммуникативный, мы исследовали с помощью авторской анкеты по выявлению уровня сформированности общеучебных умений и навыков (Приложение 2) и методики «Коммуникативные и организаторские способности (КОС).

Анкета по выявлению уровня сформированности общеучебных умений и навыков состоит из 4 блоков:

1) Информационный (умения составлять конспекты, доклады; умения составлять таблицы, схемы и графики на основе текста; умение работать с устным и письменным текстом и т.д.).

2) Интеллектуальный (умение анализировать, синтезировать учебный материал; сравнивать объекты, факты и явления, умение устанавливать причинно-следственные связи и т.д.).

3) Коммуникативный (умение выражать свои мысли, выступать перед аудиторией, взаимодействовать с преподавателями и однокурсниками и т.д.).

4) Организационный (умение планировать рабочее и свободное время, осуществлять самоконтроль и самоанализ деятельности и т.д.).

На предложенные вопросы анкеты, студенты отвечали, владеют данным умением - 2 б., частично владеют - 1 б. или не владеют - 0 б.

Анализ полученных данных показал, что у 62% (42 чел.) респондентов ЭГ и 59% (45 чел.) КГ уровень развития общеучебных умений и навыков находятся на низком уровне. Студенты испытывают трудности на лекционных занятиях, т.к. отсутствуют навыки конспектирования, самостоятельной работы, работы с учебной литературой. Также наблюдаются затруднения в процессе анализа, синтеза учебного материала, установления причинно-следственных связей и недостаточно развиты навыки эффективного способа запоминания информации. Помимо прочего, респонденты испытывают сложности в выражении своих мыслей и страх публичного выступления. Необходимо обратить внимания на проблемы взаимодействия опрошенных студентов с преподавателями. Они не умеют рационально организовывать и планировать свое рабочее и свободное время. Также у большинства студентов отсутствуют навыки самоконтроля и самоанализа деятельности.

Результаты диагностики по выявлению общеучебных умений и навыков представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты анкеты по выявлению общеучебных умений и навыков  
(констатирующий этап)

<i>Уровень</i>	<i>Экспериментальная группа (ЭГ)</i>	<i>Контрольная группа КГ)</i>
Высокий	14,5% (10 чел.)	15% (11 чел.)
Средний	23,5% (16 чел.)	26% (20 чел.)
Низкий	62% (42 чел.)	59% (45 чел.)

С целью выявления коммуникативных и организаторских способностей студентов нами использовалась методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС). Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты методики  
«Коммуникативные и организаторские способности» (КОС)

	экспериментальная группа (ЭГ)	контрольная группа (КГ)
	<i>коммуникативные способности</i>	
высокий	23,5% (16 чел.)	26% (20 чел.)
средний	35% (23 чел.)	33% (25 чел.)
низкий	42,5% (29 чел.)	41% (31 чел.)
	<i>организаторские способности</i>	
высокий	26,5% (18 чел.)	24% (18 чел.)
средний	22% (15 чел.)	25% (20 чел.)
низкий	51,5% (35 чел.)	50% (38 чел.)

Результаты теста по выявлению коммуникативных и организаторских способностей студентов следующие: низкий уровень коммуникативных способностей в ЭГ равен 42,5% (29 чел.), в КГ – 41% (31 чел.). Средний уровень – 34% (23 чел.) и 27,5% (21 чел.), высокий – 23,5% (16 чел.) и 31,5% (24 чел.) соответственно.

Низкий уровень организаторских способностей характерен для более половины опрошенных ЭГ - 51,5% (35 чел.) и в КГ - 50% (38 чел.). Средний уровень – 22% (15 чел.) и 26% (20 чел.). Высокий уровень – 26,5% (18 чел.) и 24% (18 чел.) соответственно.

Таким образом, мы видим, что в обеих группах около половины респондентов имеют низкий уровень развития как коммуникативных, так и организаторских способностей. Это свидетельствует о том, что испытуемым присуще чувство скованности в новой среде; испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми и при выступлении перед аудиторией. Также плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не

отстаивают свое мнение; снижено проявление инициативы в общественной деятельности; во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Около четверти испытуемых стремятся к контактам и не ограничивают круг общения, пытаются отстаивать свое мнение. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью и стабильностью. Другая четверть респондентов характеризуется коммуникативной и организаторской потребностью. Быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе и инициативны. Также можно отметить стремление к принятию самостоятельных решений и отстаиванию своего мнения. Кроме того, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, и с легкостью могут внести оживление в любую компанию.

Сводные результаты констатирующего этапа психолого-педагогического мониторинга представлены в таблице 7.

Таблица 7

**Сводные результаты констатирующего этапа  
психолого-педагогического мониторинга**

		Критерии						
	уровень	Мотивационный %	Субъектно-деятельностный %	Эмоциональный %	Коммуникативный %	среднее значение %	Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов РС (Я)	
Экспериментальная группа	высокий	28	17,5	20,1	20	21	продуктивный	
	средний	-	35	28,5	28	23	допустимый	
	низкий	72	47,5	51,4	52	56	критический	
Контрольная группа (КГ)	высокий	30	18,5	20,1	21,5	22,5	продуктивный	
	средний	-	37	27,4	28,5	23	допустимый	
	низкий	70	44,5	52,5	50	54,5	критический	

Таким образом, для более половины студентов характерен низкий уровень сформированности общекультурных компетенций. Обучение в вузе кардинально отличается от школьной системы образования, студентам необходимо время и помощь в овладении умениями и навыками конспектирования, работы с учебной и научной литературой, планировании своего свободного и учебного времени и т.д. Также у около половины испытуемых выявлены низкая коммуникативная и организаторская способности.

В экспериментальной и контрольной группах отбор студентов опирался на исходные уровни сформированности общекультурных компетенций (высокий, средний, низкий). Они характеризовали студентов в процессе, как «продуктивный уровень сформированности ОК», «допустимый уровень сформированности ОК» и «критический уровень сформированности ОК».

Таким образом, обобщая полученные данные, мы можем сделать следующие выводы:

У 59% (40 чел.) студентов экспериментальной группы уровень сформированности ОК находится на критическом уровне; допустимый уровень соответствует 19% и лишь у 22% исследуемых уровень сформированности ОК находится на высоком уровне.

У 57% (44 чел.) студентов контрольной группы уровень сформированности ОК находится на критическом уровне; допустимый уровень у 17% и у 26% находится на высоком уровне.

Полученные данные позволили нам внедрить модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга в рамках формирующего этапа, который представлен в следующем параграфе.

## **2.2. Реализация модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.**

Результаты констатирующего этапа психолого-педагогического мониторинга подтвердили научно-практическую актуальность нашей темы исследования. Более половины исследованных студентов имеют низкий уровень сформированности общекультурных компетенций. Мы наблюдаем несформированность общеучебных умений и навыков, недостаточную развитость личностных качеств (умение работать в группе, коммуникативные и организаторские способности, не организованность, инертность в поведении, не самостоятельность) трудности межличностного и межэтнического взаимодействия. Выявленные проявления могут быть причинами низкого уровня мотивации к обучению в вузе, что приводит к снижению успешности в учебной деятельности.

Обеспечение требований ФГОС ВО к процессу обучения и воспитания затрудняется отсутствием методов, позволяющих учитывать индивидуальные особенности студентов вузов РС (Я). Также студенты вузов РС (Я) испытывают комплекс трудностей в связи с необходимостью адаптироваться к новой социокультурной среде.

На формирующем этапе нами апробирована модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Она осуществлялась со студентами первого курса Технического института (филиала) Северо-Восточного федерального университета. Однородность выборки обеспечивалась сходством испытуемых по таким критериям как: социальный статус (село), возраст (17-19 лет), национальность (якуты, эвенки, эвены).

Реализация процесса формирования общекультурных компетенций носила поэтапный характер, и включал в себя этапы, которые последовательно



сменяли друг друга. Процесс формирования общекультурных компетенций студентов был реализован в три этапа: диагностический, содержательно-деятельностный, аналитический (Таблица 8). Каждому этапу соответствовали свои задачи, содержание деятельности и методы реализации.

Таблица 8

Этапы формирования общекультурных компетенций  
студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга

Этапы	Цель	Содержание деятельности	Методы	Формы работы	Предполагаемый результат
1. Диагностический	Выявление уровня сформированности и общекультурных компетенций студентов	Входная диагностика осуществлялась согласно сформулированным критериям: - мотивационный (мотивация обучения в вузе); - субъектно-деятельностный (сформированность общеучебных умений и навыков, адаптация к вузу); -эмоциональный (агрессивность, тревожность, ригидность, фрустрация); - коммуникативный (коммуникативные и организаторские способности, психологический климат группы)	1) Мотивационный критерий: «Мотивация обучения в вузе»; 2) Субъектно-деятельностный критерий (анкета «Адаптация студента к вузу», тест «Психологический климат группы»); 3) Эмоциональный критерий («Опросник Т.Н. Разуваевой - социальный пессимизм, несостоятельность; опросник Г. Айзенка «Оценка психических состояний»); 4) Коммуникативный критерий (методика «КОС», анкета «Сформированность общеучебных умений и навыков»)	Индивидуальная	Выявлен исходный уровень сформированности общекультурных компетенций студентов
2. Содержательно-деятельностный	Выполнение условий: 1. Педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов	1. Стимулирование формирования ОК студентов осуществлялось посредством факультатива «Мир начинается с меня» 2. Учет индивидуальных особенностей студентов осуществлялся посредством	1. Пассивные методы (лекция, рассказ, объяснение, экскурсия, наблюдение и т.д.) 2. Активные методы (тренинг, кейс-стади и т.д.) 3. Интерактивные методы (фасилитация, групповая дискуссия, фокус-группа и т. д.)	Кураторский час, индивидуальная работа, диалоговые и	Допустимый уровень сформированности ОК студентов: студенты выполняют вузовские требования; умеют преодолевать внешние и внутренние трудности и барьеры; справляются с

	2. Педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов. 3. Научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов	факультатива «Мир начинается с меня». 3. Научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов осуществлялся посредством программы по формированию ОК студентов.		групповые формы взаимодействия	эмоциональными и коммуникативными трудностями; амбивалентная мотивация обучения в вузе.
3. Аналитический	Анализ изменений уровня сформированности и ОК студентов	Анализ уровня сформированности ОК студентами в процессе тренинговой работы.	Рефлексия по итогам тренинговых занятий Традиционный метод	Индивидуальная и групповая консультация	Продуктивный уровень сформированности ОК студентов: активная позиция студента, самостоятельность; познавательный мотив деятельности; эмоциональная и личностная зрелость; способность взаимодействовать со всеми субъектами вуза, успешная учебная деятельность; организованность; гибкость; коммуникативность; развитые общеучебные умения и навыки.

На всех этапах развиваются и углубляются общекультурные компетенции студентов.

Первый этап – диагностический. Цель: выявление уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я). На данном этапе проводится входная диагностика согласно сформулированным нами критериям: мотивационный; субъектно-деятельностный; эмоциональный; коммуникативный. Студенты анализируют причины несформированности общекультурных компетенций, получают рекомендации по их преодолению и тем самым улучшают свое психоэмоциональное состояние.

Второй этап – содержательно-деятельностный. Цель: формирование непосредственно общекультурных компетенций студентов. Для достижения данной цели нами осуществлялась организация и проведение факультативных занятий, содержание которых направлено на формирование общекультурных компетенций студентов; развитие индивидуальных качеств; использование интерактивных методов; обеспечение активности и вовлеченности студентов в процесс формирования общекультурных компетенций. Обязателен учет индивидуальных особенностей студентов. Также осуществлялось научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов.

Третий этап – аналитический. Цель: оценка результатов и рефлексия деятельности по формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Содержанием этапа является понимание собственного «Я», анализ деятельности, при котором студент обдумывает дальнейшие действия, выявляет и исправляет свои ошибки.

Модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга, обеспечивает реализацию следующих педагогических условий:

- педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов вузов РС (Я);

- педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов РС (Я);
- научно-методическое обеспечение подготовки педагогов и кураторов к организации процесса формирования общекультурных компетенций.

Первое педагогическое условие – педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей в процессе формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я). Данное условие предусматривает определение интересов студентов, возможностей и путей преодоления проблем. В процессе совместного решения проблем учитывается психологическое состояние студентов, укрепляются позитивные установки и устраняются затруднения.

Так, Н.А. Зарембо считает, что эффективность обучения студентов в вузе в значительной степени определяется саморегуляцией поведения, коммуникативной компетентностью и умением справляться с отрицательными эмоциональными переживаниями [81, с.27]. Э.П. Михайлова под адаптацией будущих первокурсников к обучению в вузе понимает внутренние мотивы обучения в вузе, убежденность в правильности выбора специальности, знаний об особенностях обучения в вузе, знаний о требованиях, предъявляемых к студентам вуза, норм и правил поведения [135]. Также она считает, что адаптация к обучению в вузе будет эффективной, если обеспечить организационно-педагогические условия: осуществление педагогического взаимодействия учителей школ и преподавателей в подготовке сельских школьников к обучению в вузе; применение технологии адаптивного обучения; внедрение пропедевтического спецкурса «От школы к вузу»; проведение диагностики уровня адаптированности школьников к условиям обучения в вузе. А.А. Сухоруков рассматривает адаптацию сельских студентов, как многоуровневый, многоаспектный процесс вхождения в педагогическую деятельность, включая в себя овладение комплексом ЗУНов и развитие коммуникативных навыков [197].

В своей работе Н.А. Зарембо указывает на то, что адаптация сельских студентов – это активное взаимодействие студентов со средой, где они не только подстраиваются под требования окружающей среды, но и воздействуют на него [81]. Е.С. Антонова отмечает, что молодые люди из села, поступившие в высшее учебное заведение, проходят адаптацию, как к городской среде, так и к своему новому статусу и вынуждены преодолевать в связи с этим целый ряд проблем. Высшее учебное заведение может стать одним из основных субъектов помощи в преодолении этих проблем [9].

По мнению Ю.В. Мугиль адаптация сельских студентов – это этносоциальная социализация в условиях «нивелирующей» в этнокультурном смысле городской среды. Также она выделяет приоритетные задачи оптимизации социальной адаптации выходцев из села в студенческой среде детерминируются по следующим направлениям: программно-управленческое, законодательно-правовое, финансово-экономическое, научно-информационное и образовательно-воспитательное.

Педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей реализуется на всех этапах процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я): на диагностическом, содержательно-деятельностном и результативном.

На диагностическом этапе ставится цель – исследование индивидуальных особенностей, мотивации. На этом этапе применяется беседа, индивидуальная и групповая консультация. Студенты выявляют у себя сильные и слабые стороны, решают педагогические и психологические проблемы, причины затруднений, получают рекомендации по их преодолению и улучшению психоэмоционального состояния.

Содержательно-деятельностный этап предполагает развитие умений самостоятельно действовать при выборе способа действия, планирования деятельности, работы в команде и т.д. Педагог на данном этапе поощряет умение рассуждать, отстаивать свою точку зрения и т.д.

Учет индивидуальных особенностей в процессе формирования общекультурных компетенций предполагает проведение со студентами групповых занятий. Групповые занятия направлены на снятие эмоционального напряжения, на общее развитие.

Групповые занятия включены в программу факультатива «Мир начинается с меня». В основе тренинга лежит групповое интерактивное взаимодействие, благодаря которому студенты получают опыт общения, помощь в решении индивидуальных проблем, в саморазвитии и самообразовании. Нами использованы тренинги с целью снижения тревожности, повышения самооценки, развития коммуникативных навыков, осознание эмоций и т.д.

Так, в процессе этнопедагогического тренинга на тему «Этнокультурная картина мира и межкультурное общение» было задание подобрать ассоциации, которые возникают у ребят при упоминании слова «институт», «студенческое общежитие», «студенческая группа».

Для Любы Р. институт ассоциируется с медведем. В якутской культуре медведь – это символ защиты, оберега от внешнего воздействия. В процессе беседы, мы выяснили, что Люба очень скучает по дому, чувствует себя одинокой без родителей, семьи, друзей. До поступления в институт, она жила с родителями и никогда надолго не уезжала из дома. В Нерюнгри у нее есть родственники, но с ними она тесно не общается, поэтому все свободное время проводит в общежитии. Для улучшения эмоционального состояния Любы с ней было проведено ряд психологических консультаций по формированию уверенного поведения и конструктивным установкам. Также мы способствовали тому, чтобы ее включили в состав студенческого актива общежития, чтобы у нее расширился диапазон общения, с целью формирования уверенного поведения и положительного эмоционального состояния в институте.

Например, для Петра П., институт ассоциируется с землетрясением. На вопрос почему, он ответил следующее – *«Институт – место, где постоянное движение. У нас практически нет свободного времени, кроме учебы, нужно постоянно готовиться к занятиям и принимать участие в различных мероприятиях. У меня не хватает времени. Я берусь за несколько дел одновременно, в результате страдает качество. До института у меня не было такой нагрузки. Я сильно устаю. Я нервничаю и раздражаюсь на окружающих. Думаю, что первую сессию не сдам, и придется ехать домой»*. В институте действует балльно-рейтинговая система, которая предполагает набор определенного количества баллов за выполненную работу в течение семестра (самостоятельная работа, коллоквиум, расчетно-графическая работа, контрольная, практическая или лабораторная работы и т.д.). Пословица «От сессии до сессии живут студенты весело» на сегодня не актуальна, поэтому студентам необходима планомерная ежедневная подготовка к занятиям. У Петра проблема с планированием свободного и рабочего времени. На фоне этого наблюдается снижение эмоционального фона и настроения. Нами была разработана индивидуальная траектория формирования общекультурных компетенций Петра, которая включала в себя комплекс мероприятий – практикум по тайм-менеджменту, занятия по коррекции эмоционального состояния и т.д. (таблица 11). С ним было проведено более 5 встреч-консультаций. Также Петр посещал факультатив «Мир начинается с меня». Сессию Петр сдал, после каникул Петр приехал более уверенный в своих силах и возможностях.

Таблица 11

## Социально-педагогический портрет Петра П.

№	Название ОК	Начальный уровень ОК	Уровень ОК после проведенной работы
1.	ОК-5 способность к межличностному и	<u>Критический уровень:</u> Выявлены трудности	<u>Допустимый уровень:</u> Петр демонстрирует



	межкультурному взаимодействию	и межличностного межкультурного взаимодействия.	удовлетворительный уровень межличностного и межкультурного взаимодействия.
2.	ОК-6 Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	<u>Допустимый уровень:</u> Петр владеет отдельными нормами и приемами работы в коллективе, толерантным восприятием других участников образовательного процесса.	<u>Продуктивный уровень:</u> Петр овладел комплексом (системой) норм и приемов работы в коллективе на достаточно высоком уровне. Петру легче удается найти общий язык, как со студентами, так и с педагогами. Идет на компромиссное решение различных вопросов.
3.	ОК-7 Способность к самоорганизации и самообразованию	<u>Критический уровень:</u> Петр не владеет приемами организации собственной познавательной деятельности, не умеет планировать свое свободное и рабочее время. Мотивация к обучению по выбранному направлению внешняя. Не сформированы общеучебными умения и навыки (умение конспектировать, работать с научной литературой, навыки выполнения СРС и т.д.)	<u>Допустимый уровень:</u> Петр научился планировать свое время, т.е. он старается выполнять все задания (СРС, РГР, коллоквиумы и т.д.) во время. Научился конспектировать, работать с научной литературой и т.д. Кроме того, направление по которому он обучается, ему нравится. По окончании института, хочет работать по специальности и стать высококвалифицированным специалистом.

Таким образом, мы можем наблюдать прогрессивные изменения у Петра. Комплекс мероприятий позволил сформировать общекультурные компетенции студента.

Для Туйаара А. институт ассоциируется с «беговой дорожкой с препятствиями». Туйаара выросла в далеком маленьком улусе, где все население в основном разговаривает на родном якутском языке. С первых дней обучения в институте, она столкнулась с такой проблемой, как «языковой барьер». Как правило, лекционно-практические занятия проводятся

на русском языке, лекционная форма обучения предполагает выдачу студентам большого объема теоретического материала. В связи с этим у Туйаары с первых дней возникли трудности с усвоением учебного материала. Ей и другим студентам, которые являются носителями не русского языка очень тяжело усвоить учебный материал на не родном им языке. Туйаара начала заметно отставать в учебном процессе от своих одногруппников. Кроме того, она поселилась в общежитие, где ей необходимо было общаться на русском языке с сотрудниками общежития и другими студентами. При попытке общения на русском языке у нее были речевые ошибки, которые затрудняли процесс понимания другой стороной. Из-за этого она стала стесняться и закрываться в себе, стала неуверенной. Общение свела к минимуму, на занятиях не отвечала, у преподавателей просила письменные задания. Ей необходима была оперативная помощь и поддержка, поэтому с ней были проведена индивидуальная работа со стороны куратора, психолога и педагогов.

Прежде всего, с Туйаарой был проведен ряд индивидуальных консультаций по развитию уверенного поведения и активности (таблица 12). Также она была включена в группу по обучению русскому языку, куда входили лекционные и практические занятия, тренинги, просмотры фильмов, индивидуальная работа, выполнение тестов и т. д. Кроме того, куратор группы привлекал студентку к участию в различных мероприятиях группы и института. Также Туйаара было рекомендовано посещение факультатива «Мир начинается с меня».

Таблица 12

## Социально-педагогический портрет Туйаары А.

№	Название ОК	Начальный уровень ОК	Уровень ОК после проведенной работы
1.	ОК-5 способность к эффективному межличностному и межкультурному	<u>Критический уровень:</u> для Туйаары характерен характерен языковой барьер, который проявлялся в боязни	По окончании индивидуальной и групповой работы Туйаара

	взаимодействию	ошибиться, задать вопрос не правильно.	продемонстрировала <u>допустимый уровень</u> <u>ОК</u> : Туйаара стала более уверенной в себе, меньше времени затрачивает на понимание русской речи, ее осмысление и ответ.
2.	ОК-6 Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	Критический уровень: Туйаара не владеет нормами и приемами работы в коллективе. По темпераменту Саргылаана меланхолик, она малообщительная, закрытая и скромная. Общению с другими отдает предпочтение чтению книг. Друзей и подруг мало.	<u>Допустимый уровень</u> : <u>Туйаара</u> овладела комплексом (системой) норм и приемов работы в коллективе на достаточно хорошем уровне. Ей легче удастся найти общий язык, как со студентами, так и с педагогами. Идет на компромиссное решение различных вопросов.
3.	ОК-7 Способность к самоорганизации и самообразованию	<u>Допустимый уровень</u> : Туйаара умеет планировать свое время, т.е. она старается выполнять все задания (СРС, РГР, коллоквиумы и т.д.) во время. Не достаточно развиты общеучебные умения и навыки (работа с научной литературой). Но планирование не всегда успешно и продуктивно. Мотивация к обучению в институте внешняя, поскольку она планировала учиться в Якутске. Но, не пройдя по баллам, была вынуждена приехать в г. Нерюнгри, чтобы не потерять даром целый год	Проведенный комплекс мероприятий по формированию ОК позволил Туйааре достичь <u>высокого уровня ОК</u> . Туйаара справилась с внутренним напряжением и эмоциональной нестабильностью. Стала более открытой, уверенной и активной. Стала принимать участие в жизни группы и института. Летнюю сессию закрыла успешно. Более тщательно планирует свое время. Сформированы общеучебные умения и навыки.

Таким образом, видна положительная тенденция формирования общекультурных компетенций Туйаары А.

На аналитическом этапе педагогической диагностики и учета индивидуальных особенностей студентов предусматривается оценка результатов и рефлексия собственной общекультурной компетенции. Студенты анализируют свои успехи и неудачи после выполнения заданий, участия в лекциях, дискуссиях, тренингах.

Данный этап способствует осмыслению собственного «Я», отношению к общекультурным компетенциям, при котором студенты обдумывают дальнейшее свое поведение и становятся более уверенными в себе.

Под индивидуальными особенностями мы понимаем особенности интересов, способностей, характера, а также уровень сформированности общекультурных компетенций студентов в определенной социокультурной среде.

Таким образом, формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга не может быть осуществлен без педагогической диагностики и учета индивидуальных особенностей.

Второе условие – педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я). Данное условие реализовано нами посредством внедрения программы факультатива «Мир начинается с меня». Программа факультатива является дополнением к основной образовательной программе и представляет собой систему развивающих и корректирующих занятий для студентов.

Целью программы является формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

Основные задачи программы:

1. Формирование познавательного мотива деятельности, способности к эффективному межличностному и межкультурному взаимодействию.

2. Формирование общеучебных умений и навыков, способностей к самоорганизации и самообразованию.

3. Формирование активной позиции студентов, способности к самостоятельному принятию решений.

4. Развитие эмоциональной стабильности, способствующей работе в коллективе, толерантному восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий субъектов образовательного пространства вуза.

Методы и приемы, используемые при организации деятельности студентов на занятиях, направлены на формирование общекультурных компетенций, необходимых для обучения в высшем образовательном учреждении. Программа является безоценочной, поскольку данная система позволяет снизить тревожность и излишнее беспокойство. В результате формируется положительное отношение к занятиям. Задания построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим, для того, чтобы работа была динамичной, разнообразной и эффективной.

Таблица 13

Критерии и показатели измерения результатов формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я)

Критерии	Показатели
Мотивационный	Внутренняя и внешняя мотивация обучения
Субъектно-деятельностный	Внутренняя и внешняя активность, самообразование, саморазвитие
Эмоциональный	Эмоциональная стабильность и неустойчивость
Коммуникативный	Готовность и способность устанавливать и поддерживать контакты

Педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) осуществляется поэтапно. На диагностическом этапе проводится исследование уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

Целью содержательно-деятельностного этапа является формирование общекультурных компетенций, в частности, мотивационного, субъектно-деятельностного, эмоционального и коммуникативного критериев.

Так, *мотивационный критерий* формировался посредством участия студентов в лекциях, семинарах, беседах, деловых играх, тренингах и т.д.

Одним из эффективных современных методов работы по формированию мотивации студентов является метод кейс-стади. Данный метод использовался нами при анализе результатов исследования процесса обучения студентов в вузе. Для нас было важным проанализировать ответы на вопрос «К кому вы обратитесь за помощью при учебных или личных трудностях?». На первое место студенты поставили друзей, на второе – родителей (родственников), на третье – никого. Данные ответы очевидны, т.к. на момент поступления друзья и родители самые близкие и авторитетные люди и себя они считают способными самостоятельно решать возникшие проблемы. Кураторы, преподаватели, психологи, администрация вуза стояли на последних местах. Данная картина вполне объяснима, но в ходе анализа мы хотели показать студентам, что сотрудники института также могут оказать квалифицированную помощь при возникновении учебных трудностей, а порой быть более компетентными, чем друзья и родственники. Результаты работы по данному направлению актуализирует необходимость расширения копинг-стратегий студентов: от когнитивно-познавательных (решение учебных трудностей) до личностно-поведенческих (расширение сотрудничества с преподавателями).

*Субъектно-деятельностный критерий* также формировался на различных семинарах, лекциях, дискуссиях, тренингах и т.д.

Как было отмечено ранее, большинство студентов проживает в студенческом общежитии. Вузовское общежитие имеет свои сложившиеся традиции и формы, режим дня. Первокурснику, захавшему в общежитие, приходится принимать их, и действовать в соответствии с ними. Новоиспеченный первокурсник попадает в абсолютно новые культурно-бытовые условия, где вынужден проживать с незнакомым человеком в одной комнате. Также ему необходимо не только наладить эмоционально-доверительный контакт с соседом, но и научиться распределять обязанности, договариваться, идти на компромисс.

Переезд в общежитие, является одним из весомых факторов, влияющих на процесс формирования общекультурных компетенций студентов. Также, влияние оказывают и ожидания студентов, которые зачастую отличны от реальности. Основная причина данного отличия заключается в неполном и не всестороннем характере информации, которым владеет студент. Переход студента от семейной опеки в сферу общих бытовых условий с группой сверстников приводит к переоценке прежней системы ценностей и норм.

Здесь молодые люди учатся самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, т.к. рядом нет ни родителей, ни привычной обстановки. Студенты учатся отвечать за собственные поступки, слова и действия. Выстраивать отношения с новыми людьми: как правило, комнаты комплектуют без учета личностных качеств человека, без учета темперамента и характера. Надо жить в одной комнате с ребятами, о существовании которых студенты никогда не подозревали, налаживать с ними контакт, выстраивать доверительные взаимоотношения.

С целью обучения студентов, нами проводились еженедельные мероприятия в общежитии по развитию самостоятельности, активности, развитию коммуникативных умений и навыков, продуктивного межэтнического общения, снятию языковых барьеров, толерантного восприятия социальных и этнических различий т.д.

Так, в рамках данных мероприятий нами было проведено анкетирование студентов – «Удовлетворенность проживанием в общежитии». По результатам анкетирования мы выявили, что большинство студентов с первых дней проживания в студенческом общежитии испытывают трудности в самоорганизации. Это проявляется в следующем: отсутствие контроля со стороны родителей, полная личная свобода, не умение планировать свое свободное и рабочее время приводит к тому, что студенты не выполняют вовремя самостоятельные работы, коллоквиумы, контрольные работы, рефераты и т.д. Это в свою очередь приводит к накоплению задолженностей по предметам, с которыми далеко не все могут справиться. В связи с этим, как правило, часть студентов отчисляется.

Также студенты, проживающие в общежитии, испытывают межличностные трудности в общении со студентами. Для более трети студентов проживание в общежитии является некомфортным. Студентов не устраивает график работы кухни, душа и «постирочной».

Студентам была предложена деловая игра – «Суд над общежитием». Участники деловой игры были разделены на 3 группы, в каждой группе определялся лидер. Далее лидерам каждой группы предлагалось вытянуть карточку с определенной ролью – «Прокурор», «Адвокат», «Судья». Роль прокурора заключалась в подготовке и представлении обвинения в адрес «Студенческого общежития», количество обвинительных пунктов – 10. Роль адвоката сводилась к защите «Студенческого общежития» по указанным пунктам прокурора. Судье необходимо было после выступления прокурора и адвоката вынести обвинительный либо оправдательный приговор.

Процесс игры проходил в живой, активной, бурной атмосфере, поскольку затрагивал самые насущные бытовые и межличностные проблемы студентов проживающих в общежитии. В конце заседания судья вынес оправдательный приговор «студенческому общежитию», но с рекомендациями о проведении комплекса мероприятий по развитию коммуникативных умений



и навыков, толерантного восприятия окружающих, семинара по тайм-менеджменту. А также улучшение материально-технической базы, пересмотра графиков работы душа и кухни. В конце игры мы поинтересовались у участников об их впечатлениях.

Вот что сказала одна из участниц: *«С первых дней проживания в общежитии мне было очень тяжело привыкнуть к мысли, что я буду жить в одной комнате с девочками, которых я не знаю. Кроме этого, с первых дней нас познакомили с правилами проживания в общежитии, с порядками и обязанностями. Мне было не понятно, почему я должна дежурить на кухне и убирать за другими ребятами. Потом, мне не понравилась система записи в душ. Я не могла понять, почему я не могу пойти в душ, когда мне понадобится. В общем, видела сплошные «минусы». Но после обсуждения и проговаривания проблем вслух я задумалась, что не все так плохо и ко многому можно вполне адаптироваться. Если заранее распланировать свой день, то я все могу успеть. Также меня раздражали привычки некоторых девочек, а теперь я понимаю, что это не так страшно. Ведь и у меня есть привычки, которые могут не нравиться другим. В общем надо быть терпимее к другим и все будет хорошо».*

Мария Ф.: *«Я испытываю трудности с планированием своего времени. Еще у меня привычка все откладывать на потом. Через какое-то время я понимаю, что дел накопилось столько, что не знаю, как их переделать. Поэтому я начинаю сильно нервничать и переживать, как мне все успеть. Я не сплю ночами, а утром иду на занятия разбитая и не выспавшаяся. Поэтому я хочу, чтобы меня научили планировать свое время, чтобы я делала все вовремя и не откладывала».*

Дьбулустан П.: *«Меня не устраивал контроль со стороны воспитателя и вахты. У нас в общежитии пропускной режим, в 23.00 вахта закрывается, и мы не можем выйти на улицу. Если мы хотим пойти в ночной клуб и или еще куда-либо, то должны писать заявление. Я совершеннолетний и вправе сам*

решать. Но после деловой игры, я попробовал себя поставить на место воспитателя и немного стал их понимать. Они ведь несут ответственность за нас. Вахта, воспитатель, охранник переживают, беспокоятся, чтобы ничего с нами не случилось».

Айыына К. – «Игра мне очень понравилась, т.к. мы обсуждали наши проблемы. Жить в общежитии мне не очень нравится. У меня не сложились отношения с девочками по комнате. Очень тяжело жить с девочками, у которых другие привычки. Одна девочка любит сидеть допоздна, поздно встает и пропускает занятия. Другая – не умеет готовить, а у нас дежурство по приготовлению обеда или ужина. Она только переводит продукты, потому что, то, что она приготовила, я выбрасываю. Приходится порой питаться «роллтоном» и «дошираком». После игры я подумала, что она не виновата, что не умеет готовить – это родители ее не научили. Поэтому мы решили с девочками научить ее готовить».

Матрена М. – «Мне в общежитии не нравится график работы душевой и постирочной. Каждый день в определенное время я должна бежать на вахту, чтобы успеть записаться в душ на время, которое мне удобно. Меня это очень раздражало, но делать нечего. А сегодня, когда мы проговорили и проанализировали проблему душа, я задумалась о том, что на сегодня это единственный выход. Ведь нас в общежитии много, а душевых кабин 6 и всем надо помыться. Если не будет порядка, будет бардак и хаос. Без графика многие не смогут попасть в душ. Хотя я предложила увеличить количество душевых кабин, и я надеюсь, это сделают».

Наташа К. – «Я являюсь членом студенческого актива общежития и я постоянно сталкиваюсь с пассивностью и нежеланием студентов участвовать в мероприятиях. Мы с ребятами планируем, придумываем и готовим конкурсы, вечера, тратим свое личное время, а у некоторых студентов нет желания принимать в них участия. Очень обидно. Нас обвинили в том, что наши мероприятия неинтересные и скучные. Я

*предложили, тем, кто так считает провести самим любое мероприятие, и тогда посмотрим, как у них получится. Они думают, что это легко и просто».*

*Айаал К. – «Мне игра не понравилась. Было слишком много народу, все кричали, каждый пытался, что-то сказать. У меня даже разболелась голова, и я хотел уйти. Со многим, что говорили, я согласен, но я не высказывался, потому что не хотел, и было страшно. Я не люблю обращать на себя внимание. Я могу поговорить и высказать свое мнение одному человеку с глазу на глаз». С Айаалом было проведено несколько индивидуальных консультаций по межличностному общению, развитию уверенности поведения и навыков самопрезентации.*

Ценность подобных мероприятий заключается в получении информации от участников дискуссии, которые по возможности «освободившись» от идеологических установок (вербальных штампов), становятся свободными и раскованными в своих ответах. В процессе подобных мероприятий у ребят формируются навыки межличностного и межкультурного взаимодействия, которые необходимы в процессе обучения. Также ребята приходят к осознанию того, что необходимо самостоятельно заниматься самообразованием и самосовершенствованием.

*Следующий критерий – это эмоциональный. Данный критерий предполагает реализацию целенаправленного эмоционального воздействия на студентов с целью развития определенных личностных качеств и формирования у них позитивного отношения к деятельности, к окружению. Формирование данного критерия осуществлялось с использованием методов обучения.*

Особый интерес вызвал у студентов такой метод, как кинотренинг, просмотр фильма с обсуждением. Метод кинотренинга, имеет мотивирующий эффект, т.е. желание у студентов использовать увиденное и усвоенное.

Так, просмотр фильма «В погоне за счастьем» (2006г.), не оставил равнодушным никого. По сюжету отец-одиночка воспитывает пятилетнего сына, изо всех сил старается сделать так, чтобы ребенок рос счастливым. Работая продавцом, он не может оплатить квартиру, и их выселяют. Оказавшись на улице, но, не желая сдаваться, отец устраивается специалистом в брокерскую компанию. Только там, его доходы далеки от «нормальных». Но Крис поклялся себе во, чтобы то ни стало вырастить сына, и никакие трудности его не остановят. Фильм позволил студентам посмотреть на трудности, с которыми они сталкиваются с другой стороны. Что не надо опускать руки, надо идти к намеченной цели, несмотря ни на что. Любые трудности преодолимы, если есть цель и стремление ее достичь.

*Айтал А.: «Начало фильма мне не понравилось, и я хотел уйти, но решил посмотреть, что будет дальше. В итоге я досидел до конца и был озадачен. Мне было жалко главного героя, но в то же время, я был рад за него. Не каждый человек может пройти такие испытания и не сломаться. Но у него был на руках сын, ради которого, он шел к своей цели. После просмотра фильма, я посмотрел на свою жизнь. У меня есть проблемы с учебой, иногда хочется бросить все и уехать домой. А теперь, я понимаю, что я мало делаю для учебы – не стараюсь, пропускаю занятия, не делаю СРС вовремя. А у меня пожилые родители, которые ждут меня с дипломом, отправляют мне деньги. У меня есть друзья, в общежитии есть все условия для жизни. Мне надо обязательно закончить институт».*

Так, просмотр фильма «Девочка» (2008г.) вызвал бурную реакцию и дискуссию. Главная героиня – московская школьница, у которой обычная семья со скромным достатком. Героиня любит мечтать о красивой жизни и много времени проводит в ближайшем торговом центре, где царство грез, а из зеркала смотрит ее отражение – обычно одетой девочки. Слишком велика разница между ее желаниями и возможностями родителей. Максимализм, ярость, вспыльчивость берут свое: она ссорится с родителями и уходит из

дома. Внутренний перелом души и воли – плохо изученный и прогнозируемый процесс. Иногда недостаточно многих бед, чтобы измениться, иногда, оказывается, достаточно взглянуть на себя в зеркало. Острая игла сочувствия и любви к себе пронзила героиню, когда она увидела свое отражение...

Матрена С. посмотрев фильм сказала: *«Мне очень жаль девочку, только пройдя такой тяжелый путь, она поняла ценности жизни. У меня так же, как у героини, были желания о красивой одежде и красивой жизни. Но у моей семьи нет материальных возможностей обеспечить меня тем, чем я хочу. Но теперь я понимаю, что это не самое важное в жизни. Главное внутренняя красота, которая есть у всех, но у кого то, она спрятана очень далеко».*

За основу фильма «Дьикти саас» взята повесть «Дьикти саас» (Дивная пора) народного писателя Якутии, лауреата Государственной премии имени П.А. Ойунского Василия Семеновича Яковлева-Далана. Режиссер-постановщик Никита Аржаков попытался наиболее точно воспроизвести именно то состояние и то мировоззрение, которое было присуще советской реальности, глубоко и трогательно изобразить внутренний мир молодого поколения, показал пробуждение первой юношеской любви. Фильм рассказывает о жизни простого выпускника средней школы Кеши Попова, живущего в деревне, о дивной поре – юности, о весне в душе молодых, о жизни, которая бьет ключом, о смятении чувств, проблемах, о любви, дружбе, самоутверждении, словом, обо всем том, что присуще молодому поколению. Фильм передает энергетику оптимизма, заряжает молодежь на поступки и дела. И хотя время действия относится к далекой советской эпохе, вопросы, поднятые в картине, никогда не устаревают и продолжают волновать молодежь во все времена. Герои фильма – сельские десятиклассники. Они с риском совершают настоящие мужские поступки ради дружбы, любви, высоких чувств.

С целью развития коммуникативных умений и навыков студентов в ситуациях межэтнического и межкультурного общения был проведен семинар

«Этнокультурные традиции и обряды семьи в духовно-нравственном воспитании».

Формирование личности ребенка в якутских семьях осуществляется в соответствии с девятью положениями учения айны: правильное движение; традиционное питание экологически чистыми продуктами Севера; умелая организация жизни; своевременное обучение; полезный отдых с преобладанием активных форм; доверительное отношение к людям; интеллектуальное развитие; традиционные верования; эффективная деятельность. Данные направления позволяют эффективно передать молодому поколению саха (якутов) подлинные народные ценности жизни предков: изучение народного творчества, осуществление преемственности между поколениями, трансляция социального опыта предков, овладение знанием национальной и общечеловеческой культур.

С целью формирования у студентов уважения к истории и культуре народов России через знакомство с народами, проживающими на территории Российской Федерации, с их традициями и обычаями в студенческом общежитии было проведено событийное мероприятие «Кухни народов мира». Данное мероприятие заключалось в том, что студентам предлагалось приготовить любое национальное блюдо; представить приготовленное блюдо; рассказать о национальных традициях, связанных с этим блюдом. Также презентацию блюда можно было представить с исполнением национальных песен, произведений фольклора на национальном языке, продемонстрировать национальные танцы и т.д.

Сааскылаана П., ст. 1 курса представила якутские оладьи и жареные караси: *«Блюда, которые я сегодня приготовила, являются традиционными якутскими блюдами. Якутские оладьи очень просты в приготовлении, я их приготовила по рецепту моей бабушки. Бабушка готовила оладьи почти каждый день на завтрак. После завтрака с оладьями не хочется кушать почти весь день. Мы их едим с домашней сметаной или вареньем. Жареные*

*караси у нас тоже часто бывают на столе. Мой папа охотник и рыболов. Якутские караси самые вкусные. Приготовление национальных блюд – это как связь с домом, с родными. На душе становится тепло и уютно».*

*Николай А., ст. 1 курса: «Я приготовил традиционное эвенкийское блюдо «Тыхэмин» - рыбный суп. Готовится он так: Вынимается из рыбы икра и аккуратно растирается в деревянном посуде деревянной ложкой – «ламбой» до однородной массы. Растёртую икру опускают в кипяток, постепенно добавляя кусочки рыбы без костей. Потом тыхэмин солят, добавляют специи по вкусу и хорошо размешивают. Подавать лучше горячим».*

*Татьяна Б., ст. 1 курса: «Для сегодняшнего мероприятия я приготовила «буузы» или «позы». Это бурятское национальное блюдо, пожалуй, одно из самых распространенных и любимых многими народами. Для его приготовления я взяла смешанный фарш из говядины и свинины, добавила специи по вкусу. Затем приготовила тесто, как на пельмени, только диаметр кружочков больше. Затем выкладываем фарш на кружочек, края затягиваем к центру, оставляя в центре маленькую дырочку. Потом я их сваривала в мантоварке в течение 20 минут. Я первый раз готовила их сама, поэтому звонила маме, чтобы она мне рассказала подробнее. Я очень рада, что pozy всем понравились».*

*Ибрагим И., ст. 1 курса: «Я долго не решался принять участие в этом мероприятии, но друзья меня убедили. Я решил приготовить мое любимое азербайджанское блюдо «Хачапури» по простому рецепту. Так как моя Родина очень далеко, я очень скучаю по нашим традиционным блюдам, которые готовили бабушка и мама. Я рад, что принял участие в этом мероприятии, представил не только свое блюдо, но и попробовал другие национальные блюда. Мне очень понравилось бурятское блюдо – «позы», потому что я очень люблю блюда из мяса. Хотя я занял второе место, я не расстроился, потому что для меня было главное участие и та теплая и*

*душевная атмосфера, в которой проходило мероприятие. Большое спасибо организаторам и участникам».*

Проведение событийного мероприятия «Кухни народов мира», позволило многим участникам посмотреть друг на друга с другой стороны, пересмотреть свои этнические стереотипы и предубеждения, сформировать самосознание по отношению к другим национальностям и т.д. Также, хотим отметить, что данное мероприятие стало традиционным и проводится ежегодно.

Большинство студентов испытывают языковой барьер, который значительно затрудняет процесс формирования общекультурных компетенций. В связи с этим, мы сформировали группу из числа студентов, желающих освоить разговорную русскую речь. Таковых набралось 17 человек. В течение полугода мы вместе со студактивом общежития и преподавателем кафедры русской филологии проводились занятия по развитию коммуникативных умений и навыков, которые включали в себя выполнение тестов, чтение русской классической литературы, просмотр кинофильмов, разыгрывание миниценок, и т.д. Также студенты выполняли упражнения на развитие уверенного поведения в процессе участия в социально-психологических тренингах.

*На аналитическом этапе* использовалась методика «Кто Я», которая направлена на самоанализ, на собственную рефлекссию. Например, упражнение «Незаконченные предложения» обеспечивает саморефлексию деятельности на занятиях («Я доволен собой, потому что..», «Я не доволен собою», «Я изменил в себе..», «Я затруднялся...», «Я хочу...» и т.д.).

Таким образом, педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга осуществлялось через применение пассивных, активных и интерактивных методов на всех этапах. Педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций способствует



не только усвоению определенных знаний и умений студентов, но и развитию индивидуальных качеств, обеспечивающих эффективное становление студентов.

Третье условие формирования общекультурных компетенций студентов – *научно-методическое обеспечение педагогов и кураторов*, которое предполагает овладение педагогами и кураторами теоретическими и методическими знаниями, умениями организации педагогического процесса, планирование обучения, разработку программ, их реализацию, организацию и проведение занятий.

Подготовка педагогов и кураторов к организации процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга включала в себя методологическое, организационно-практическое и консультационное направления. Каждое направление в разной степени учитывало мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный критерии.

*Методологическое направление* нами выделено в связи с преобладанием прикладных исследований по проблеме формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Как показывает анализ научно-методической литературы, в таких исследованиях доминирует эмпирическая часть в ущерб теоретической составляющей на основе выделения тех или иных факторов, недостаточно обоснованных и зачастую повторяющихся под разной терминологией. Мы считаем, что необходим качественный анализ имеющейся литературы по проблеме для выхода к аутентичным условиям и формированию общекультурных компетенций студентов. Важно выделить методологические основания формирования общекультурных компетенций студентов.

Так, в реализации задачи формирования знаний, умений у педагогов и кураторов об особенностях, специфике, этапности формирования

общекультурных компетенций студентов важны методологические аспекты. К ним мы относим компетентностный, системный, деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы. Компетентностный подход направлен на улучшение взаимодействия, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения. Системный подход позволяет рассматривать научно-методическое обеспечение деятельности педагогов и кураторов, как процесс и результат единой саморегулируемой системы, воздействовать на которую возможно через научно-методические мероприятия. Личностно-ориентированный подход позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности, развитие его неповторимой индивидуальности. Деятельностный подход отвечает за направленность интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания. Культурологический подход предполагает учет национальных особенностей, традиции, культуры, обычаев.

*Организационно-педагогическое направление* подготовки педагогов и кураторов включает в себя проведение семинаров, круглых столов, дискуссионных площадок и тренингов. На лекционных и семинарских занятиях были рассмотрены такие темы как: «Технологии воспитания, обеспечивающие реализацию системно-деятельностного подхода в работе со студентами»; круглый стол – «Стартапы в организации воспитательной работы со студентами»; методический семинар - «Образовательная событийность в адаптации студентов»; научно-практический семинар – «Интерактивные методы воспитания в вузе»; деловая игра - «Портрет современного студента»; круглый стол – «Воспитание в вузе – основа формирования личности» и т.д.

Работа круглого стола на тему «Портрет современного студента» для преподавателей, кураторов и студентов вызвал активную дискуссию. В рамках подготовки к мероприятию был проведен опрос студентов и преподавателей с целью выявления словесного портрета современного студента. Необходимо отметить, что представленные портреты преподавателей и студентов не совпали. Преподаватели и кураторы видели студента неуверенным в себе, пассивным, малообщительным, ленивым в учебе, в то же время трудолюбивым, добрым и вежливым. Тогда как, студенты охарактеризовали себя как активные, современные, ответственные, целеустремленные, иногда ленивые и ответственные молодые люди. В ходе сравнения портретов, участники высказывали свою точку зрения и попытались убедить другую сторону в своей позиции. Таким образом, данное мероприятие способствовало частичному пересмотру стереотипов и явилось толчком для создания продуктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент».

Например, в рамках семинара-практикума «Стартапы в организации воспитательной работы студентов» был проведен опрос студентов на тему «Куратор глазами студентов». Полученные результаты обсуждались в работе семинара-практикума. Так, опрошенные студенты при определении портрета современного куратора на первое место поставили наличие человеческих качеств, таких как доброта, уважение, понимание, терпение, эмпатию и т.д. Тогда как сами кураторы сводили свою роль к организаторской работе, где приоритетом являются профессиональные качества личности – профессионализм, компетентность, эрудированность, образованность и т.д. В ходе дискуссии каждая сторона пыталась обосновать полученные результаты анкетирования. Студенты говорили, о том, что им необходимо на начальном этапе обучения, чтобы в институте был человек, к которому можно было обратиться с любыми вопросами и проблемами. И этот человек не оттолкнет его, а действительно постарается оказать посильную помощь и поддержку. Кураторы считают, что студенты взрослые люди и должны самостоятельно

решать свои проблемы и задачи, поэтому их функция должна сводиться к организационной работе, которая включает в себя передачу информации, помощь в выборе старосты и т.д. Кураторы говорят о том, что они не классные руководители и поэтому не должны обращаться с ними как с маленькими детьми. Излишнее внимание и помощь они расценивают, как гиперопеку. После долгих обсуждений мы попытались подвести кураторов к тому, что необходимо совершенствовать свою деятельность, направленную на формирование общекультурных компетенций студентов. А студентам рекомендовано развивать самостоятельность, организованность, ответственность, активность и пр.

Целью проведения лекции «Технологии воспитания, обеспечивающие реализацию системно-деятельностного подхода в работе со студентами» являлось раскрытие основных методов, средств, форм и технологий этновоспитания студентов; формирование этнопедагогической готовности педагогов и кураторов к работе со студентами. Как показывает анализ научной литературы и педагогическая практика этнопедагогическая готовность педагогов и кураторов определяется по следующим показателям: положительное отношение к этнокультуре и этнопедагогике; осознание значимости этнопедагогической деятельности в образовании; повышенный интерес к этнопедагогике.

Проведенная работа с педагогами и кураторами привела к осознанию того, что в работе по формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга необходим тщательный подбор методов, форм и средств обучения и воспитания. Не менее важным становится работа над созданием личностного и доверительного контакта с обучающимися. Немаловажным является приобщение к народным традициям, которые способствуют узнаванию национального самосознания, так важного для сохранения самобытности общества, сохранения истории и определения будущего своего народа.

Кроме всего прочего необходимо обратить внимание на тот факт, что студенты в процессе обучения в вузе вовлекаются во внеучебные мероприятия. Воспитательная работа в институте осуществляется на основании концепции воспитательной работы. Модель специалиста, выпускника института, ориентирована на воспитание таких качеств, как креативность и предприимчивость, способность к анализу, рефлексии и саморазвитию, гражданская ответственность и самодисциплина, толерантность и владение навыками межличностного общения. Опираясь на данные качества, образовательное пространство формирует воспитательную среду и становится для будущих специалистов культурным, учебным, научным, правовым, профессиональным и молодежным центром.

Исходя из этого стратегической целью воспитательной политики, реализуемой в институте является обеспечение оптимальных условий для становления и самоактуализации личности студента, обладающего потенциалом, правильной гражданской позицией, владеющего способностями к межличностному и межэтническому взаимоотношению и взаимодействию.

Воспитательная деятельность института осуществляется по следующим направлениям: гражданско-патриотическое и правовое; развитие и становление корпоративного духа; духовно-нравственное; этническое воспитание (формирование этнического самосознания студентов, адекватное отношение к себе как субъекту этноса и чувства гордости за него, положительное отношение к истории и культуре своего народа, а также уважение и толерантность к представителям других этносов); профессионально-трудовое; эстетическое; физическое и экологическое.

Воспитательную деятельность института курирует и осуществляет отдел по внеучебной работе, который тесно сотрудничает с муниципальными, социальными и иными структурами города и района. Например, в рамках сотрудничества с Центром социально-психологической поддержки молодежи проводятся мероприятия в студенческом общежитии по формированию

жизненных и ценностных ориентиров, гендерной психологии, развитию коммуникативных умений и навыков студентов и т.д. С целью физического воспитания и воспитания культуры здорового образа жизни в институте действуют различные спортивные секции, которые работают на базе двух спортивных объектов. Студенты регулярно участвуют в районных, республиканских, всероссийских и международных соревнованиях, где занимают призовые места. В институте работают такие секции как легкая атлетика, футбол, волейбол, пауэрлифтинг, стрельба из пневматического оружия, национальные виды спорта (Хапсагай, масс-рестлинг, вольная борьба). Кроме того, осуществляют свою работу такие спортивные секции как фитбол, фитнес, йога и т.д. Ежегодно с начала учебного года кафедра физического воспитания и спорта проводят традиционную «Спартакиаду первокурсников». Данное мероприятие способствует эффективности адаптации первокурсников. Дух соперничества и желание победить способствуют развитию у первокурсников сплоченности, активности, уверенности и целеустремленности.

Развитие творческого потенциала студенческой молодежи заключается в привлечении их в творческие коллективы института, к участию в культурной жизни института, города, района и республики. В институте созданы благоприятные условия для работы студенческих коллективов. В учебно-культурном центре осуществляют свою работу хореографические студии, вокально-инструментальный ансамбль, команды КВН, театральная студия и т.д.

Самым ожидаемым культурным мероприятием для первокурсников является «Посвящение в студенты», который традиционно проходит в начале учебного года в формате КВН. Репетиции проходят под руководством членов студенческого профсоюзного комитета и студентов-активистов. Это как нельзя, кстати, т.к. процесс подготовки к данному мероприятию проходит на

начальной стадии обучения студентов в вузе и способствует реализации принципов воспитательного процесса:

- развитие способности к самообразованию и самооценке;
- развитие навыков коммуникативности: вести дискуссию, аргументировано отстаивать свою точку зрения, умение работать в команде;
- развитие навыков презентации результатов своего труда;
- развитие способности быстро овладевать новыми видами деятельности, адаптироваться к изменяющимся условиям.

Для развития активной жизненной позиции студентов в институте действует общественная организация «Профсоюзная организация студентов» (ПОС). Данная организация позволяет студентам развивать потребности в достижении успеха, реализовать свои цели и самоутвердиться, сформировать качества личности, обеспечивающие включенность в различные сферы жизнедеятельности общества. Включенность студентов в различные виды общественных организаций, творческие коллективы способствуют реализации деятельностного подхода, развитию навыков личностного становления студентов.

Содержание гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания в вузе реализуется через формирование чувства долга и ответственности за свою страну и свое поведение, потребности в труде, гуманного отношения к окружающим, бережного отношения к природе, законопослушности, формирование социально одобряемых взглядов и отношений в семейной и половой жизни, выработку коммуникативных навыков, культуры межнационального общения, потребности и умений в самопознании и самовоспитании. Кураторами используются ролевые игры, их обсуждение, тренинги для выработки этических знаний, привычек, коммуникативных умений. Поручение, требование, индивидуальная работа, наказания, поощрения также способствуют выработке привычек и культуры поведения. Все эти методы используются как в процессе обучения и

воспитания, так и в свободной деятельности ребят. К формам нравственного воспитания, кроме специальных занятий, относятся этические беседы, лекции, дискуссии, тематические вечера, встречи, конференции. В институте традиционно отмечаются такие памятные и праздничные дни как «1 мая», «9 мая», «День Республики», «День народного единства», «Ысыях» и т.д. Студенты готовят презентации, организуют встречи с интересными людьми, проводят благотворительные акции («Спасибо», «Свеча памяти», «Каждому ребенку по конфете») и т.д. Как отмечают участники акции, гражданско-патриотическое воспитание способствует интериоризации духовных ценностей, гражданственности, ответственности, гуманного отношения к окружающим.

Таким образом, процесс формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга позволил:

1. Сформировать активную позицию студентов, которая проявляется в постановке самостоятельных целей и задач; познавательный мотив деятельности.

2. Сформировать общеучебные умения навыки у студентов (навыки конспектирования, навыков работы с литературой, навыков самостоятельной работы и т.д.)

3. Сформировать способность взаимодействовать со всеми субъектами образовательного пространства вуза.

4. Обеспечить студентов знаниями о культуре своего народа, традициях, нравственных ценностях и через неё освоение общечеловеческих ценностей.

5. Разработать научно-методическое обеспечение процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга для деятельности педагогов и кураторов.



### 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Аналогично констатирующему этапу педагогического эксперимента мы провели контрольный этап, где использовали тот же пакет диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), что и на констатирующем этапе. Напомним, что в экспериментальной группе (ЭГ) – 68 чел., а в контрольной (КГ) – 76 чел.

Покажем изменения уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) по всем критериям (мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный) в экспериментальной и контрольной группах до и после реализации модели.

Результаты диагностики мотивационного показателя до и после внедрения модели в экспериментальной группе таковы: внутренняя (положительная) мотивация у студентов возросла с 28% до 53% (на 25%), соответственно показатель внешней мотивации снизился с 72% до 47% (на 25%). Данные изменения позволяют нам констатировать тот факт, что мотивация обучения в вузе студентов экспериментальной группы приняла целенаправленный характер деятельности по овладению знаниями и будущей профессией. Студенты готовы и хотят овладевать новыми способами деятельности, проявляют четкий интерес к областям знаний, ответственность за результаты научного творчества, установку на избранную специальность.

Для определения достоверности результатов исследования, мы воспользовались тестом согласия распределений хи-квадрат по Пирсону В ЭГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок равен  $p=0,003$ .

Таблица 14

Таблица сопряженности мотивации обучения в вузе до и после  
экспериментального воздействия в ЭГ

уровень	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Внешняя мотивация	49	32	81
Внутренняя мотивация	19	36	55
Общее количество (чел.)	68	68	136

Результаты диагностики мотивационного показателя до и после внедрения модели в контрольной группе следующие: внутренняя (положительная) мотивация у студентов возросла с 30% до 42% (на 12%), соответственно показатель внешней мотивации снизился с 70% до 58% (на 12%). Полученные результаты говорят нам о том, что и для контрольной группы характерна небольшая положительная динамика овладения знаниями и будущей профессией, но менее выраженная, чем в экспериментальной группе. Студенты контрольной группы также хотят овладевать новыми способами деятельности, проявляют некоторый интерес к областям знаний, ответственность за результаты научного творчества.

По тесту согласия распределений хи-квадрат по Пирсону в КГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок равен  $p=0,04$ .

Таблица 15

Таблица сопряженности мотивации обучения в вузе до и после  
экспериментального воздействия в КГ

уровень	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Внешняя мотивация	56	44	100
Внутренняя мотивация	20	32	52
Общее количество (чел.)	76	76	152

Следующий показатель – субъектно-деятельностный, исследовался с помощью анкеты – «Адаптация студентов к вузу» и методики «Психологический климат группы».

По анкете «Адаптация студентов к вузу» выявлено, что количество студентов, испытывающих трудности в учебной деятельности в ЭГ снизилось на 10,5% (с 25 до 18 чел.), количество студентов, испытывающих трудности в общении уменьшилось на 8% (с 18 до 10 чел.), трудности в связи с проживанием в общежитии испытывают лишь 16% (11 чел.). Что касается студентов, которые не испытывают никаких трудностей, то их количество значительно возросло с 17% до 47% (на 20 чел.).

По тесту согласия распределений хи-квадрат по Пирсону в ЭГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок равен  $p=0,003$ .

Таблица 16

Таблица сопряженности адаптации студентов до и после экспериментального воздействия в ЭГ

трудности	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Учебные трудности	25	18	43
Трудности в общении	12	7	19
Трудности в проживании в общежитии	19	11	30
Нет трудностей	12	32	44
Общее количество (чел.)	68	68	136

Что касается КГ, то здесь, также видна положительная тенденция, но менее выраженная. Так, количество студентов, испытывающих трудности в учебной деятельности в КГ снизилось на 5% (с 26 до 22 чел.), количество студентов испытывающих трудности в общении уменьшилось на 2% (с 14 до 12 чел.), трудности в связи с проживанием в общежитии испытывают 23,5% (18 чел.). Что касается студентов, которые не испытывают никаких

трудностей, то их количество возросло с 22% до 31,5% (на 8 чел.).

По тесту согласия распределений хи-квадрат по Пирсону в КГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок нет.

Таблица 17

Таблица сопряженности адаптации студентов до и после экспериментального воздействия в КГ

трудности	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Учебные трудности	26	22	48
Трудности в общении	14	12	26
Трудности в проживании в общежитии	20	18	38
Нет трудностей	26	22	48
Общее количество (чел.)	76	76	152

По методике «Психологический климат группы» мы получили следующие результаты: по мнению 41% испытуемых ЭГ уровень благоприятности в студенческой группе повысился, тогда, как на констатирующем этапе, таковых было лишь 17,5%. Средний уровень благоприятности климата группы определили 31% респондентов (на констатирующем этапе – 35%). И лишь 29% (19 чел.) оценивают психологический климат как неблагоприятный, тогда как на начальном этапе 47.5% отмечали негатив.

В ЭГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок равен  $p=0,007$ .

Таблица 18

Таблица сопряженности психологического климата группы до и после экспериментального воздействия в ЭГ

	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Высокий уровень	12	28	40
Средний уровень	24	21	45

Низкий уровень	32	19	51
Общее количество (чел.)	68	68	136

На 6,5% увеличилось количество студентов КГ, которые оценили психологический климат группы как благоприятный. На 1% увеличилось количество студентов, определивших уровень благоприятности группы, как средний. 38% студентов КГ, по-прежнему, охарактеризовали климат группы как неблагоприятный (показатель снизился на 6,5%).

В КГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок не имеет.

Таблица 19

Таблица сопряженности психологического климата группы до и после экспериментального воздействия в КГ

	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Высокий уровень	14	18	32
Средний уровень	28	29	57
Низкий уровень	34	29	63
Общее количество (чел.)	68	68	136

Таким образом, полученные данные по субъектно-деятельностному критерию в ЭГ говорят нам о том, что развитие данного критерия обеспечивает эффективное и адекватное развитие и саморазвитие студентов, способствует их творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности, достижению их максимальной эффективности и результативности.

Полученные результаты в КГ позволяют нам утверждать, что развитие субъектно-деятельностного критерия у респондентов произошло незначительное. Студенты продолжают испытывать некоторые трудности в процессе адаптации к образовательной среде вуза, к процессу межличностного общения, что в свою очередь препятствует достижению их максимальной эффективности и результативности.

Изменения эмоционального критерия мы определяли по методике Айзенка «Оценка психических состояний» и Опроснику суицидальных намерений (Разуваевой Т.Н.).

По методике «Оценка психических состояний», мы видим, что количество студентов ЭГ, с высоким уровнем тревожности, агрессивности, фрустрации и ригидности снизилось, но незначительно – 7,5%, 3%, 1%, 10% соответственно.

В КГ количество студентов с высоким уровнем тревожности снизилось на 1%, агрессивности – 1,5%, фрустрации и ригидности на 2,5%.

В ЭГ и КГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента различий не имеет.

По опроснику суицидальных намерений шкалы социальный пессимизм и несостоятельность также находятся на первых местах, но показатели значительно снижены. Социальный пессимизм на контрольном этапе в ЭГ снизился на 19,5% (28 чел.), тогда как в КГ данный показатель снизился лишь на 5,5% (10 чел.).

Таблица 20

Таблица сопряженности социального пессимизма и несостоятельности после экспериментального воздействия в ЭГ

	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Социальный пессимизм	54	40	94
Несостоятельность	46	28	74
Общее количество (чел.)	100	68	168

В ЭГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок равен  $p=0,007$ .

Таблица 21

Таблица сопряженности социального пессимизма и несостоятельности после экспериментального воздействия в КГ

	Констатирующий	Контрольный этап	Общее
--	----------------	------------------	-------

	этап (чел)	(чел)	количество (чел.)
Социальный пессимизм	62	56	118
Несостоятельность	50	46	96
Общее количество (чел.)	112	92	214

В КГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок не имеет.

Мы можем предположить, что студенты ЭГ стали менее импульсивными, проявление вербальной агрессии уменьшилось. Также они стали более открытыми и общительными. В результате этого, подобное поведение респондентов будет в дальнейшем способствовать улучшению их эмоционального состояния, что в свою очередь положительно повлияет на процесс формирования общекультурных компетенций сельских студентов.

Студентам КГ характерно снижение уровня импульсивности, проявление вербальной агрессии незначительно уменьшилось. Также респонденты стали более открытыми и общительными. Полученные изменения могут способствовать улучшению эмоционального состояния студентов, что также найдет положительное отражение на процессе формирования общекультурных компетенций.

Коммуникативный критерий исследовался с помощью анкеты «Сформированность общеучебных умений и навыков» и методики «Коммуникативные и организаторские способности».

Результаты контрольного этапа по анкете сформированности общеучебных умений и навыков таковы: в ЭГ мы видим, что количество студентов с высоким уровнем сформированности общеучебных умений и навыков возросло на 23,5% (с 10 до 26 чел.). Значительно снизилось количество респондентов с низким уровнем сформированности навыков (на 28%).

В ЭГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок равен  $p=0,002$ .

Таблица 22

Таблица сопряженности сформированности общеучебных умений и навыков до и после экспериментального воздействия в ЭГ

	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Высокий уровень	10	26	36
Средний уровень	16	19	35
Низкий уровень	42	23	65
Общее количество (чел.)	68	68	136

В КГ количество студентов с высоким уровнем сформированности общеучебных умений и навыков увеличилось с 15% до 23,5% (на 8,5%). С низким уровнем зафиксировано 47% опрошенных студентов (снижение на 12 пунктов).

Таблица 23

Таблица сопряженности сформированности общеучебных умений и навыков до и после экспериментального воздействия в КГ

	Констатирующий этап (чел)	Контрольный этап (чел)	Общее количество (чел.)
Высокий уровень	11	18	29
Средний уровень	20	22	42
Низкий уровень	45	36	81
Общее количество (чел.)	68	68	136

В КГ степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок нет.

Полученные результаты по коммуникативному критерию нам говорят о том, что студентам ЭГ свойственно развитие коммуникативных качеств: оптимальной совокупности навыков учебной работы, которые обеспечивают формирование у них способностей к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, умению организовать учебный процесс, самостоятельность и способность интегрироваться в новую для них социокультурную среду.



Показатели по КГ говорят о том, что студентам данной группы характерно незначительное развитие коммуникативных качеств. Они, по-прежнему, испытывают некоторые затруднения в процессе получения новых знаний и умений. У них недостаточно развиты навыки организации собственного учебного процесса, самостоятельности и т.д.

Далее в таблице 21 представлены сводные результаты контрольного этапа в ЭГ и КГ.

Таблица 24

Результаты контрольного этапа в  
экспериментальной и контрольной группе

	уровень	Основные компоненты				среднее значение %	Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов РС (Я)
		Мотивационный %	Субъектно-деятельностный	Эмоциональный %	Коммуникативный		
Экспериментальная группа (ЭГ)	Высокий	53	40	14	44	38	продуктивный
	средний		31	36	26,5	23	допустимый
	низкий	47	29	50	29,5	39	критический
Контрольная группа (КГ)	высокий	42	24	18	29	28	продуктивный
	средний		38	31	29,5	25	допустимый
	низкий	58	38	51	41,5	47	критический

Обобщая полученные данные в ходе опытно-экспериментальной работы мы видим, что продуктивный уровень развития сформированности общекультурных компетенций студентов в ЭГ вырос на 17% (с 21% до 38%), допустимый уровень остался на прежнем уровне, а критический снизился на 17% (с 56% до 39%).

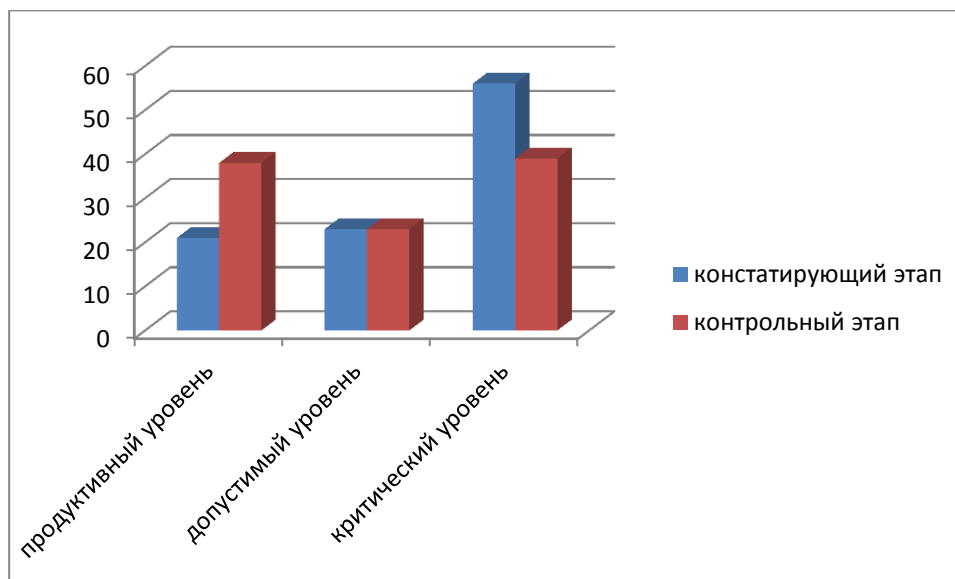


Рис. 10 Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов в ЭГ

В КГ продуктивный уровень общекультурной компетенции поднялся на 5,5% (с 22,5% до 28%). Допустимый уровень также увеличился с 23% до 25% (на 2%). Критический уровень сформированности общекультурной компетенции студентов снизился с 54,53% до 47% (на 7,5%).

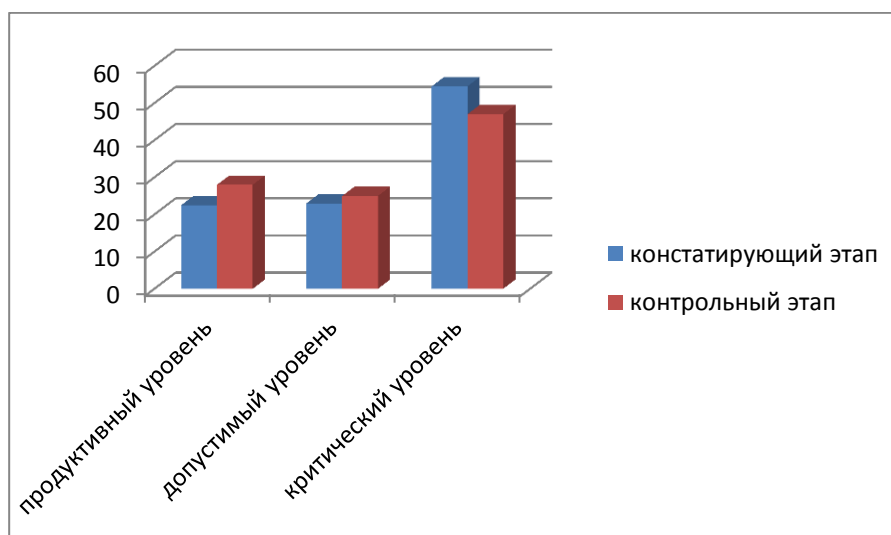


Рис. 11 Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов в КГ

Таким образом, полученные результаты мониторинга позволяют нам говорить о том, что разработанная нами модель содействовала формированию общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я): повышению коммуникативной культуры, студенты стали более общительными, открытыми, самостоятельными. Для студентов характерна активная позиция, которая проявляется в постановке самостоятельных целей и задач. Отмечается эмоциональная стабильность, способность взаимодействовать со всеми субъектами образовательного пространства вуза, успешная учебная деятельность. Развитые общеучебные умения и навыки. Толерантное отношение к представителям других конфессиональных, социальных и этнических групп.

Таким образом, в нашей работе мы рассмотрели возможности формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. В дальнейшем считаем целесообразным расширить диапазон изучения вопросов, касающихся процесса формирования общекультурных компетенций в целом.

### **Выводы по 2 главе**

В результате проведенной экспериментальной работы нами было выявлено современное состояние проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), оценена эффективность модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС(Я) на основе психолого-педагогического мониторинга, которая была выявлена в ходе теоретического исследования.

Анализ результатов проведенного психолого-педагогического мониторинга уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) в рамках констатирующего этапа позволил сделать вывод об уровне сформированности общекультурных компетенций.

В исследовании приняли участие 144 студентов вузов РС (Я).

Констатирующий этап эксперимента показал, что у 59% (40 чел.) студентов экспериментальной группы уровень сформированности общекультурных компетенций находится на критическом уровне; допустимый - 19% и лишь у 22% исследуемых уровень сформированности ОК находится на высоком уровне.

В контрольной группе результаты идентичны. У 57% (44 чел.) уровень сформированности общекультурных компетенций респондентов находится на критическом уровне; допустимый уровень у 17% и у 26% находится на высоком уровне.

Полученные данные подвели нас к необходимости разработать и внедрить модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

Основные направления мониторинга связаны с реализацией модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга осуществлялось в три этапа: диагностический, основной, результативный.

Формирующий этап показал, что эффективность формирования общекультурных компетенций студентов обеспечивается реализацией следующих условий: педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я). Данное условие было реализовано с посредством внедрения факультатива «Мир начинается с меня», целью которого являлось формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я); педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов. Данное условие предусматривало выявление интересов студентов, возможностей и путей преодоления проблем. В процессе совместного решения проблем учитывалось психологическое состояние студентов, укреплялись позитивные установки и устранялись различные

затруднения; научно-методическое обеспечение кураторов и педагогов. Подготовка педагогов и кураторов к организации процесса формирования общекультурных компетенций студентов включала в себя методологическое, организационно-практическое и консультационное направление, которые углубляли и расширяли знания и умения.

Эффективность внедрения модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга подтверждается полученными на аналитическом этапе данными. Они свидетельствуют о позитивной динамике процесса формирования общекультурных компетенций студентов. Основными показателями сформированности общекультурных компетенций явилось увеличение количества студентов с продуктивным и допустимым уровнями сформированности общекультурных компетенций.

Таким образом, внедрение модели формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга способствовало развитию активной позиции студентов, которая проявляется в постановке самостоятельных целей и задач. Также студенты стали активнее в плане взаимодействия с субъектами образовательного пространства вуза. Кроме того, видна положительная тенденция в развитии общеучебных умений и навыков – навыков конспектирования, работы с учебной и научной литературой, навыков самостоятельной работы, самопрезентации и т.д. Студенты стали эмоционально стабильным

Полученные результаты доказывают, что модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга, сформулированные и апробированные педагогические условия достаточно эффективны в решении поставленной проблемы

## Заключение

В заключении излагаются результаты теоретико-экспериментального исследования по поставленным задачам, формулируются выводы о целесообразности формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга. Диссертационное исследование является актуальным, поскольку обусловлено социальным заказом общества и требованиями, предъявляемым к образовательным организациям. Формирование общекультурных компетенций студентов вузов является необходимым направлением в работе вузов по подготовке студентов к современным требованиям общества и государства. Поэтому формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга является одним из приоритетных направлений в образовательном процессе вузов.

В результате исследования были получены следующие научные выводы.

1. Уточнено понятие «формирование общекультурных компетенций студентов вузов», как системной деятельности, включающей в себя мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный критерии.

2. Анализ теоретической литературы и рассматриваемая проблема позволила нам сформулировать определение психолого-педагогического мониторинга, под которым мы понимаем метод получения информации об индивидуально-психологических особенностях студентов, динамике процесса формирования общекультурных компетенций: способности к межличностному и межкультурному взаимодействию; способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способности к самоорганизации и самообразованию; готовности действовать в нестандартных ситуациях и нести ответственность за принятые решения.

3. Подтверждено, что разработанная модель формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга основанная на системном, личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном и культурологическом подходах, принципах природосообразности, связи воспитания с жизнью, ориентации на развитие личности, в совокупности взаимосвязанных структурных блоков: целевого, методологического, содержательного, технологического и результативного способствуют результативности изучаемого явления. Описан процесс поэтапного формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я): диагностический, основной и результативный. Результатом процесса являются качественные изменения в уровне сформированности общекультурных компетенций студентов по мотивационному, субъектно-деятельностному, эмоциональному и коммуникативному критериям.

3. Изучено современное состояние проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), определены индивидуальные особенности студентов по результатам психолого-педагогического мониторинга. Результаты показали недостаточный уровень сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я), а именно:

- у подавляющего большинства студентов вузов РС (Я) выявлена внешняя мотивация обучения в вузе (мотив получения диплома). Это значит, что при поступлении в вуз они руководствовались внешними факторами. К внешним факторам мы относим престиж профессии, вероятность высокой заработной платы, легкость в обучении и т.д. В условиях нашего вуза к внешней мотивации мы также относим отсутствие возможности поступить в другой вуз, отсутствие материальных средств, поступление за «компанию» с другом или подругой, избежание службы в рядах Российской Армии и т.д.

- студенты вузов РС (Я) испытывают трудности в учебной деятельности (большой объем и сложность учебного материала), трудности в общении с однокурсниками и преподавателями (сдержанность, малоэмоциональность, неуверенность, языковой барьер и т.д.). Выявленные трудности влияют на психологический климат в студенческом коллективе (неблагоприятный, некомфортный).

- большинство студентов вузов РС (Я) не удовлетворены сложившейся ситуацией. Под сложившейся ситуацией мы понимаем ту среду, в которой они находятся на момент исследования – институт, город, общежитие. Недовольство может быть связано с желаниями и потребностями студентов обучаться в другом вузе или по другой специальности, проживать в съемной квартире с подругой или другом, пользоваться авторитетом в группе и т.д.

- студентам присуща неуверенность в новой среде; они испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми и при выступлении перед аудиторией. Также плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не могут отстаивать свое мнение; не проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

4. Выявлена и апробирована в ходе экспериментальной работы совокупность педагогических условий (педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов вузов РС (Я); педагогическое стимулирование формирования общекультурных компетенций студентов вузов; научно-методическое обеспечение кураторов и педагогов) обеспечивающих эффективность формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

5. Доказано, что практическая реализация разработанной модели, апробация выявленных педагогических условий способствовали положительной динамике процесса формирования общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга по сформулированным критериям: увеличение количества



студентов с продуктивным и допустимым уровнем сформированности общекультурных компетенций.

6. Установлено, что разработка и внедрение факультатива «Мир начинается с меня» способствовало повышению уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я).

Из анализа полученных результатов, отмечаем, что предложенные и разработанные теоретические положения экспериментальной работы, комплекс педагогических условий способствуют повышению уровня сформированности общекультурных компетенций студентов. Это позволяет нам утверждать и доказывать эффективность нашего исследовательского замысла и его гипотезы.

## Литература

1. Абакумова Н.Н., Богомаз С.А. Мониторинг образовательных в вузе: проблема психолого-педагогической диагностики. Психология обучения, 2015, С. 62-68
2. Авдеева Н. В. Методические аспекты формирования общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 306-308. — URL <https://moluch.ru/archive/45/5546/> (дата обращения: 12.07.2018).
3. Агрессия у детей и подростков / под ред. Н. М. Платоновой. - СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
4. Айрапетова С.Н. и др. Краткий словарь по социологии. Екатеринбург, 1999
5. Алексеева Е.Б. Социальная адаптация сельской молодежи к получению высшего технического образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: / Е. Б. Алексеева. – Москва, 2003. – 25 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
7. Античные государства Северного Причерноморья. Москва, Издательство Наука, 1984. <http://www.sno.pro1.ru/lib/agsp/>
8. Античная Греция: Проблемы развития полиса – Т.2. Москва, 1983. – 383 с.
9. Антонова Е.С. Формирование общекультурных компетенций у студентов-международников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S8. – С. 1–5. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14594.htm>.
10. Аргунова В.Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе: автореферат на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук: / В. Н. Аргунова – Москва, 1997. – 15 с.

11. Аристотель. Метафизика /Аристотель. – Ростов-на-Дону, 1999. – 78 с.

12. Аронсон О. Коммуникативный образ. Кино. Литература. Философия. Москва: Новое литературное обозрение, 2007. – 384 с.

13. Асланова Д. Т. Влияние выраженности позитивной этнической идентичности на структуру интегральной индивидуальности у студентов-психологов: автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук: / Д. Т. Асланова – Пятигорск, 2010. – 22 с.

14. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1981. – 432 с.

15. Бабанский Ю. К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников / Ю. К. Бабанский – Москва: Советская педагогика, 1980. – № 3. – С. 99-106.

16. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.

17. Барканова О.В. Динамика национального самосознания личности в период ранней юности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О. В. Барканова. – Красноярск, 2006. – 26 с.

18. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: / В. П. Бедерханова. – Монография. Издательство Краснодар, 2001. – 220 с.

19. Бейлина Н. С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Н. С. Бейлина. – Тольятти, 2014г. – 191 с.

20. Белкин А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, С.Н. Силина. – Шадринск: ШГПИ, 1998. – Вып.3.

21. Белякова Е.Г., Строкова Т.А. Психолого-педагогический мониторинг /учебное пособие – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2005. – 240 с.

22. Берденникова Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе - Москва: Издательство Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.

23. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005.

24. Бершадский М.Е. Каким должен быть мониторинг учебного процесса// Народное образование. – 2002. - № 7. – С. 81-87.

25. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.

26. Богословский В. А. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун, О. П. Мелехова, С. Е. Родионова, В. А. Тарлыков, А. А. Шехонин. – Москва: МГУ, 2007. – 148 с.

27. Божедонова А. П. Этнокультурное воспитание школьников на традициях якутского сельского социума: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02/ А. П. Божедонова. – Москва, 2006. – 185 с.

28. Бозаджиев В.Л. Ценностные ориентации как фактор адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ В.Л. Бозаджиев. – Челябинск, 2003. – 23 с.

29. Бокуть Б. В. Вузовское обучение: проблемы активизации: под ред. Б. В. Бокуть. – Минск, 1989. – 108 с.

30. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8-14.

31. Большая советская энциклопедия Т.1. с. 216

32. Бондаревская Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФУ / Монография. – Ростов на Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 120 с.

33. Бондаревская Е. В. Воспитание как встреча с личностью / Е. В. Бондаревская // (Избранные педагогические труды в 2 т.). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2006. – Т.1. – 420 с.

34. Бондырева С.К. Нравственность. Под ред. С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2006.

35. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова. – Волгоград: ВГИПКРО, 2002. – 132 с.

36. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – Москва: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

37. Бундин М.В., Кирюшина Н.Ю. Формирование общекультурных компетенций у студентов вузов / М.В. Бундин. – Нижний Новгород, 2012. С. 29.

38. Васильева М. С., Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01/ М.С. Васильева. – Улан-Удэ, 2007. – 369 с.

39. Власова О.А. Феномен психиатрия и экзистенциальный анализ: История, мыслители, проблемы. – Москва, 210. - 640 с.

40. Воробьева О.А. Проблема адаптации студентов первокурсников из сельской местности к обучению в колледже // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. , г. Санкт-Петербург, 2011 г. – С. 96-98.

41. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский – Москва, 1991. – 93 с.

42. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – С. 83-87.

43. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3 Москва, 1989. С. 58-64.

44. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. – Москва, 1989. С. 221-237.

45. Галимуллина Н.М. Общекультурные компетенции в образовательном процессе высшей школы// Современные исследования социальных проблем. 2015. № 11(55) [Электронный ресурс]. URL <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8310>

46. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.

47. Ган Н.Ю. Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников: автореферат на соискание ученой степени. кандидата педагогических наук: / Н.Ю. Ган, Екатеринбург, 2002. 26 с.

48. Гвоздева А.В. Мониторинг как эффективная результативно-оценочная составляющая педагогической технологии в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2007. – № 10. – С. 104–105.

49. Герасимов В.Н. Педагогический мониторинг в вузе: сущность, структура, содержание. *Философия образования. №6 (51)*, 2013, С. 204-2014
50. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. / В.В. Гузеев. –М.: Народное образование, 2009.
51. Гершунский Б.Г. Философия образования для XXI века: Учеб. пособие для самообразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
52. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М: Педагогика, 1989 г.
53. Горб В.Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01/ В.Г. Горб, Екатеринбург, 2003. – 368 с.
54. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг.» / <http://минобрнауки.рф//3409>
55. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 гг.» / <http://base.garant.ru/199483/>
56. Гордин Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01/ Л.Ю. Гордин, Москва, 1979 – 378 с.
57. Григорьева А.А., Прокопьева М.М. Семейная педагогика. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1998. – 38с.
58. Гущина Г.А. Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа. – Киров: ВСЭИ, 2002. – 44 с.
59. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986.
60. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.

61. Дагбаева С. Б. Этнопсихологические особенности ценностных ориентаций личности студента: автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук:/ С. Б. Дагбаева. – Хабаровск, 2006. – 24 с.

62. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – Москва:1991. – 4 том. – С. 272.

63. Данилов Д.А., Федорова К.И., Федорова Л.И. Этнопедагогические традиции в региональном образовании (Республика Саха и США). – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2000. – 96 с.

64. Данилов, Д.А., Неустроев Н. Д. Этнопедагогические основы подготовки учителей для школ коренных народов Севера: методологический аспект / Д.А. Данилов, Н.Д. Неустроев// Становление этнопедагогика как отрасли педагогической науки: Материалы научно - практической конференции. - В 2 ч. Ч. 1. - Москва, 2003.

65. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. Москва, Просвещение. 1982. – 319 с.

66. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Москва, Издательство «Мысль». 1986. – 571 с.

67. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. / А. Дистервег. - М.: Учпедгиз, 1956. - С. 55-58.

68. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Москва: Политиздат, 1978. С. 108 – 122.

69. Дугарова Т.Ц., Ушницкая А.Е. Социализация: общество, образование, личность: Научное издание. – Париж, Франция. 2013. – 107 с.

70. Дугарова Т.Ц. Этническое самосознание личности: мифологический дискурс. Вестник БГУ, Улан-Удэ, № 5 , 2009г. С. 45-53.

71. Дугарова Т.Ц. Особенности этнического самосознания современных бурят России: / Т.Ц. Дугарова. – Монография. Издательство Москва, 2010. – 445 с.



72. Дугарова Т.Ц., Шахмалова И.Ж. Особенности адаптации сельских студентов к обучению в вузе: проблемы и пути решения / Т.Ц. Дугарова, И.Ж. Шахмалова // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2016г. - №1 – С. 57-62.

73. Дугарова Т.Ц., Шахмалова И.Ж. Внеучебная деятельность вуза как средство успешной адаптации первокурсников / Т.Ц. Дугарова, И.Ж. Шахмалова // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета – 2015г. №4 (36).

74. Дударева Э.А. Психолого-педагогический мониторинг воспитания рефлексии младших школьников в процессе обучения русскому языку: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: / Э.А. Дударева, Екатеринбург, 2003, с. 25

75. Евдокимова О.В. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор совершенствования общеобразовательного учреждения: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О.В. Евдокимова, Пенза, 2009, с. 26

76. Егорова А.И., Нафанаилова М.С. Индивидуалистические и коллективистические стратегии в структуре Я-концепции представителей этноса саха / А.И. Егорова, М.С. Нафанаилова // Вестник ЯГУ – 2007г. том 4 №3, С. 48-53

77. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности в образовательном процессе вуза: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Т.В. Ежова – Оренбург, 2003. – 185 с.

78. Жоголева О. Р. Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи: автореферат на соискание ученой степени кандидата социологических наук: 22.00.04 / О. Р. Жоголева – Тюмень, 2007. – 28 с.

79. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактических исследований / В.И. Загвязинский. – Москва: Педагогика. 1982. – 160 с.

80. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва, Педагогика. 1990. – 424 с.

81. Зарембо Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение преодоления трудностей вузовской адаптации выпускников сельских средних школ: / диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07 / Н. А. Зарембо. – Москва, 2013. – 244 с.

82. Звездова А. Б. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / А. Б. Звездова, В. Г. Орешкин / [http://www.mier.edu.ru/uploaded/zvezdova\\_oreshkin.pdf](http://www.mier.edu.ru/uploaded/zvezdova_oreshkin.pdf)

83. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – Москва: Педагогика. - 1987. - №1. - С. 29-32.

84. Зеер Э.Ф., Зеер П. Ф., Заводчиков Д. П. Мониторинг профессионального развития личности: Теоретический аспект // Образование и наука. - 2002. - № 5 (17). - С. 127-139.

85. Зимняя И.А. Адаптация студента как субъекта учебной деятельности на начальном этапе обучения иностранному языку в условиях языкового вуза / И.Я. Зимняя// Психология студента как субъекта учебной деятельности. – Москва – 1989 – вып. 327 – С. 4-14.

86. Зимняя И. А. Воспитание – проблема современного образования в России: состояние, пути решения / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – Москва, 1999. – 82 с.

87. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – Москва: АПКИПРО, 2003. – 101 с.

88. Игошин Н.А. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников полиции: постановка проблемы. Юридическая наука и правоохранительная практика. 3(33) 2015. – С 163-168

89. Ильясов И.И. Структура процесса учения – Москва: Издательство Московского университета, 1986. – 200 с.

90. Инякина И. В. Педагогическое стимулирование развития лидерского потенциала старшеклассника: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. В. Инякина. – Оренбург, 2010. – 24 с.

91. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08 / Н. В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.

92. Исаев И. Ф. Концептуальные основания профессионально – педагогической самореализации личности преподавателя вуза / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова // Высшее образование. Москва – 2008. – № 3. – С. 45–47.

93. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. №9. С. 55-60.

94. Исмагилова Л.И. Организационно-педагогические условия адаптации учащихся в коллективе в условиях профессионального училища: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Л. И. Исмагилова. – Тобольск, 2002. – 203с.

95. Калиниченко О.В. Особенности этнического и морального самосознания корейцев в условиях межэтнического взаимодействия с русскими: на основе исследования учащейся молодежи: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.01 / О. В. Калиниченко. – Москва, 2004. – 235 с.

96. Карнышев А.Д. Межэтническое взаимодействие в Бурятии: социальная психология, история, политика. – Улан-Удэ, 1997. – 184 с.
97. Климов Е.А. Психология профессионала. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
98. Ковалева Н. И., Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса (высшее образование). – 2005 г. – Волгоград. – С. 11
99. Коваленко И.В. Педагогический мониторинг как средство управления качеством образования. Известие Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. С. 262-271
100. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.
101. Козырева, Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей /Е.А. Козырева // Москва. – Школьный психолог. – 2001. – № 33.
102. Конопацкая Е.А. Формирование общекультурных компетенций студентов-бакалавров в поликультурном образовательном пространстве вуза (на примере профессиональных дисциплин гуманитарной направленности): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.А. Конопацкая. – Казань, 2015. – 226 с.
103. Конаржевский Ю.А. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997, с. 33
104. Корнетов Г.Б. Методологические подходы к пониманию развития в инновационной образовательной деятельности // Москва: Перемены. – 2006. – № 6. – С. 22.
105. Королева Г.М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде / Фундаментальные исследования. –

2011. – № 8 – С. 280-283 URL:  
[www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7798350](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798350).

106. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.

107. Краевский, В.В. Науки об образовании и науки об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. – Москва: Наука, 2009. – № 3. – С. 77-82.

108. Краткий словарь по социологии / ред. П. Д. Павленок – 2 изд. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016 – 255 с.

109. Крищенко Е.П. Формирование субъектности студента-первокурсника // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв.80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. Москва: Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 284–286.

110. Кругликов, В.Н. Формирование мотивации познавательной деятельности в контекстном обучении: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / В.Н. Кругликов. – Москва, 1996. – 193 с.

111. Крупская Н.К. Воспитательная роль учителя // История педагогики в России. Хрестоматия/ сост. С.Ф. Егоров. – М., 1999. – С. 358-360

112. Кувшинова И. А. Научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / И.А. Кувшинова, Рязань, 2006. – с. 12.

113. Кузнецова О.П. Мониторинг качества образования / О. П. Кузнецова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2009. № 3. С. 45–63.

114. Кукуев А. И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного процесса: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / А.И. Кукуев, Ростов-на-Дону, 2001. – 329 с.

115. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.05 / А. С. Купавская, Москва, 2008. – 26 с.

116. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

117. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ю.В. Кушеверская, Петрозаводск, 2007. – 21 с.

118. Кучерова О.Е. «Проблема духовно-нравственного здоровья в современном воспитании» / О.Е. Кучерова // СПО. Народное образование. Педагогика. – 2006. – №10. – С. 18

119. Лагереv, В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагереv. – Москва, 1991. – 48с.

120. Лаптева С.В. Системно-компетентностный подход в подготовке IT-специалистов / С.В. Лаптева, О.В. Найденова // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сборник материалов III Всероссийской научно-методической конференции. Тольятти, 2007. Т.2. С.31-35.

121. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Москва: Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.
122. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев, Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, – 1972. – 576 с.
123. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. – 186 с.
124. Лиховцов С. Е. Система научно-методического обеспечения подготовки специалиста технического профиля в системе СПО // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. – Санкт Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 144-147.
125. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование – культура, 1998. – Кн. 1. – 344 с.
126. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей // Пед. соч. в 8 т. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Флоров. Москва, 1984. – Т.4. – 116 с.
127. Маланов И. А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / И. А. Маланов, РГБ. – Улан-Удэ, 2012. – 418 с.
128. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
129. Маритен Ж. Философ в мире / Пер. с фр. Б. Л. Губмана. – М.: Высшая школа, 1994.
130. Масленников А. А. Личностная адаптация студентов разной этноконфессиональной принадлежности на начальной этапе профессионального становления: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07/ А. А. Масленников. – Ростов на Дону, 2012. – 183 с.
131. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 478 с.

132. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Москва: Педагогика. 2006. №3. – С. 57-61.

133. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. «Академия», 2004.

134. Михайлова Е.И., Саввинов В.М. Университет как институт развития региона / Москва: Высшее образование в России, 2016, №10, С. 37-47

135. Михайлова Э.П. Организационно-педагогические условия адаптации сельских школьников к обучению в вузе в процессе довузовской подготовки: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Э. П. Михайлова. – Чебоксары, 2010. – 193с.

136. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Москва: Психологический журнал, 2002, Т. 23, № 6. – С. 5–17.

137. Москвин В.А. Главные элементы качества работы вуза // Москва: Вестник Московского университета. 2014., Выпуск 1 С. 22-32.

138. Морозов И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. – Уфа, 2011. – С. 49-52.

139. Мудрик. А.В. Введение в социальную педагогику. Пенза: 1994. С.18

140. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития: Учебник для студ. вузов. 10-е изд., перераб. и дополн. – Москва: Академия, 2006. – 608 с.

141. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найн // Москва: Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49

142. Нафанаилова М.С. Социально-психологические особенности Я-концепции представителей народа саха: диссертация на соискание ученой



степени кандидата психологических наук: 19.00.05/ М. С. Нафанаилова. – Санкт Петербург, 2007. – 189с.

143. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с. 270-271

144. Нигматзянов Г.Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 2 URL: <http://human.snauka.ru/2014/02/5851> (дата обращения: 12.07.2018).

145. Никандров Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетия / Н. Д. Никандров. – Москва, 2000. – С. 28–32.

146. Никольская А.В. Изучение категории «субъект» в российской и зарубежной психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 137–140.

147. Нумми Пепе Справочник фасилитатора, или История о том, как фасилитатор Григорий Лосик привел компанию к впечатляющим результатам. Москва. Институт консультирования и системных решений, 2012. – 144 с.

148. Овсянникова Е.К. Особенности формирования общекультурных компетенций студентов медицинского вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 177-180; URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4015> (дата обращения: 11.07.2018).

149. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.

150. Оконешникова А.П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга – Пермь, 1999. – 406 с.

151. Орехова Е.Ю. Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов младших курсов к вузу: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Е.Ю. Орехова. – Москва. 2007. – 213 с.

152. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика, №3, 1996, С. 10-12

153. Павлов И. П. Полное собрание сочинений/ И. П. Павлов. 2-е изд. – Москва; Ленинград, Изд-во АН СССР, 1951, Т. 1–6. – С. 10–35.

154. Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502> (дата обращения: 12.07.2018).

155. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Педагогика, 1988. – С. 14

156. Петровский В. А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления / В. А. Петровский // К вопросу о диагностике личности в группе: сборник статей. – Москва: Знание, 1973. – С. 69–78

157. Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие: переводы / И. Г. Песталоцци. – Москва: Педагогика, 1989. – 412 с.

158. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей / И.Г. Песталоцци // Избранные педагогические произведения: В 2 т. - М., 1981. - Т.2. - С. 193-379.

159. Пидкасистый П.И. Педагогика /П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус – М.: Изд центр Академия, 2014, С .27

160. Пидкасистый П.И. Педагогика, учебное пособие для бакалавров – 3-е изд., испр. и доп. – М. Изд Юрайт, 2013 – С 326

161. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высш. шк. 2004. – с. 16.

162. Попова Г.С. Этнопедагогическая система традиционного семейно-бытового воспитания якутских детей: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Г. С. Попова, Якутск, 1998. – 156 с.

163. Портнягин И.С. Этнопедагогика «кут-сюр» Москва: Академия, 1998. – 184 с.

164. Посходиева Д.В. Теоретические аспекты педагогического сопровождения этносоциокультурного развития ребенка / Д.В. Посходиева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1-1. С. 157-162.

165. Пряжников Л.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.

166. Пряникова В. Г. Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01./ В.Г. Пряникова: Москва, 1992. – 417 с.

167. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Политиздат, - С. 408.

168. Психологический энциклопедический словарь, под ред. М.И. Еникеева, Москва: Проспект, 2010. – с. 7

169. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.

170. Птицына О.Н. Особенности самоорганизации якутских студентов в учебной деятельности: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук:13.00.01 / О.Н. Птицына, Якутск, 1995. – 22 с.

171. Радугин А.Л., Радугин К.А., Социология. – Москва: Владос, 1999. – 160 с.

172. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии, №1, 1995, с. 15-17

173. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://www.trialog.ru/library/scipabl/rogers01.htm>

174. Романов А.А., Нечаев А.П. У истоков экспериментальной психологии. М.: Издательство РОУ, 1996 – 84 с.

175. Романчук Е.С. Этнопедагогический подход к совершенствованию воспитательной деятельности кураторов студенческих групп: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Е. С. Романчук. – Казань, 2008. – 232 с.

176. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн в 2 т. Т. I. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с.

177. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт Петербург: Питер, 2004. – 713с.

178. Руденко, И.В. Внеучебная деятельность современного вуза как пространство формирования личности студента Текст / И.В. Руденко, Л.В. Алиева // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2011. – №3. – С. 7-9

179. Рутенберг Б.И. Культура эпохи Возрождения: средние века / под ред. С.Д. Сказкина. Вып. 50. Москва, 1987.

180. Рыжухина И.Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / И. Ю. Рыжухина. – Москва, 2000. – 205 с.

181. Саввинов В.М. Управление развитием территориальной (улусной) образовательной системы в условиях Республики Саха (Якутия): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / В.М. Саввинов, - Санкт-Петербург, 1999. – 211 с.

182. Саввинов В.М. Модель оценки управления развитием территориальной образовательной системы в условиях гетерогенности среды / В.М. Саввинов // Управление образованием: теория и практика – Москва, 2018, №1(29) - С. 14-22.

183. Саляхова Г. И. Педагогическое стимулирование развития социальной компетенции студентов вуза средствами межпредметной интеграции: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 /Г. И. Саляхова. – Казань, 2011. – 20с.

184. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы готовности человека к деятельности / Р. Д. Санжаева. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1997. – 178 с.

185. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

186. Сериков В.В., Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Москва: Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14

187. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

188. Симаева Н.П. Профессиональные компетенции студентов экономических и юридических специальностей: общее и особенное в содержании и условиях формирования. Вестник ВолГУ, 2010. Серия 6. Вып 12. С. 50-58

189. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. - №9. – С. 24-25

190. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения.- М., 1971.- 191 с.

191. Сластенин В.А., Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего образования – Москва: Издательский центр «Академия», 2014г. – 608 с.

192. Сластенин В. А. Концептуальные основы реализации воспитательного потенциала содержания непрерывного педагогического образования: методическое пособие / В. А. Сластенин, В. В. Пустовойтов. – Москва: Изд-во Моск. пед. ун-та, 2002. – 62 с.

193. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – Москва: Высшая школа, 2013. – 400 с.

194. Смирнова Е.И. Развитие общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности / автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.И. Смирнова – Омск, 2012. – 24 с.

195. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. М.: «Совершенство», 1998, с. 258

196. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: / В. А. Сухомлинский – в 3-х т. – Москва: Педагогика, 1980. – 384 с.

197. Сухоруков А.А. Социальная адаптация выпускников сельских школ в условиях воспитательной системы педагогического вуза: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук:13.00.01 / А. А. Сухоруков. – Тула, 2006. – 26с.

198. Сысоева Е.И. Общекультурные компетенции как результат подготовки будущих специалистов: Омский научный вестник №4 (89), 2010г., С. 107-110

199. Тарасюк В. Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01/ В. Н. Тарасюк, Карачаевск, 1997. – 348 с.

200. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: авторская версия: материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю.Г. Татур. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

201. Тихомиров С.Н. Особенности формирования общекультурных компетенций в процессе вузовского образования. Вестник Московского государственного университета МВД России. № 10, 2015, С. 331-334.

202. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структура / Культурно-историческая психология. 2008. №2. С. 19-23.

203. Трусъ А.А. Кинотренинг. Технология и методы видеобсуждения. Москва.2011, - 190 с.

204. Тудупова Этнопсихологический тренинг как средство формирования здоровьесориентированной направленности личности подростков. Монография Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2015, 211 с.

205. Уиддетт, С. Руководство по компетенция / С. Уиддетт, С. Холлифорд – М.: ГИППО, 2008. – 228 с.

206. Успенский Ф.И. Очерки по истории византийской образованности. Санкт Петербург, 1891. – 399 с.

207. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. Москва, 1968. – 371 с.

208. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015г.г. <https://rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>

209. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>

210. Федотенко, И.Л. Проблемы социальной профессионально-личностной адаптации начинающего учителя / И.Л. Федотенко. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1998. – 50 с.

211. Фетискин, Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности / Н.П. 82. Фетискин. Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990.

212. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – Москва: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

213. Фролова С.В. Проектирование индивидуальных маршрутов учащихся. Уч. пособие, Н. Новгород, 2010.

214. Хасянова, М. Г., Салтанова, Е. В. Адаптация иногородних студентов как один из аспектов воспитательной работы в вузе // Сб. докл. Рег. науч.-практ. конф. Современные проблемы воспитательного процесса в вузе. - Кемерово: КемГМА, 2010. - С. 165-169.

215. Хорват Д.А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов: автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Д.А. Хорват, Москва, 2015. – 34 с.

216. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / Москва: Народное образование. – 2003. – № 5.

217. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / Москва: Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

218. Чинкина Н. Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01/ Н. Ш. Чинкина, Казань, 2000. – 497 с.

219. Чурикова И.Э. Педагогические условия адаптации выпускниц сельских школ к образовательно-воспитательному пространству педагогического колледжа: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01/ И. Э. Чурикова, Рязань, 2006. – 242с.



220. Шахмалова И.Ж. Модель педагогического сопровождения иногородних студентов с учетом этнического фактора / И.Ж. Шахмалова // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. №4. С.129-134

221. Шахмалова И.Ж., Мамедова Л.В., Кобазова Ю.В. Педагогическое сопровождение студентов вуза: теоретический обзор // Научно-педагогическое обозрение. Томск. 2018 3(2) С. 238-240

222. Шнейдер Л. Б. Реконструкция идентичности: структурный и динамический аспект / Москва: Развитие личности. – 2000. – №2. – с. 44–69

223. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – Москва: Наука, 1973. – 272 с.

224. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – Москва: 1979. – С.50.

225. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

226. Юпитов А.В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе // Москва: Вопросы психологии, 1995, №4. – С. 49-55.

227. Юркина М.С. Исследование адаптированности местных и иногородних студентов первого курса к вузу. Психологические науки: Теория и практика: материалы международной научной конференции. Москва, 2012, С. 68-71

228. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – Москва, 1994. – С. 61–70.

229. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings/ ed. By Edmund C. Short. Lanham: University Press of America, 1984. Vol. VI. P. 161–180.

230. Eraut, Michael. Developing Professional Knowledge and Competence. RoutledgeFalmer: London, 2003.

Адаптация студентов к вузу  
(авторская анкета)

Дорогие студенты, просим вас принять участие в исследовании, целью которого является изучение особенностей Вашей адаптации к обучению в вузе.

Инструкция: обведите кружком выбранный вами ответ.

1. Возраст \_\_\_\_\_ 2. Пол \_\_\_\_\_ 3. Национальность \_\_\_\_\_

4. Место жительства (откуда приехали)

\_\_\_\_\_

5. Нравится ли вам жить в городе Нерюнгри?

а) да;

б) нет;

в) мне все равно.

6. Если да, то, что именно вам нравится? \_\_\_\_\_

7. Если нет, то, что именно вам не нравится? \_\_\_\_\_

8. Какие трудности вы испытываете в процессе обучения в вузе?

а) учебные трудности;

б) трудности в организации быта и досуга;

в) трудности в соблюдении режима сна и питания;

г) финансовые трудности;

д) трудности в общении с однокурсниками;

е) трудности в общении с преподавателями и сотрудниками института;

ж) нет трудностей.

9. Если вы испытываете учебные трудности, то какие именно?

а) слишком большой объем учебного материала;

б) слишком трудный учебный материал;

в) не успеваю записывать лекции;

г) трудно воспринимаю новый материал;

д) плохо понимаю лектора.

10. Если вы испытываете трудности в общении, то с чем они связаны?

а) языковой барьер (неумение выразить свои мысли словами, неумение хорошо говорить по-русски);

б) неуверенность в себе;

в) замкнутость;

г) отсутствие навыков самопрезентации;

д) свой вариант \_\_\_\_\_

11. *От кого Вы ждете помощи, чтобы справиться с трудностями обучения в вузе (отметьте не более трех вариантов ответа):*

а) от администрации ТИ (ф) СВФУ;

б) от преподавателей;

в) от администрации общежития;

г) от друзей;

д) от куратора;

е) от родственников;

ж) сам от себя.

12. *Ваше близкое окружение (друзья), это, в основном:*

а) соседи по комнате;

б) земляки;

в) одногруппники;

г) новые друзья, с которыми вы познакомились в городе;

д) у меня нет близких друзей;

е) у меня много разных друзей;

ж) свой вариант \_\_\_\_\_

13. *Нравится ли вам студенческий коллектив в вашей группе?*

а) да, нравится

б) нет.

в) свой вариант \_\_\_\_\_

14. *Как вы предпочитаете проводить свое свободное время? Можете обвести кружком несколько вариантов ответов*

а) хожу на секции, кружки;

б) посещаю ночные клубы, дискотеки, кинотеатр;

в) хожу в гости или принимаю гостей;

г) просто сижу в комнате и занимаюсь, чем хочу,

д) сижу за компьютером;

е) смотрю телевизор;

ж) гуляю по городу;

з) свой вариант ответа \_\_\_\_\_

15. *Посещаете ли вы кружки, секции, студии в ТИ (ф)?*

а) да;

д) нет.

16. *Если Вы ответили «нет» на предыдущий вопрос, то выберите причину, по которой вы не посещаете:*

а) нет времени;

б) нет желания;

в) нет тех кружков и секций, которые хотелось бы посещать.

17. *Участвуете ли вы в общественной жизни ТИ (ф) (студпрофком, студактив общежития)?*

а) да;

б) нет.

18. *Если Вы ответили «нет» на предыдущий вопрос, то укажите причину:*

а) нет времени;

б) нет желания.

19. *Жить в общежитии, по-вашему:*

а) весело, интересно;

б) сложно, неудобно;

в) скучно, однообразно

г) свой вариант \_\_\_\_\_

20. *Изменился ли ваш распорядок дня, в связи с переездом в общежитии?*

а) да;

б) нет.

21. *Удовлетворены ли Вы бытовыми условиями проживания в студенческом общежитии?*

а) полностью удовлетворен;

б) скорее удовлетворен;

в) не очень удовлетворен;

г) скорее не удовлетворен;

д) затрудняюсь ответить;

е) не удовлетворен.

22. *Если Вы недовольны бытовыми условиями общежития, то укажите, чем именно:*

а) графиком работы душа;

б) санитарно-гигиеническими условиями;

в) графиком работы кухни;

г) графиком дежурства.

23. *Оцените Ваши взаимоотношения с работниками общежития по 5-ти балльной шкале:*

а) с комендантом;

б) с воспитателем;

в) с вахтерами;

г) с кастеляншей;

24. *Устраивает ли вас организация досуга в общежитии?*

а) да;

б) нет.

25. *Если Вы ответили «нет» на предыдущий вопрос, то укажите причину:*

а) план мероприятий не интересен;

б) низкий уровень проведения мероприятий.

26. *К кому Вы обратитесь за помощью в случае возникновения проблем проживания в общежитии?*

а) к заведующему общежитием;

б) к воспитателю;

в) в отдел по внеучебной работе;

г) к соседям по комнате;

д) в студпрофком;

е) в студактив общежития;

ж) к друзьям;

з) ни к кому

и) ваш вариант \_\_\_\_\_

Благодарим за помощь и искренние ответы!

## Приложение 2

**Авторская анкета по выявлению общеучебных умений и навыков студентов**

Инструкция: Оцените, пожалуйста, уровень развития у себя следующих общеучебных умений и навыков

Умения и навыки	Уровень		
	владею (2 б.)	владею частично (1 б.)	не владею (0 б.)
<b>I. Информационные:</b>			
1) составлять план, конспект, доклад и т.д.			
2) пользоваться словарями и справочниками			
3) пользоваться компьютерными источниками			
4) составлять на основании текста таблицы, схемы, графики			
5) работать с устным и письменным текстом			
<b>II. Интеллектуальные:</b>			
1) анализировать учебный материал			
2) синтезировать учебный материал			
3) сравнивать объекты, факты, явления			
4) устанавливать причинно-следственные связи			
5) владеть эффективными способами запоминания информации			
<b>III. Коммуникативные:</b>			
1) выражать свои мысли			
2) выступать перед аудиторией			
3) работать в группе			
4) взаимодействовать с преподавателями			
5) взаимодействовать с однокурсниками			
<b>IV. Организационные:</b>			
1) планировать рабочее время на день, неделю, месяц			
2) планировать свободное время			
3) осуществлять самоконтроль и самоанализ своей деятельности			
4) рационально использовать свое время			
5) организовать свое рабочее мест			

Высокий уровень – 35-40 б.

Средний уровень – 20-34 б.

Низкий уровень – менее 20 б.

Благодарим за участие!

## Программа факультатива «Мир начинается с меня»

### ПАСПОРТ ПРОГРАММЫ

<b>1. Наименование программы</b>	Программа факультатива
<b>2. Нормативно-правовая база разработки программы</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»</li> <li>2. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»</li> <li>3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг.»</li> <li>4. Стратегия воспитания молодежи РФ на 2015-2025г.г.</li> <li>5. Национальная доктрина образования до 2025г.</li> <li>6. Указ президента Республики Саха (Я) «О развитии образования на 2012-2017годы».</li> <li>7. Указ президента Республики Саха (Я) «О развитии профессионального образования на 2014-2016годы».</li> <li>8. Федеральный государственный образовательный стандарт.</li> <li>9. Устав СВФУ</li> <li>10. Концепция внеучебной работе ТИ (ф) СВФУ</li> <li>11. План по внеучебной работе ТИ (ф) СВФУ</li> </ol>
<b>3. Исполнители программы</b>	Отдел по внеучебной работе (ВУР)
<b>4. Объект формирования общекультурных компетенций</b>	студенты 1 курса
<b>5. Цель программы</b>	Формирование общекультурных компетенций студентов на основе психолого-педагогического мониторинга.
<b>6. Задачи</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формирование познавательного мотива деятельности, способности к коммуникации на русском языке с целью межличностного взаимодействия.</li> <li>2. Развитие эмоциональной стабильности, способствующей работе в коллективе, толерантному восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий субъектов образовательного пространства вуза.</li> <li>3. Формирование общеучебных умений и навыков, способностей к самоорганизации и самообразованию.</li> <li>4. Формирование активной позиции студентов, способности к самостоятельному принятию решений.</li> </ol>
	3 года

<b>8. Ожидаемые и конечные результаты реализации программы</b>	Сформированность общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга
--	--

### **Пояснительная записка**

**Актуальность.** Программа предназначена для обеспечения формирования общекультурной компетенции студентов на основе психолого-педагогического мониторинга.

Содержание программы опирается на Федеральный закон «Об образовании в РФ», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг.», Стратегию воспитания молодежи РФ на 2015-2025гг., концепцию внеучебной работы ТИ (ф) СВФУ.

**Целью программы** является формирование общекультурных компетенций студентов вузов РС (Я) на основе психолого-педагогического мониторинга.

#### **Задачи:**

1. Формирование познавательного мотива деятельности, способности к коммуникации на русском языке с целью межличностного взаимодействия.
2. Развитие эмоциональной стабильности, способствующей работе в коллективе, толерантному восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий субъектов образовательного пространства вуза.
3. Формирование общеучебных умений и навыков, способностей к самоорганизации и самообразованию.
4. Формирование активной позиции студентов, способности к самостоятельному принятию решений.

**Принципы реализации комплексной программы:** природосообразности (индивидуализации), связи воспитания с жизнью, ориентации на развитие личности

Теоретико-методологической основой разработки комплексной программы формирования общекультурных компетенций студентов стали: - научные труды, раскрывающие проблему формирования и развития общекультурной компетенции студентов вуза (Е.С. Антонова, Е.Н. Борисенко, М.В. Бундин, Н.М. Галиуллина, Т.В. Ежова, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, Н.Ю. Кирюшина, Е.А. Конопацкая, Е.К. Овсянникова, Н.В. Пахаренко, Е.И. Смирнова, Н.А., Сысоева, С.Н. Тихомиров, Д.А. Хорват А.В. Хуторской и др); теоретическое обоснование и обобщение опыта применения мониторинга в системе образования (А.Н. Майоров); исторический аспект возникновения мониторинга



(А.А. Орлов, Т.А. Стефановская, и др.); методологические основы (В.Г. Горб, С.Л. Фоменко); практическая реализация в общеобразовательных учреждениях (В.Г. Горб, А.В. Гвоздева, А.И. Кукуев, и др.); научно-методическая и организационно-технологическая подготовка участников квалитетического исследования (Л.Г. Горбунова, О.В. Евдокимова, Н.А. Кулемин, Е.Б. Купцов и др.); вопросы культурологического образовательного процесса (В.Н. Аргунова, Д.Т. Асланова, А.П. Божедонова, М.С. Васильева, М.В. Верещагина, С.Б. Дагбаева, Д.А. Данилов, Т.Ц. Дугарова, А.И. Егорова, И.А. Маланов, А.А. Масленников, И.А. Мнацаканян, А.П. Оконешникова, Р.Д. Санжаева и др.); научные труды, раскрывающие адаптацию сельской молодежи (Е.Б. Алексеева, А.Ю. Буянова, О.А. Воробьева, Н.А. Зарембо, Ю.В. Мугиль, А.А. Сухоруков, М.С. Юркина и др.).

**Формы работы:** круглые столы, семинары, лекции, индивидуальные и групповые консультации, беседы, работа со студенческим сайтом, флэшмобы, акции и т.д.

**Методы работы:** классификация методов обучения по уровню активности по Е.Я. Голанту и Е.И. Перовскому: пассивные методы (лекция, наблюдение, объяснение, рассказ и др.), активные методы (кейс-стади, кинотренинг, этнопедagogический тренинг и др.) и интерактивные методы (фасилитация, фокус-группа, групповая дискуссия и др.).

### Программа факультатива «Мир начинается с меня»

#### I. Для студентов:

№	Сроки	Тема занятия	Цель проведения	Используемые методы и формы работы	Формируемый компонент
1.	сентябрь	Занятие на знакомство и сплочение	Знакомство с участниками эксперимента. Создание доброжелательной обстановки	Социально-психологический тренинг	Рефлексивный
		«Общежитие - мой дом» (деловая игра)	Формирование позитивных установок	Деловая игра, case-stady	Мотивационный
2.	октябрь	Способы формирования положительной мотивации обучения в вузе	формирование положительной мотивации обучения в вузе	дискуссия, диспут, case-stady	Мотивационный
		Просмотр и видеообсуждение киноленты «В погоне за счастьем» (кинотренинг)	Анализ собственной жизненной ситуации через посредника	Кинотренинг, дискуссия, диспут	эмоциональный
		Лекция –	Развитие навыков	лекция	субъектно-

		«Особенности обучения в высшей школе»	конспектирования и работы с учебной и научной литературой		деятельностный
3.	ноябрь	«Успешная адаптация – залог успеха»	Семинар- практикум	дискуссия, диспут	субъектно-деятельностный
		Просмотр и обсуждение кинофильма «1+1»	Развитие эмпатии как свойства личности, определение системы ценностей	Кинотренинг, дискуссия, диспут	эмоциональный
	ноябрь	Событийное мероприятие - «Кухни народов мира»	Формирование представлений о многообразии национальных культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям.	Событийное мероприятие, кейс-стади	мотивационный
4.	декабрь	Этнопедагогический тренинг - «Межкультурный диалог в играх»	Формирование знаний об этносе, национальной культуре, необходимости толерантного поведения и навыков межкультурного диалога. Развитие и расширение кругозора студентов	Этнопедагогический тренинг, кейс-стади, фасилитация Тест «Типы этнической идентичности» ( по Г.У. Солдатовой)	рефлексивный
		Просмотр и обсуждение кинофильма «Девочка» (кинотренинг)	Вербализация чувств, мыслей, эмоций.	Кинотренинг, дискуссия, диспут	эмоциональный
5.	январь	Деловая игра - «Портрет современного сельского студента»	Рефлексия и самоанализ собственного поведения.	Деловая игра, дискуссия, диспут, кейс-стади. Анкета «Портрет современного сельского студента»	Мотивационный
		Социально-психологический тренинг по снятию психоэмоционального напряжения	Снятие эмоционального напряжения, посредством группового взаимодействия. Формирование благоприятного климата с помощью сотрудничества и взаимопомощи.	Социально-психологический тренинг, кейс-стади, фасилитация	рефлексивный
6.	февраль	Событийное мероприятие - «Парад национальностей»	Формирование представлений о многообразии национальных культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям,	событийное мероприятие	мотивационный

			обеспечивающим условия для самореализации личности студентов		
		Семинар-практикум - «С миром говорим на русском языке»	Формирование способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	Семинар-практикум	Мотивационный
7.	март	Этнопедагогический тренинг - «Особенности межэтнического общения»	Формирование способности работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	Этнопедагогический тренинг, кейс-стади, фасилитация, Дискуссия. Анкета «Условия проживания в студенческом общежитии»	субъектно-деятельностный
		Этнопедагогический тренинг - «Стереотипы, предубеждения и дискриминация»	Усвоение теоретических знаний студентами и практических навыков. Формирование знаний об этносе, национальной культуре, необходимости толерантного поведения и навыков межкультурного диалога. Развитие и расширение кругозора студентов	Этнопедагогический тренинг, кейс-стади фасилитация, дискуссия	субъектно-деятельностный
8.	апрель	Просмотр и видеообсуждение фильма «Загадочный подросток»	Анализ мотивов поведения. Анализ собственного опыта взаимодействия с другими людьми через идентификацию.	Кинотренинг, дискуссия, диспут	эмоциональный
		Практикум – Говорим и думаем на русском языке	Формирование способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	Беседа, диспут	субъектно-деятельностный
9.	май	Обобщение. Подведение итогов		Рефлексия	

## II. Содержание мероприятий для кураторов и педагогов

№	Направления	Содержание направления	Ожидаемые результаты
1.	Методологическое	1. Определение ведущих педагогических принципов и подходов 2. Разработка комплекса мероприятий для кураторов и педагогов 3. Разработка плана работы по внеучебной работе института 4. Разработка рекомендаций для педагогов и кураторов	Определение методологии деятельности кураторов и педагогов. Определение методологии воспитательной деятельности.
2.	Организационно-педагогическое	<u>1. Организационно-методические мероприятия:</u> 1) Методический семинар для кураторов - «Технологии этновоспитания, обеспечивающие реализацию системно-деятельностного подхода в работе со студентами» 2) Круглый стол для педагогов – «Стартапы в организации воспитательной работы студентов»; 3) Методический семинар - «Образовательная событийность в адаптации студентов» ( <i>фестивали, кухни и т.д.</i> ); 4) Научно-практический семинар – «Интерактивные методы воспитания в вузе».	Рекомендации для кураторов и педагогов
		<u>2. Психолого-педагогические мероприятия:</u> 1) Круглый стол - «Психология юношеского возраста. Учет индивидуальных особенностей первокурсников»; 2) Деловая игра - «Портрет современного студента»; 3) Круглый стол – «Современная система воспитания студентов»	Рекомендации для кураторов и педагогов
3.	Консультационное	1. Определение эффективности работы по научно-методическому направлению	Разработка рекомендаций для внедрения

		2. Корректировка работы по направлению с целью дальнейшей ее эффективности.	воспитательный процесс вузов
--	--	---	------------------------------

**Конспект этнопедагогического тренинга на тему:  
«Особенности межэтнического общения»**

**Цель:** Развитие навыков эффективного межэтнического общения

**Задачи:**

1. Формирование когнитивной и эмоциональной эмпатии;
2. Формирование умения выражать позитивные мысли и поддержку;
3. Моделирование позитивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.
4. Формирование умений взаимодействовать в поликультурном пространстве.

**Время проведения:** 2 часа

**Методы работы:** работа в малых группах, презентация, ролевые игры в рамках.

**Оборудование:**

**Ход занятия:**

Вступительное слово ведущего. Создание мотивационной установки на работу.

**1. Упражнение на знакомство – «История моего имени».**

Цель упражнения – знакомство участников тренинга. Создание благоприятного психологического климата.

Обсудить следующих вопросов:

- Что означают ваши имена?
- Знаете ли вы их историческое происхождение?
- Как родители выбирали имена?
- Носит (носил в прошлом) ли кто-нибудь из других членов семьи это же имя?
- Нравятся или не нравятся вам ваши имена? Почему?

А теперь расскажите нам историю своего имени.

Упражнение завершается привлечением внимания участников к этнокультурным различиям или сходствам в рассказах о своих именах.

**2. Упражнение «Представление от имени национального блюда»**

Группа делится на подгруппы по 3-4 человека по этнокультурному признаку.

Каждой команде необходимо вспомнить несколько блюд национальной кухни. Затем создайте, пожалуйста, рассказ от имени этого национального блюда, т. е. рассказ должен вестись от первого лица. Например, «Я круглый и похож на солнышко...», «Для того чтобы меня приготовить, нужно мясо молодого барашка и картофель...». На подготовку рассказа вам дается не более 10 минут.

План рассказа может включать в себя следующие темы:

- состав блюда,
- его происхождение,
- процедура приготовления,
- особенности оформления,
- отношение к блюду разных людей,
- вкусовые качества,
- место в меню,
- сочетание с другими блюдами и др.

Главное, что не должны упоминать участники в процессе рассказа, - название этого блюда, так как задачей слушателей будет угадать, какое национальное блюдо рассказывает о себе.

*Обсуждение:*

- Что нового узнали участники о национальном блюде?
- Как блюдо отражает традиции, характер народа?
- Что общего и отличного есть в представленных блюдах?
- Какое блюдо хочется попробовать и приготовить самому?

### 3. Упражнение «Сказочники»

Группа делится на четыре подгруппы. Каждая подгруппа получает одинаковый набор карточек, на которых написаны следующие слова-категории: «мать», «отец», «три сына», «невеста», «отец невесты», «чужеземный царь», «войско», «конь». Всем подгруппам дается задание написать сказку, в которой действовали бы указанные персонажи. Различие в заданиях состоит в том, что две группы должны сочинить сказки по мотивам фольклора своей культуры, а две другие — по мотивам фольклора той чужой культуры, представители которой тоже участвуют в тренинге. В тех случаях, когда участники плохо знакомы с чужой культурой, можно ограничиться написанием «своих» сказок.

Затем проходит презентация или инсценировка сказок, написанных всеми группами.

*Обсуждение:*

- Какие особенности культур проявились в представленных сказках?
- Какие ценности, нормы и идеалы культур были отражены в сказках?
- Что нового о культуре вы узнали из творчества других участников тренинга?

### 4. Упражнение «Добрые слова»

*«Человеческий язык включает много добрых и ласковых слов. Их знают все. Слышать их всегда приятно. Однако далеко не все люди употребляют эти слова. Одни стесняются, другие не умеют. Вы часто говорите добрые слова своим близким, друзьям? Чтобы нести добро в мир, надо уметь эти слова произносить. Как сказал поэт: "Давайте говорить друг другу комплименты". Закроем глаза и подберем ласковые, добрые слова для соседа слева. Кто придумал такие слова, откройте глаза. Когда все откроют глаза, я пойму, что у всех есть эти слова и смелость их произнести».*

Тренер обращается к участнику: «Мария, ты говоришь добрые слова соседу слева. Затем он повторяет эти слова с местоимением "я", а потом адресует свои собственные слова своему соседу».

В результате упражнение состоит из цепочки подобных высказываний:

- Коля, ты очень добрый и интересный человек!
- Я – очень добрый и интересный человек. Ты, Маша, классная девчонка;
- Я – классная девчонка, а ты, Женя, солнышко!
- Я – солнышко, а ты, Аяал, настоящий друг и т. п. Упражнение заканчивается, когда последний участник говорит добрые слова человеку, начавшему цепочку.

Ритуал прощания