

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5(33) 2012 г.

*Посвящается
200-летию педагогического образования
в Казанском федеральном университете*

К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 2

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5(33) 2012 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Отв. секретарь **Г.М. Доброворская.**

Адрес редакции:

г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 12.09.2012.

Формат 70x100^{1/16}. Усл. печ. л. 14,18.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз. Заказ 08-12/10-2.

Цена свободная

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

www.logos-press.ru

Отпечатано в типографии «Логос».
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В.И. Андреев – академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук (*главный редактор*).

Ю.В. Андреева – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета.

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

В.Г. Иванов – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

П.П. Терехов – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

П.Н. Осипов – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

Ф.Л. Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ю.А. Сауров – член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

ОБРАЩЕНИЕ РЕКТОРА КАЗАНСКОГО (ПРИВОЛЖСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Дорогие коллеги!



Создание два века тому назад Педагогического института при Императорском Казанском университете согласно университетскому уставу 1804 года знаменовало собой важный шаг на пути формирования регулярной системы педагогического образования в Поволжье и стране в целом, закладывало основы педагогики как дисциплины, которая воплощала в себе академическую функцию науки, открывало дорогу формированию высокопрофессионального и широко образованного сообщества учителей.

200-летие основания учебного заведения, где готовились кадры педагогов и воспитателей, приобретает для Казанского

университета особое значение, поскольку как вуз федерального уровня он вобрал в себя два крупнейших педагогических учреждения Татарстана, ряд других научно-педагогических структур, нацеливаясь на решение задачи качественного улучшения общего образования в нашей республике и Приволжском федеральном округе. Обновление школьного образования, освоение учителями современных предметных, педагогических и психологических компетенций является необходимым условием не только модернизации научно-образовательной сферы, но и дальнейшего поступательного динамичного развития всего российского общества. Это требует принципиального изменения подходов к организации образовательного процесса, разработки и внедрения новых многоуровневых образовательных систем, гуманитарных и педагогических технологий.

Превращению Казанского федерального университета в один из ведущих российских и международных педагогических центров, всемерному развитию школьного дела в Поволжском регионе, несомненно, будет способствовать органичное сочетание богатых традиций в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации учительских кадров с инновационными решениями образовательных и воспитательных задач.

200-летие создания Педагогического института при Казанском университете и славная двухвековая история педагогического образования в Поволжском крае – замечательный повод для придания нового импульса педагогической науке и практике.

*Ректор Казанского (Приволжского)
федерального университета,
доктор экономических наук, профессор И.Р. Гафуров*

УДК 378

КАЗАНСКИЙ ИМПЕРАТОРСКИЙ – КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ: 200-ЛЕТНИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ

А.М. Калимуллин

Аннотация

В статье рассматривается история педагогического образования в Казанском федеральном университете на протяжении двух столетий, с момента открытия в 1812 г. в его стенах Педагогического института. Показано современное состояние подготовки учителей и его перспективы.

Ключевые слова: Казанский университет, Педагогический институт, Учительский институт, Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Елабужский государственный педагогический университет, педагогическое образование.



Abstract

The article takes a look at the education in pedagogy at Kazan Federal University throughout the two hundred years of its history, since the Institute for Pedagogy was set up at the University in 1812. We go on to outline the current state of affairs in teacher training and its prospects.

Index terms: Kazan University, Institute for Pedagogy, Teacher Training Institute, Kazan State University for the Humanities and Pedagogy, Elabuga State Pedagogical University, education in pedagogy.

В 2012 г. исполнилось 200 лет со дня открытия в Императорском Казанском университете Педагогического института, положившего начало высшему педагогическому образованию в Поволжье. Вслед за Москвой и Санкт-Петербургом он стал третьим в России учебным заведением подобного профиля и оказал значительное влияние на образовательное и культурное освоение востока страны.

Первым директором Педагогического института стал немецкий ученый, педагог, поэт Ф.К.Броннер [1]. История учебного заведения насыщена как важными достижениями и именами известных выпускников, так и непониманием важности подготовки учительства в стенах классического университета. Тем не менее вплоть до своей реорганизации в 1858 г. в педагогические курсы институт подготовил сотни учителей гимназий и уездных училищ для значительной части территории страны, включавшей Поволжье, Сибирь, Урал, Кавказ, а также

ряд центральных губерний [2]. В первые десять лет, как правило, готовились в учителя от тридцати до сорока человек, принадлежавших к числу казенных стипендиатов. Всего же число студентов колебалось между сорока-пятьюдесятью [3].

После реорганизации Педагогического института традиции подготовки педагогов в университете были продолжены в дореволюционный и советский периоды истории нашей страны педагогическими кафедрами, факультативными педагогическими семинарными при кафедрах, другими формами организации педагогического образования, однако следует признать, что в целом это направление отошло на второй план на многие десятилетия. Кардинально ситуация изменилась лишь в 2011 г., когда Казанский федеральный университет (являющийся приемником императорского и государственного) включил в себя наряду с другими высшими учебными заведениями Республики Татарстан два

старейших педагогических вуза региона – Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет и Елабужский государственный педагогический университет, также имеющие богатые традиции подготовки учителей. Первый из них ведет свою историю с 1876 г., когда был основан Казанский учительский институт. В 1918 г. он был преобразован в Казанский педагогический, в 1919 г. – в Высший институт народного образования. С 1922 г. он назывался Восточным педагогическим институтом, с 1931 г. – Татарским педагогическим, с 1934 г. – Казанским государственным педагогическим институтом. В 1994 г. он получает статус Казанского государственного педагогического университета. В 2005 г. вуз был реорганизован в Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. За более чем 130-летнюю историю он прославился выдающимися учеными, работавшими здесь в разные годы. Это академики и члены-корреспонденты Академии наук СССР В.В. Адоратский, А.Е.Арбузов, Б.А.Арбузов, И.Е.Тамм, К.А.Валиев, В.Д.Греков, Н.М.Державин, Е.А.Косминский, С.П.Обнорский, Е.В.Тарле и многие другие. За время своей деятельности университет подготовил десятки тысяч учителей для образовательных учреждений Поволжья, Приуралья и Сибири, успешно выполняя просветительскую и культурную миссию для многих народов России [4].

Елабужский государственный педагогический университет также являлся одним из старейших региональных учебных заведений Российской Федерации, ведущим свою историю с основанного в 1898 г. епархиального женского училища, при котором действовали дополнительные классы по подготовке учителей церковно-приходских школ и епархиальных училищ.

Педагогические традиции никогда не прерывались в стенах епархиального женского училища. В советские годы здесь действовали учительская семинария, педагогические курсы (татарские, русские,

марийские, вотские), педагогический техникум, училище, учительский (1939) и педагогический институты (1953), подготовившие несколько десятков тысяч учителей для отечественной школы. В годы Великой Отечественной войны в Елабугу были эвакуированы коллективы Ленинградского и Воронежского университетов, филиала Академии наук СССР, оказавшие большое влияние на формирование здесь ряда научных школ [5]. Глубокие традиции подготовки высококвалифицированных специалистов для системы образования, мощный научно-педагогический потенциал послужили основанием для преобразования института в 2003 г. в Государственный педагогический университет.

Включение в состав классических университетов ряда педагогических вузов страны активизировало поиск новой стратегии развития педагогического образования и путей ее реализации в целях формирования нравственно и физически здорового молодого поколения, способного преобразовать Россию. Если образование XX в. строилось по принципу «образование на всю жизнь», то сегодня мы говорим об утверждении образования как образа жизни человека в соответствии с его индивидуальными и личностными особенностями и с учетом требований современного российского общества к качеству человеческого капитала. Мировая практика говорит о том, что человек за свою жизнь приобретает до 10 компетенций. Это означает, что не только преподаватели, но и наши студенты – будущие учителя, должны, прежде всего, научиться учиться. Необходимость обозначенных изменений обусловлена целым комплексом тенденций общественного развития, основными из которых являются: сокращение периода удвоения информации, интеграция науки и производства, индивидуализация образования на фоне его глобализации [6].

Казанский федеральный университет, таким образом, помимо выполнения традиционных образовательных и научных

функций, стал сегодня одним из крупнейших в Российской Федерации центров по подготовке и повышению квалификации учителей. Совокупное число, вошедших в федеральный университет преподавателей и ученых только из присоединенных педагогических вузов, составило более 1200 человек, из которых 10% доктора и 53% кандидаты наук. Наличие широкого спектра специальностей и специализаций в условиях крупного вуза создало условия для наиболее полной реализации принципов системности, научности, непрерывности, что, в свою очередь, отвечает современным требованиям и максимально приближает деятельность к условиям и потребностям региона и страны. Показательно, что тенденция подготовки педагогов на базе крупнейших вузов сейчас оправданно набирает силу.

В настоящее время в Казанском федеральном университете по 102 образовательным программам педагогического образования обучается более 11 тыс. студентов. Здесь реализуются все основные модели педагогического образования (программы СПО, академического педагогического бакалавриата, магистратуры, повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей, дополнительного профессионального образования, послевузовского образования через аспирантуру и докторантуру).

Однако следует признать, что указанные количественные показатели напрямую не определяют качественные критерии педагогического образования в КФУ, являющиеся в современных условиях более приоритетными. Они лишь создают необходимую основу для разработки новых педагогических технологий и программ, для их активного внедрения в образовательный процесс в средних и высших учебных заведениях. Более того, в результате формирования новой структуры федерального университета, произошло включение конкретных направлений подготовки учителей в профильные институты КФУ в основном

в виде педагогических отделений. Это привело к кратковременному разрыву единой педагогической линии, устранению координационного центра образовательной и научной деятельности в этой области, нарушению взаимодействия внутри научно-педагогического сообщества. Надо признать, что далеко не все из сформировавшихся в присоединенных вузах нескольких десятков научных направлений в области педагогики, методики преподавания дисциплин, психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса осуществляют исследования в актуальных на сегодняшний день педагогических направлениях. Многие из них безнадежно отстали от современных потребностей школы, не имеют выраженной практической ориентированности, нацелены на излишнюю теоретизированность.

В то же время формирование новой структуры КФУ дало уникальную возможность начать процесс принципиального реформирования профессионально-педагогического образования, изменения его парадигмы, но уже не в рамках педагогического вуза, а в условиях федерального университета (фундаментальные научные школы; институты, обеспечивающие высокий уровень специальной подготовки педагогов по всем предметным областям; современные специализированные учебные и научно-исследовательские лаборатории и др.). Объединение мощного научного и образовательного потенциала в лице представителей различных областей знаний в рамках единого университета позволяет осуществить эффективный совместный поиск путей реализации новой стратегии развития педагогического образования.

Показательно, что одним из приоритетных направлений развития университета, установленных с учетом перечней приоритетных направлений развития науки, технологий и техники Российской Федерации и критических технологий Российской Федерации, является разработка и внедрение многоуровневых образовательных систем,

гуманитарных и педагогических технологий. Это предполагает превращение КФУ в один из ведущих в стране базовых центров подготовки учителей, повышение качества работы преподавательского корпуса, организацию действенной системы повышения квалификации преподавателей, создание и распространение инновационных технологий в педагогическом сообществе, изучение и внедрение позитивного российского и зарубежного опыта в образовании. В качестве первых шагов развития педагогического образования в КФУ в новом формате следует обозначить: международную сертификацию 40 преподавателей ведущей компанией Сингапура в образовании «Educare»; реализацию уникальной модульной программы повышения квалификации ППС с приглашением ведущих российских и зарубежных ученых и практиков; воссоздание «Казанского педагогического общества» с целью более тесного взаимодействия ученых и практиков; создание ряда международных лабораторий и проектов в области педагогики и психологии. Эти и другие проекты будут способствовать практическому решению задач вывода педагогического образования в КФУ на новый качественный уровень.

Происходит кардинальное изменение приоритетов педагогического образования в условиях федерального университета, проявляющееся, в первую очередь, в серьезных изменениях содержания и технологии подготовки школьных учителей. Это прежде всего:

- усиление предметной подготовки учителя, что подтверждает закономерность происходящих сегодня интеграционных процессов профессионального педагогического и классического университетского образования в подготовке высококвалифицированного учителя;

- «адресная» подготовка педагога, удовлетворяющая потребности различных типов школ – малокомплектных, с углубленным изучением отдельных предметов, профильных гимназий, лицеев, училищ

и др., способная сформировать у учителя индивидуальные образовательные траектории школьников;

- внедрение в процесс подготовки будущих учителей новейших педагогических теорий и технологий и соответственно активная разработка вузами этих образовательных новаций;

- обновление психолого-педагогической подготовки учителей в целях организации эффективной внеклассной воспитательной работы, что особенно актуально в условиях обострения современных социальных, политических, экологических, демографических, экономических, этических и этнических проблем в стране.

Процесс реформирования педагогического образования в КФУ координируется Институтом педагогики и психологии, реализующим в настоящее время инновационные образовательные программы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования в области психологии и педагогики, осуществляющим фундаментальные и прикладные научные исследования. С этой целью был образован Научно-методический совет по педагогическому образованию КФУ, объединивший всех педагогов университета. Подтверждением понимания важности подготовки учителей в федеральном университете стал тот факт, что совет возглавил ректор, профессор И.Р. Гафуров. Научно-методическим советом начата работа по обновлению образовательных стандартов и программ (учебные планы, педагогическая практика, управление учебным процессом, оценка качества подготовки кадров); разработке новых профессиональных стандартов педагогической деятельности; определению проблематики актуальных и востребованных системой образования исследований в области педагогики; усилению практической ориентированности педагогического образования; модернизации послевузовского педагогического образования; обновлению информационных основ педагогического образования; со-

вершенствованию системы трудоустройства и развития профессиональной карьеры молодых педагогов. Проводится анализ научно-методического потенциала кафедр университета, связанных с подготовкой учителей, целью которого является формирование реального исследовательского взаимодействия ученых-педагогов и, что особенно важно, структурирование научных исследований в области педагогики через формирование скоординированной общеуниверситетской системы.

В настоящее время федеральный университет стал ведущим региональным центром в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Это придало новый импульс формированию собственной концепции непрерывного педагогического образования, отвечающей наиболее актуальным мировым тенденциям в этой области (life-long learning). С этой целью в структуре Института педагогики и психологии создан специализированный Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, что впервые в Республике Татарстан позволило создать единый центр ответственности за подготовку учителя и последующее его сопровождение в течение всей профессиональной деятельности. Необходимо особо подчеркнуть, что каждый профильный институт КФУ (например, Институт физики, Институт истории и др.) является узловым звеном работы с учителями в соответствующей предметной области, что позволяет достичь более высокого уровня предметных компетенций учителя. В результате взаимосвязь и преемственность подготовки и повышения квалификации педагогов в рамках единого вуза позволяет создать устойчивую систему непрерывного педагогического образования с действующим механизмом обратной связи.

Организационно-методическая работа в области педагогического образования в КФУ в настоящее время направлена на:

1. Создание единой многоуровневой системы профессионального педагогического образования:

1.1. Отбор школьников (на старшей ступени общего среднего образования), склонных к педагогической деятельности, их углубленная подготовка в профильных классах.

1.2. Профессиональная подготовка учителей и педагогов нового поколения по программам бакалавриата и магистратуры.

1.3. Внедрение эффективных программ повышения квалификации и переподготовки учителей.

1.4. Реализация программ подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров Приволжского федерального округа и Российской Федерации.

2. Развитие проектной деятельности в области:

2.1. Общего среднего образования (работа с одаренными детьми, детьми с отклонениями в развитии, развитие электронного образования и т.д.).

2.2. Среднего и высшего профессионального образования (различные формы профессиональной коммуникации, создание электронных баз данных, реализация программ кадровой поддержки образования и т.д.).

2.3. Повышения квалификации и переподготовки учителей (реализация инновационных подходов и разработка новых методов повышения квалификации, развитие систем электронного взаимодействия и т.д.).

2.4. Подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров округа и РФ (грантовая поддержка наиболее перспективных исследований, реализация программ международного обмена, поддержка внедрения перспективных научных разработок и т.д.).

3. Разработку и реализацию системы педагогического и психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности школьников и студентов:

3.1. Программ работы со школьниками и студентами с учетом их интеллектуальной одаренности.

3.2. Программ профилизации образования на старшей ступени общего среднего образования.

3.3. Программ профессиональной ориентации школьников с учетом кадровых потребностей округа и РФ, а также образовательных возможностей К(П)ФУ.

Одним из первых результатов работы научного коллектива по созданию новой концепции педагогического образования в федеральном университете в рамках внутреннего гранта КФУ стала разработка нескольких новых моделей подготовки учителей как в рамках педагогических, так и непедагогических направлений подготовки. В 2012/2013 учебном году Институт педагогики и психологии станет экспериментальной площадкой по отработке отдельных сегментов новой модели подготовки педагогов. Для этого был проанализирован зарубежный и российский опыт в области педагогического образования, предполагающий значительные изменения не только в организации, но и в содержании учебного процесса. К обсуждению новой модели привлекались не только ученые университета, но и представители Министерства образования и науки РТ, руководители общеобразовательных учебных заведений, учителя-практики.

Реализация новой модели педагогического образования для педагогических и непедагогических профилей включает в себя несколько этапов, рассчитанных на 2012–2014 гг.:

– разработку концептуально новой модели педагогического образования в КФУ и ее общественную экспертизу;

– создание нормативно-правовой и квалификационной основы реализации новой модели педагогического образования;

– практическое внедрение новой модели педагогического образования в образовательный процесс КФУ.

Таким образом, подготовка учителей всегда была, есть и будет одним из важнейших приоритетов образовательной политики в Казанском федеральном университете. Дальнейшее социально-экономическое и социокультурное развитие Приволжского федерального округа и Российской Федерации в целом требует серьезного реформирования профессионально-педагогического образования, в том числе путем создания крупных образовательных центров в рамках классических университетов. Символично, что с созданием в 1812 г. Педагогического института Казанский университет стал первым учебным заведением в дореволюционной России за пределами Москвы и Санкт-Петербурга, где началась подготовка учителей для гимназий и уездных училищ. Показательно, что и сейчас, спустя 200 лет, мы вновь одними из первых возвращаемся к подготовке педагогов в стенах классического университета.

Литература

1. Национальный архив Республики Татарстан. – Фонд 977. – Описание Совет. – Дело 131. – ЛЛ. 1-5.
2. Казанский университет. 1804–1979. (Очерки истории). – Казань, 1979. – 304 с.
3. Корбут, М.К. Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина за 125 лет / М.К. Корбут. – Казань, 1902. – С. 10.
4. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2006. – 288 с.
5. Ученые Елабужского государственного педагогического университета: библиографический словарь-справочник / А.И. Разживин, А.М. Калимуллин. – Елабуга, 2003. – 96 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань, 2008. – 500 с.

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.126

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ И ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПЦИИ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В.И. Андреев

Аннотация

В статье в начале на основе ретроспективного подхода раскрываются основные идеи, принципы и закономерности эволюции авторской концепции субъектно-ориентированного педагогического образования, которые разрабатывались на кафедре педагогики КГУ – КФУ в период 1985–2012 гг. В заключении в статье на основе прогностического подхода обоснованы основные тенденции развития и вышеуказанной концепции с учетом выявленных базовых закономерностей гарантированного качества педагогического образования.

Ключевые слова: ретроспективный и прогностический подходы, концепция, закон гарантированного качества образования и др.

Abstract

Based on retrospect approach, this article reveals the main ideas, principles and the logic of evolution of the author's concept of subject-oriented education in pedagogy. The concept has been developed at the Department of Pedagogy, Kazan University, since 1985. The prognostic approach used in the article's conclusion has allowed us to sketch the basic development trends for the concept, with a look at the main principles of quality in pedagogical education.

Index terms: retrospect and prognostic approach, concept, the law of guaranteed quality education.

В современной чрезвычайно сложной, перманентно кризисной экономической, социокультурной и образовательной ситуации в России, когда, с одной стороны, непрерывно идут всевозможные реформы и инновации, а с другой стороны, периодически отмечается падение качества и общего, и высшего, в том числе и педагогического образования, что проявляется через снижение как творческого потенциала, так и падения духовно-нравственного развития учащейся и студенческой молодежи. Все это систематически и убедительно раскрывалось во многих научных публикациях последних лет, в том числе, например, на страницах журнала

«Педагогика» в статьях Н.Д. Никандрова, Д.И. Фельдштейна, А.С. Запесоцкого и многих других.

Вместе с тем тотальная неудовлетворенность российских граждан как качеством жизни, так и качеством образования еще не повод для того, чтобы смириться с затянувшимся кризисом и сложившейся ситуацией, а лишь мощный научный и практический стимул для актуализации возникших проблем, выявления принципиально новых стратегий, поиска новых резервных возможностей повышения качества образования, а в идеале – поиска условий гарантированного качества современного образования.

В процессе подготовки материалов этой статьи я отчетливо понимал, что значительно проще было бы изложить те принципы и те педагогические закономерности, которые на данный момент мной разработаны и легли в основу авторской концепции субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития личности, а по ходу изложения основные концептуальные идеи подкрепить соответствующими примерами.

Однако мне представляется, что по личностно ориентированному, да и по субъектно-ориентированному образованию, в последние годы так много написано, что на данном этапе исследования этих проблем и развития соответствующих концепций не столько важна истина, сколько «эмбриология» истины. Ибо, как убедительно писал Гегель в «Феноменологии духа», готовый результат еще не дает всей исторической диалектики, содержащейся в том или ином знании.

Поэтому ретроспективный и одновременно прогностический взгляд на процесс и результаты собственных научных и практико-ориентированных педагогических поисков, а также научные поиски сотрудников кафедры педагогики, которыми я руководил в период с 1985 по 2010 г., руководство многочисленными аспирантами и докторантами (за эти годы только под моим научным руководством подготовлено более 15 докторских и порядка 70 кандидатских диссертаций) может позволить более содержательно раскрыть сущностные, концептуально значимые педагогические идеи, принципы и закономерности субъектно-ориентированного педагогического образования.

Исследуя дидактические и общепедагогические условия развития творческих, исследовательских способностей старшеклассников и студентов, факторов и барьеров становления творческой личности в 1985–1988 гг., я для самого себя сделал ряд неожиданных выводов. Эти выводы и обобщения были мной систематизированы и изложены в книге «Диалектика воспита-

ния и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества» [1].

Вывод первый касался расширения и углубления самого понимания сущности творчества как процесса и как результата.

Вначале я отталкивался от традиционного толкования понятия «творчество». Творчество – это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

б) социальная и личная значимость и прогрессивность этого вида деятельности;

в) наличие объективных (социальных, материальных, духовных) предпосылок, условий для творчества;

г) наличие личностных качеств (знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей) и предпосылок для творчества;

д) новизна и оригинальность процесса и результата [1, с.49].

Однако бинарный подход к анализу процесса и результату учебной творческой деятельности (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития) привели меня к пониманию того, что в творческой деятельности, особенно в развитии творческих способностей учащихся, студентов, исключительно велика роль и значение не столько развития, сколько творческого саморазвития, происходящего в самой личности, изменений в процессах ее «самости»: самопознания, самоуправления, самоопределения, самоусовершенствования, творческой самореализации. При этом я всякий раз обращал внимание на то, что любая творческая деятельность имеет как бы внешнюю предметно-направленную составляющую, ориентированную на решение конкретной творческой задачи, и внутреннюю направленную на творческое изменение самого себя. Эта вторая составляющая, этот второй вид творческой деятельности и был мной назван творческим саморазвитием.

Создавая условия для своего существования, решая разнообразные творческие

задачи, человек параллельно созидает, творит и самого себя. С учетом этого понимания было и дано определение базисного для наших дальнейших исследований понятия «творческое саморазвитие личности».

Творческое саморазвитие личности – это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности «самости», т.е. самопроцессов и самоспособностей, среди которых системообразующими являются самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Второй вывод касался того, что творческое саморазвитие учащихся, студентов, да и самих педагогов может осуществляться как стихийно, так и целенаправленно. Глубокое осознание важности этой педагогической идеи побудило меня разработать спецкурс под названием «Эвристика для творческого саморазвития» [2]. Разрабатывая этот спецкурс, я подошел к развитию и реализации своих идей бинарно, т.е. все эвристические методы (мозгового штурма, синектики, эмпагии, эвристических вопросов и т.д.) были разработаны и реализованы бинарно как методы преподавания и учения и одновременно межпредметно. Поэтому в содержании этого спецкурса были введены следующие разделы: «Из истории эвристики», «Философия творческого саморазвития», «Психология творческого саморазвития», «Педагогика творческого саморазвития». Кроме того, в рамках этого спецкурса для интенсификации процессов самопознания и творческой рефлексии студентов было разработано и применено более десяти оригинальных авторских диагностических тестов на самооценку уровней развития интеллигентности, конкурентоспособности, конфликтности, способностей к самообразованию, творческому саморазвитию и др. Студенты активно и с энтузиазмом выполняли серию специальных разработанных мной заданий для твор-

ческого саморазвития. Более того, каждый студент в завершение спецкурса должен был разработать и защитить «Я-концепцию творческого саморазвития», размышляя и содержательно отвечая на такие вопросы как: В чем я вижу цель и смысл своей жизни? Каковы мои приоритетные ценности? Каковы мои главные достоинства? Каковы мои типичные недостатки и как я планирую их преодолеть? Как я планирую развивать свои профессиональные и личностные качества? И т.д.

Разработка и ведение этого спецкурса было настолько успешным, а концептуальные идеи субъектно-ориентированного обучения студентов на целенаправленное творческое саморазвитие были для самого меня настолько вдохновляющими, что все это побудило меня пересмотреть цели, содержание и саму методику базового для будущих педагогов учебного курса «Общая педагогика», который я вел у студентов различных факультетов Казанского университета. В результате в 1994 г. мне удалось издать принципиально новый учебный курс «Педагогика для творческого саморазвития» [3].

Сверхзадачей, которую я ставил при разработке этого курса, была не просто инновационная задача обновления содержания этого курса и его ориентация на творческое саморазвитие студентов. Моей сверхзадачей было выстроить такую архитектуру этого курса, чтобы студенты через все его элементы – через цели, содержание, формы и методы проведения учебных занятий максимально активизировали и интенсифицировали процессы самости (самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию) с тем, чтобы они включили для самих себя психолого-педагогический механизм самомотивации на творческое саморазвитие.

Как показало практическое применение авторского учебного курса «Педагогика для творческого саморазвития», главным

достижением явилось именно кардинальное изменение отношения студентов к изучаемому курсу, и особенно существенно возросла их самомотивация к творческому саморазвитию и творческой самореализации. Этому во многом способствовало и то, что учебный курс был насыщен разнообразными (порядка сорока) тестовыми, диагностическими, творческими заданиями, что систематически стимулировало их способности к самопознанию, к рефлексии, к творческому саморазвитию.

Принципиальных отличий в разработке и написании учебного курса «Педагогика творческого саморазвития» по сравнению с традиционными курсами «Общей педагогики» было довольно-таки много.

Во-первых, одной из приоритетных целей этого учебного курса была ориентация студентов на то, что современный успешный педагог может только в том случае состояться, если он изначально будет ориентирован на личностное и профессиональное самосовершенствование, творческое саморазвитие.

Этому в значительной степени способствовал специально разработанный учебный модуль этого курса под названием «Учитель – творчески саморазвивающаяся личность», где учитель раскрывался как интеллигентная личность и человек культуры, как современный преподаватель, как методист, как учитель-исследователь. В рамках этого учебного модуля студенты, размышляя и отвечая на серию эвристических вопросов, многомерно разрабатывали свою «Я-концепцию творческого саморазвития как будущего учителя».

Во-вторых, в содержании учебного курса «Педагогика для творческого саморазвития» и педагогические закономерности, и принципы, и методы были рассмотрены бинарно. Это нам позволило и теоретически обосновать, и практически показать студентам – будущим педагогам, что знания о принципах и правилах творческого саморазвития им в первую очередь необходимы для того, чтобы овладеть педагогическими

умениями и базовыми компетенциями педагогической деятельности.

Не лишне также заметить, что в ранее существующих педагогических, в том числе и дидактических теориях (теории развивающего обучения, проблемно-модульного обучения, в теории индивидуализации и дифференциации обучения, личностно ориентированному подходу в воспитании и развития личности и др.), внимание творческому саморазвитию личности либо вообще не уделялось, либо этот процесс шел преимущественно стихийно.

Концептуально значимые идеи и принципы ориентации педагогического образования на творческое саморазвитие были так же успешно реализованы в авторском учебнике «Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс» [4]. В содержании этого курса большое место уделялось, кроме традиционных проблем и вопросов, еще и таким важным аспектам высшего образования, как инноватика и прогностика.

В эти же годы автором был разработан и практически реализован оригинальный спецкурс «Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности» [5].

Особенностью этого оригинального и пока единственного под таким названием в России спецкурса «Конкурентология» является то, что его содержание построено на межпредметно-модульной основе, раскрывающей творческое саморазвитие конкурентоспособности с позиции современных взглядов и достижений в области философии, психологии, педагогики, эвристики, этики, деловой риторики, менеджмента, акмеологии и других наук, раскрывающих резервные возможности самосозидания и творческого саморазвития человека как успешной, конкурентоспособной личности.

В контексте вышеизложенного следует отметить, что в основе всех наших концептуально значимых идей, ориентирующих субъектов образовательной деятельности

на творческое саморазвитие, лежит установленный и сформулированный нами закон гарантированного качества образования.

Суть этого закона заключается в следующем. Образование в том случае достигает гарантированного качества, если образование переходит в самообразование, воспитание – в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие личности.

Однако это не единственный закон, который нам удалось сформулировать в процессе теоретико-экспериментальных исследований и обоснования концепции субъектно-ориентированного педагогического образования.

В последние годы нас все более интересовала и вдохновляла идея систематики базовых педагогических законов и поиски возможностей на этой основе развертывания идей осуществления прогнозирования современных тенденций развития педагогики и высшего педагогического образования.

Исследования, предпринятые в этом направлении, получили свое освещение в авторской монографии «Концептуальная педагогическая прогностика» [6].

Действительно, в последние годы накопилось научное знание и понимание того, что возможно и необходимо выделить из общей педагогики и сформулировать как относительно самостоятельную область научного знания, которую целесообразно было бы обозначить как «Концептуальная педагогическая прогностика».

Концептуальная педагогическая прогностика – это наука о законах и закономерностях возникновения, становления и развития педагогических теорий, а также принципах, методах и условиях, способствующих эффективности педагогического прогнозирования и развития соответствующих педагогических теорий.

Опираясь на метапринципы развития современных педагогических теорий (системный, аксиологический, культурологи-

ческий, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический, бинарный, феноменологический и др.), автор предпринял попытку с их методологических позиций проанализировать глобализационные вызовы к качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI в.

Все это дало возможность с учетом достижений современной педагогики, с одной стороны, выявить и систематизировать ряд базовых законов развития педагогических теорий, а с другой стороны, выделить и сформулировать приоритетные стратегии дальнейшего развития педагогических теорий для XXI в.

Не имея возможности в рамках данной статьи раскрыть содержание выявленных и систематизированных нами законов, позволим себе лишь их перечислить:

- Закон цикличности развития педагогических теорий.
- Закон природной, социальной, культурологической и технологической обусловленности (сообразности) развития педагогических теорий.
- Закон полисубъектности развития педагогических теорий.
- Закон системообразующего феномена в развитии педагогической теории.
- Закон системной интеграции и дифференциации научного знания в развитии педагогической теории.
- Закон многомерных бинарностей в развитии педагогических теорий.
- Закон конвергенции и дивергенции научного знания в развитии педагогических теорий.
- Закон межпредметного творческого переноса научного знания в развитии педагогических теорий.
- Закон мониторинга и обратной связи в развитии педагогических теорий.
- Закон оптимизации в развитии педагогических теорий.
- Закон возрастания требований к эффективности и гарантированности качества

образования (воспитания) в развитии педагогических теорий.

- Закон сотрудничества и конкуренции научных школ и отдельных ученых в развитии педагогических теорий.

Еще раз обратим внимание читателя на то, что каждый из вышеперечисленных законов обоснован и содержательно раскрыт в нашей монографии «Концептуальная педагогическая прогностика» [6, с.95–118].

И в заключение хотелось бы высказать свою оптимистическую надежду на то, что вышесформулированные законы развития педагогических теорий могут послужить, особенно для начинающих педагогов, исследователей, методологическими ориентирами как своеобразная научная система многомерных координат в процессе их теоретических и практико-ориентированных поисков.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 237 с.
2. *Андреев, В.И.* Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 246 с.
3. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 556 с.
4. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 499 с.
5. *Андреев, В.И.* Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 465 с.
6. *Андреев, В.И.* Концептуальная педагогическая прогностика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 220 с.



УДК 371.123

МЕТОДИКА РЕФЛЕКСИВНОЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ф.Г. Маклашова

Аннотация

В статье отражена методика рефлексивной оценки развития самоактуализирующего, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов, отражающих последовательность продвижения учителя к более высокому профессионально-личностному уровню саморазвития.

Ключевые слова: рефлексивная оценка, профессионально-личностное саморазвитие.

Abstract

The article is devoted to the methods of reflexive assessment of developing cognizable active components (self-actualizing, cognitive and operational), which reveal the sequence of achieving a higher professional level with the help of a learner-centered approach.

Index terms: reflexive estimation, professional teacher's development.

Современные условия школьной жизнедеятельности ставят перед нами достаточно сложную диагностическую задачу: не столько традиционной оценки «состояния» профессионально-личностного развития учителя, сколько оценки тех «изменений», которые произошли за определенный наблюдаемый период времени. С этих позиций для нас важно не то, сколько и каких знаний приобрел учитель, а то, в какой степени эти знания оказали влияние на формирование определенных компетенций (умений), необходимых для его личностного саморазвития и продуктивной профессионально-педагогической деятельности. Например, учитель научился отмечать признаки, указывающие на то, что имеет дело с нерешенной проблемой; он развил способность эксплицировать свои догадки и озарения; стал изобретать способы наблюдения; научился замечать то, что раньше никто не замечал. Он узнал не только, как добывать необходимую информацию из научных журналов, но и как использовать ее практически. Он научился анализировать свой опыт и перенимать опыт других; оценивать свои возможности в работе, видеть свои плюсы и минусы; творчески решать исследовательские задачи в педагогической ситуации; он обрел

стремление к саморазвитию и самоорганизации.

Перечисленные компетенции — лишь часть того набора знаний и умений, которые обеспечивают профессионально-личностный рост педагога. Все они чрезвычайно важны, однако они не «схватываются» общепринятыми измерениями. Трудности здесь видятся в том, что профессионально-личностное саморазвитие учителя нельзя трактовать как сумму предметных знаний и умений. Это приобретаемое в результате обучения и самообучения новое качество, связывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки и профессиональной деятельности учителя, в том числе и со способностью применять полученные, приобретенные знания и умения на практике. Традиционные способы оценивания не всегда могут зафиксировать и уловить формирование навыков особого рода, мотивов и привычек, способов мышления и видов деятельности, способных составить арсенал компетентности учителя и определить тенденцию его профессионально-личностного саморазвития.

Вместе с тем сам факт выявления такого рода знаний и способностей показывает, что проблема педагогического оценивания и измерения принципиально разрешима.

В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценке результатов обучения и самообучения использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик учителя.

Проведенное нами исследование содержания и структуры профессионально-личностного саморазвития учителя с позиций рефлексивного подхода позволило определить *критериальные характеристики данного феномена и разработать методики его оценки.*

Очевидно, что в условиях активизации профессионально-личностного саморазвития учителя (специальным образом организованной учебно-познавательной профессиональной деятельности учителя, направленной на профессионально-личностное саморазвитие) *результатирующим критерием ее эффективности может стать уравнивая динамика такого развития.* В свою очередь, уровень профессионально-личностного саморазвития учителя может определяться, прежде всего, по комплексу педагогических *умений*, проявляющихся в различных видах профессионально-педагогической деятельности и отражающих уровень рефлексивных возможностей учителя использовать имеющиеся знания, в том числе и о своих потенциальных особенностях, в профессиональных целях.

С позиций рефлексивного подхода, но уже с диагностических позиций, необходимо уточнить содержание трех компонентов профессионально-личностного саморазвития, операционально отражающих в совокупности его уровень: *самоактуализирующий, когнитивный и операционально-деятельностный*, и в достаточной мере (на диагностическом уровне) раскрывающих это состояние.

Самоактуализирующий компонент отражает сформированный интерес к профессионально-личностному саморазвитию и устойчивость личностной ориентации на совершенствование своей профессиональ-

но-педагогической деятельности. Он определяет избирательную направленность на рефлексивную составляющую этой деятельности, отражая ценностно-психологическое состояние и содержание профессионализма учителя. Этот компонент несет в себе потребность учителя в творчестве, самостоятельно ставить и достигать цели профессионально-личностного саморазвития, стремление к волевому напряжению при достижении этих целей. Без мотивационной направленности субъекта на овладение новыми знаниями эффективность процесса повышения квалификации будет минимальной, даже в том случае, если педагог имеет в достаточной степени развитый интеллект и склонность к развитию. Изначальная личностная позиция отражает характер вовлеченности субъекта как целостного «Я» в развертывающуюся деятельность, что соответственно влияет на ее организацию и продуктивность.

Когнитивный компонент в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования, отражает совершенствование учителем своих знаний и умений в процессе повышения квалификации, приобретение учителями индивидуального опыта формирования системы специальных умений, направленных на профессиональную актуализацию своих индивидуальных особенностей, на освоение и закрепление на практике новых способов действий.

Операционально-деятельностный компонент отражает уровень владения учителем умениями и навыками анализа, осознания и оценки хода и результатов деятельности по развитию способностей учащихся, способность выявлять в своей работе положительные стороны и недостатки, анализировать и сравнивать достигнутые результаты с намеченными целями и задачами, реально осознавать свои профессиональные возможности. Это непосредственно связано с интеллектуальной, личностной и межличностной рефлексией. Интеллектуальная рефлексия направлена на осмыс-

ление субъектом движения в содержании проблемной ситуации, на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания, личностная – на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей мыслительной деятельности в целом как способов осуществления своего «Я». Межличностная рефлексия направлена на самоорганизацию своей деятельности через осмысление личности и деятельности партнера по совместной деятельности.

Развитие самоактуализирующего, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов, формируемых на основе специально организованного и самостоятельного познания, умения решать творческие задачи, обеспечения взаимодействия интеллектуальной и личностной рефлексии в их единстве и взаимосвязи, составляет процесс и результат, отражающий последовательность продвижения учителя к более высокому профессионально-личностному уровню.

С учетом вышеобозначенных принципиальных операционально-методических позиций, методика оценки профессионально-личностного саморазвития учителя как основа оценки эффективности ее организации включает в себя две взаимосвязанные частные методики оценки, различающиеся *по характеру направленности, оперативности и структуре оценки*:

1. *Оперативная методика* экспертной оценки элементов профессионально-личностного саморазвития педагога на занятиях, играх, тренингах, выступлениях, дискуссиях и т.п.

2. *Сравнительная методика* рефлексивной оценки (самооценки) динамики профессионально-личностного саморазвития педагога на «входе» и «выходе», т.е. в начале и в конце наблюдаемого периода.

В рамках представленных методик использовались как *общепедагогические* формы и методы оценки (метод заданий, наблюдений, различные виды контроля), так и *специфические* формы и методы оценки (социолого-педагогическое анкети-

рование, тестирование и пр.), адекватные исследуемому состоянию и процессу профессионально-личностного саморазвития учителя в школе. При этом непосредственно и конкретно поддаются наблюдению и учитываются следующие наиболее важные *показатели*:

- структура профессионально-личностной мотивации, направленность на саморазвитие;

- структура, уровень профессионально-личностных проблем, затруднений учителя и их динамика;

- приращение знаний и умений;

- актуализация знаний и умений при решении познавательных и практических задач;

- применение знаний и умений в новых ситуациях;

- объем умений, полнота их операционального свойства и интегративность;

- удовлетворенность процессом обучения и самообучения, и его результатами;

- степень готовности реализовать полученные знания и умения в своей педагогической деятельности.

Для определения результативности процесса профессионально-личностного саморазвития учителя наиболее целесообразными оказались такие формы и методы, как анкеты-мониторы и тестовые задания. Мониторинговую субъективно-значимую роль выполняют анкеты-мониторы (тесты-вопросники). Это своеобразный самоанализ, саморефлексия учителя своих продвижений, своей мотивационной сферы, профессиональных затруднений, уровня профессиональных компетенций и пр. Опыт показал, что все они не только выполняют контролирующую и информационную функцию, но и способны стимулировать учителя к поиску творческих подходов к самопознанию и саморазвитию.

Итак, *оперативная методика экспертной оценки* элементов профессионально-личностного саморазвития учителя осуществляется на основе следующих *методов и форм* реализации:

– наблюдения за поведением учителей в процессе игры, выполнения задания, обсуждения творческих разработок, диалога и т.п.;

– фиксирования компетенций, которые они проявляли при выполнении этих заданий;

– заполнения протоколов наблюдения и фиксирование в баллах («переменных»);

– анализа интересов учителей по занятиям, которые их интересовали, и компетенциям, которые они проявляли в ходе этих занятий;

– анализа активности (увеличение количества задаваемых вопросов, частота выступлений внутри учебных микрогрупп и на общегрупповом занятии);

– подведения итогов, анализ основных затруднений и их причин;

– определения перспектив дальнейшей работы каждого учителя на основе сотрудничества и сотворчества (проектирование индивидуальных планов).

Вся полученная информация систематизируется, анализируется организаторами (на уровне различных стадий, циклов, этапов), что позволяет составить представление о личности конкретного педагога как профессионала, его потребностях и затруднениях, особенностях и возможностях дальнейшего профессионально-личностного роста. Эта информация позволяет выстраивать стратегию и тактику педагогического взаимодействия: открытого диалога, сотрудничества или сотворчества, создает условия для комфортного (адекватного) взаимопонимания, доверия и формирования необходимого стиля делового общения, что составляет психолого-педагогическую и методическую основу критериально ориентированного профессионально-личностного саморазвития учителя в условиях профессионального взаимодействия.

Сравнительная методика рефлексивной оценки (самооценки) динамики профессионально-личностного саморазвития учителя на «входе» и «выходе», т.е. в на-

чале и в конце наблюдаемого периода; осуществляется на основе соответствующей вербализованной рефлексивной оценки (самооценки) динамики профессионально-личностных проблем и педагогических достижений.

В этой связи операциональное изменение показателей профессионально-личностного саморазвития учителя в рамках сравнительной методики осуществляется через критериальный индикатор *«профессионально-личностное затруднение»*. Это позволяет:

– определить «поле» затруднений, возникающих в профессионально-личностном саморазвитии учителя;

– определить уровень затруднений по основным показателям компонентов профессионально-личностного саморазвития и в целом;

– сформировать проблемы по конкретным направлениям профессионально-личностного саморазвития;

– на основе определения уровня затруднений определить уровень развития компонентов и в целом уровень профессионально-личностного саморазвития, операционально определяемый как обратная величина уровню профессионально-личностных затруднений.

При определении уровня профессионально-личностного саморазвития учителя используется следующий понятийно-оценочный аппарат:

– «профессиональные затруднения» – отдельные конкретные аспекты профессионально-личностного саморазвития педагога, вызывающие состояние неудовлетворенности, с одной стороны, и необходимости их разрешения – с другой. Измеряются по индивидуальной шкале, отражающей степень их проблемности (актуальности, напряженности): значительные затруднения – 3 балла, средние – 2 балла, незначительные – 1 балл, нет затруднений – 0;

– «циклы проблем» – комплекс затруднений по конкретным аспектам (компонен-

там) профессионально-личностного саморазвития;

– «уровень профессионально-личностного саморазвития учителя» представляет собой индивидуальный или групповой индекс-рейтинг. Определяется через самооценку учителя различных аспектов (знаний и умений) компонентов профессионально-личностного саморазвития, а также через их оценку экспертом, руководителем школы, методического объединения и т.д. Количественно – это обратная величина степени затруднений. Выделяется высокий уровень профессионально-личностного саморазвития – выше 2,5 балла, средний – 2,5–1,5 балла, низкий – ниже 1,5 балла.

Индекс уровня выраженности признака (компонента) или в целом профессионально-личностного саморазвития рассчитывается как средневзвешенная оценка всех полученных оценочных баллов по формуле:

$$I = \frac{3A + 2B + 1C + 0E}{N(\text{общее количество})},$$

где A – количество учителей, отметивших максимальные (значительные) затруднения;

B – количество учителей, отметивших значение признака «средние»;

C – количество учителей, отметивших значение признака «незначительные затруднения»;

E – количество учителей, отметивших отсутствие затруднений;

N – общее количество учителей (опрошенных).

Особенность данной методики состоит в использовании условной ситуации через психологически менее напряженную и менее сложную для слушателей процедуру оценки затруднений по тому или иному аспекту профессионально-личностного саморазвития (табл. 1).

Кроме того, специфика и достоинство такой оценки заключается в том, что она *рефлексивная*, т.е. возникает непосредст-

Таблица 1

Сравнительная методика рефлексивной оценки профессионально-личностного саморазвития учителей в условиях профессиональной деятельности

Компоненты и показатели профессионально-личностного саморазвития	Уровень затруднений (в начале)	Уровень развития (в начале)	Уровень затруднений (в конце)	Уровень развития (в конце)
<i>Самоактуализирующий компонент</i>				
1. Интерес к профессионально-личностному саморазвитию	2	3	1	1
2. Удовлетворенность уровнем своего профессионально-личностного саморазвития	3	1	0	0
3. Удовлетворенность условиями для профессионально-личностного саморазвития	2	2	0	0
<i>Итого</i>	7	6	1	1
<i>Когнитивный компонент</i>				
4. Интерес к новым психолого-педагогическим знаниям	2	3	0	0
5. Владение аналитико-оценочными методами	3	3	1	1
6. Владение основными законами психолого-педагогической науки	2	2	1	1
7. Оперирование научной терминологией	3	3	1	1
<i>Итого</i>	10	11	3	3
<i>Операционально-деятельностный компонент</i>				
8. Стремление и умение анализировать свой опыт и перенимать опыт других	2	1	0	0

Продолжение табл. 1

Компоненты и показатели профессионально-личностного саморазвития	Уровень затруднений (в начале)	Уровень развития (в начале)	Уровень затруднений (в конце)	Уровень развития (в конце)
9. Способность пересмотреть свои мотивы, цели, ценности и смыслы деятельности	3	3	1	1
10. Стремление и способность к осознанию способов своего профессионально-личностного развития	3	3	1	1
11. Умение оценивать свои возможности в работе, видеть свои плюсы и минусы	2	2	1	1
12. Способность осознавать ход и смысл своих педагогических действий	2	2	0	0
13. Способность и стремление к саморазвитию и самовоспитанию	2	2	0	0
14. Умение творчески решать исследовательские задачи в педагогической ситуации	3	2	1	1
15. Умение прогнозировать возможные затруднения учащихся	3	2	1	1
16. Умение применять на практике полученные знания	2	2	1	1
<i>Итого</i>	22	19	6	6
<i>Всего</i>	39	36	10	10

Примечание. Шкала профессионально-личностных затруднений: 3 – значительные затруднения; 2 – средние затруднения; 1 – незначительные затруднения; 0 – затруднения отсутствуют.

венно в образовательном процессе на основе самооценки, с другой стороны, создаст личностную основу для проектирования своего профессионально-личностного саморазвития.

В основе такой рефлексивной оценки лежит тот факт, что педагогический диагноз имеет смысл лишь в том случае, если он осознан самим человеком. Учитель с точки зрения рефлексивного подхода одновременно и субъект диагностирования, и субъект реализации диагноза. Он главное действующее лицо. Только в этом случае у него возникает желание и установка на дальнейшее профессиональное самопознание и самореализацию. В этой связи оценочный диагноз может и должен отражать личностный смысл восприятия информации каждым учителем, рефлексию его самодвижения.

Таким образом, разработанная нами сравнительная методика рефлексивной оценки профессионально-личностного

саморазвития учителя создает основу для проведения опытно-экспериментальной работы, интерпретации результатов и определения эффективности активизации такого развития в условиях профессиональной деятельности учителя.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 489 с.
2. *Выготский, Л.С.* Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский, В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1982. – 360 с.
3. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1999. – 244 с.
4. *Петровский, В.А.* Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 234 с.
5. *Рубинштейн, С.Л.* Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 124–138.

УДК 37.032

РОЛЬ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБРАЗ МИРА В САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

А.В. Фролова, С.А. Мамедова

Аннотация

В статье приведены результаты исследования взаимосвязи специфики прогностической (антиципационной) компетентности, образа мира. Показана роль прогностической (антиципационной) состоятельности и важность изучения образа мира в саморазвитии личности. Дается обзор теорий, подходов связанных с феноменами антиципации и образа мира в аспекте саморазвития субъекта. Раскрывается содержание понятий «прогнозирование» и «образ мира».

Ключевые слова: прогнозирование, антиципация, прогностическая компетентность, саморазвитие, образ мира, смысл, деятельность, прошлый опыт.

Abstract

The article presents the results of investigation of the interrelation between the specifics of a prognostic (anticipation) competence and the person's view of the world. We look at the impact of prognostic (anticipation) consistency and the importance of studying the role of worldview in the self-development of an individual. We provide a review of theories and approaches which make use of the anticipation phenomena and the view of the world in the aspect of personal self-development. The article also defines the notions of prediction and worldview.

Index terms: prediction, anticipation, prognostic competence, self-development, worldview/image of the world, meaning, past experience.

В настоящее время в научном психолого-педагогическом пространстве активно обсуждается проблема способности к прогнозированию, рассматриваемая в контексте саморазвития: прогностическая компетентность выступает как способность к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач предстоящей деятельности и саморазвития субъекта [5]. Умение адекватно прогнозировать (антиципировать) события выступает в качестве механизма саморазвития.

Необходимо уточнить, что содержание понятий «антиципация», «антиципационная способность», «прогностическая компетентность» совпадает и используется как синонимы [7].

Согласно определению В.Н. Мясищева, психологические отношения человека представляют собой целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности и имеют ог-

ромное значение для саморазвития личности [6].

В понимании Дж.Келли «деятельность человека психологически канализируются в соответствии с тем, как он антиципирует события» [12, с.339]. Центральным понятием концепции Дж.Келли является понятие смысла, он утверждал, что смыслы, как и конструкты, не извлекаются из действительности, они конструируются нами и накладываются на нее [12]. То есть смысл обусловлен средствами, с помощью которых антиципируются события. Можно утверждать, что через посредство вербальных и воображаемых символов люди преобразуют и сохраняют опыт в репрезентативной форме, что является руководством для будущих действий [12, с.351]. Механизм прогнозирования поведения строится на способности человека «регулировать собственную реактивность на основе предшествующих событий, предсказывающих определенные последствия» [2].

Важным аргументом, доказывающим, что прогнозирование выступает важным механизмом саморазвития субъекта, является утверждение А.Н. Леонтьева о том, что «прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта не выступают для него как покоящиеся пласты прошлого опыта. Они становятся предметом его отношений, его действий и поэтому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способности его деятельности, умения, стереотипы поведения; другое открывается в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное значение» [4, с.145].

Как было показано выше, традиционно прогнозирование связывают с прошлым опытом индивида. По этому поводу Л.И.Анцифирова писала: «...весь опыт жизни, а также превосходящее будущее закрепляется в виде системы значений и значимостей, убеждений и ценностей – они регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем самого субъекта» [1, с.17–24]. Таким образом, человек познает будущее, опираясь на прошлое. Связь прошлого, настоящего и будущего в сознании складывается в картину «жизненного пути». Представления о будущем являются неотъемлемой частью жизненного пути человека, поскольку образуют субъективный образ его развития [9].

В настоящий момент психология и педагогика переходят к парадигме, связанной с анализом ситуаций и действий в них индивида с позиций его собственного внутреннего мира. В этой связи акцент ставится на ту субъективную реальность (образ мира), которую каждый человек формирует в своем жизненном пространстве с опорой на собственную систему значимых ценностей, выступающих в качестве своеобразной системы координат, по отношению к которым и интерпретируются внешние события. Планом внутренней де-

ятельности субъекта и субъективной моделью будущего, по мнению В.П.Серкина, является образ мира [11].

Для нас принципиальной является мысль Э.В.Сайко о том, что образ мира выступает как отношение и способ существования бытия, как важнейший феномен саморазвития личности. Образ мира рождается в отношении человека к действительности, миру, к другому, себе и является условием формирования адекватных действий в построении действительности. Образ мира позволяет осознавать мир, себя в нем, помогает человеку планировать и принимать решения по реализации тех или иных действий и характеризуется разной степенью адекватности составляющих бытию [10]. Иными словами образ мира выступает в качестве условия регуляции поведения в объективной действительности [8]. «Весь опыт жизни, – пишет Л.И.Анциферова, – а также превосходящее будущее закрепляется в мини-теориях в виде систем значений и значимостей, убеждений и ценностей – они-то и регулируют восприятия и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем субъекта. Свою теорию индивид стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной – теорией предсказуемого и понятного мира. Личностной концепции благополучного мира соответствует и концепция себя как удачливого и неуязвимого. Стремясь поддерживать позитивные представления, люди игнорируют неблагоприятную информацию о себе, стараются дискредитировать источник информации, понимающий самооценку» [1, с.17–24].

Психологическая составляющая адаптации человека связана с жизненной позицией человека как способа определения в жизни через совокупность субъективно значимых отношений к социальному окружению, предметному миру, самому себе, что выражено в уровне активности человека и способности мобилизации собственных ресурсов. Таким образом, человек в

связи с образом мира будет развиваться не только через самопознание (определение собственного потенциала) и самореализацию (проявление активности в соответствии со сложившимся образом мира), но и саморазвитие (направленность активности человека). Акмеологические показатели образа мира формирования отражают стремления человека к саморазвитию, выход на оптимально важный уровень его профессионального, личностного и духовного развития. Саморазвитие принимает цель в соответствии с самопознанием (образами собственного потенциала) [3, с.45–56].

Вышеизложенные методологические позиции предопределяют необходимость изучения прогностических (антиципационных) способностей в системе с его образом мира, которая является важнейшей составной частью саморазвития человека.

Организация и методы. В исследовании принимали участие 100 человек – студенты, обучающиеся в разных вузах г.Казани, II и V курсов в возрасте от 18 до 22 лет. В качестве методов диагностики использовались: тест фрустрационной толерантности Розенцвейга (в модификации В.Д.Менделевича). Данный тест занимает промежуточное место между тестом ассоциации слов и тестом тематической апперцепции. ТАТ он напоминает тем, что использует картинки в качестве стимульного материала. Но в отличие от картинок ТАТ, эти рисунки весьма однообразны по характеру, что является более существенным, и это позволяет получить от субъекта сравнительно более простые ответы, ограниченные по содержанию. Методика предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций.

Для изучения образа мира были выбраны семантические шкалы Готтшалка – Глезера, данный подход позволяет оценить выраженность в индивидуальных определениях «реализованный, успешный человек – это...», такие состояния, как тревога, агрессия, депрессия. Назначение

данного метода – оценка отражения в речи эмоциональных состояний и личностных особенностей испытуемых, для измерения выраженности в речи таких состояний, как тревога, агрессия, депрессия, были созданы шкалы «социального отчуждения», надежды, стремления к достижению; также для изучения образа мира использовался семантический дифференциал, для оценки представлений успешного (реализованного) человека (мужчины и женщины). Традиционно семантическим дифференциалом (semantic differential) обычно называют особым образом организованную оценочную шкалу. Нередко этот термин употребляется также по отношению к набору этих шкал и ко всей процедуре исследования с применением таких шкал. Все разнообразие вариантов семантического дифференциала отличается от других типов оценочных шкал наличием двух полюсов, образованных противоположными по смыслу определениями. Опросник «реализованный, успешный человек – это...», в основу которого был положен принцип свободных формулировок. Ответы на опросник «реализованный, успешный мужчина» были подвергнуты стандартной для семантического дифференциала обработке. Затем на основе полученных данных был проведен факторный анализ с целью упрощения данных и сведения их к нескольким факторам.

После проведения факторного анализа было выделено 3 фактора, которые после изучения входящих в них качеств получили названия: фактор 1 – «деловые качества» (такие как самостоятельность, уверенность и т.д.), фактор 2 – «социально одобряемые качества» (например, верность, справедливость) и фактор 3 – «конформность» (например, уступчивость, умение идти на компромисс, осторожность).

В эксперименте как вспомогательный методический прием анализа антиципационной состоятельности. ТАС дает возможность выявить интегративную оценку об-

щей антиципационной составляющей. Тест состоит из 81 вопроса. Испытуемые оценивают свои антиципационные способности по пятибалльной системе. Границу нормы ОАС составляет 241 балл. Исходя из этого, общая антиципационная состоятельность устанавливается, если общая сумма равна или превышает 241 балл, если же сумма меньше 241, констатируется общая антиципационная несостоятельность.

Из общего количества испытуемых были выделены две группы по 50 человек в каждой: первую группу составили испытуемые с высокими показателями актуализируемой в толкованиях тревоги, агрессии и депрессии, другую группу с низкими. То есть лексико-семантический анализ толкований качеств личности с помощью шкал Готтшалка–Глезера показывает что рассматриваемые испытуемые достоверно ($p \leq 0,001$) отличаются по типу актуализируемой в толкованиях тревоги, агрессии и депрессии. В целом у обследованных лиц были выделены три типа вероятностного прогнозирования: моновариантный – не более 1 ответа на одно задание, нормовариантный – от 2 до 3, поливариантный (более 3 ответов). У респондентов 1-й группы распределение по типам вероятностного прогнозирования было следующим: моновариантный прогноз выявлялся в 55,0%, поливариантный – в 13,4%, нормовариантный – в 30,0%. У лиц второй группы распределение оказалось таким: моновариантный прогноз – 25,0%, поливариантный – 6,2%, нормовариантный – 60,0%. 23,0% испытуемых 1-й группы демонстрируют употребление высказываний, связанных с тревогой разобщения (высказывания об оставлении заброшенности, утрате поддержки). Выявленные показатели тревоги разобщения тесно ($p \leq 0,001$) коррелируют с моновариантным (не более 1 ответа на одно задание) типом прогнозирования. Проявление в толкованиях тревоги социального неодобрения наблюдается у 35,0% респондентов 1-й группы. Тревога социального неодобрения, проявляющаяся

в чувствительности к оценке себя другими людьми, боязнь осуждения, значимо коррелируют ($p \leq 0,001$) с «поливариантным» (более 3) прогнозом. Высказывания об осуждении, моральном неодобрении, о чувстве вины, о насмешках, неполноценности, стыде, смущении, унижении, чрезмерное выделение недостатков личного характера встречаются у 60% испытуемых с поливариантным прогнозом и низким уровнем общей антиципации.

Полученные данные согласуются с результатами по тесту антиципационной состоятельности. Низкий уровень личностной антиципации может обуславливать чувствительность к оценке себя другими людьми; боязнь осуждения, неумение жить в соответствии с устоями и общепринятыми нормами; избегание доверительной близости, возникающее из-за страха перед открытостью, самоотдачей; ограничение контактов с реальным миром; плохая переносимость трудностей повседневной жизни – это личностные особенности респондентов; отражаются в индивидуальных толкованиях «реализованный, успешный человек – это...» в виде повышенной степени тревоги разобщения (56%) и тревоги социального неодобрения (60%). Обнаружено, что актуализация различных типов тревоги зависит от контекста определений. Так, в толкованиях «реализованный, успешный» у испытуемых с антиципационной несостоятельностью и моновариантным прогнозом встречаются утверждения о моральном неодобрении, о собственной ущербности, неполноценности, унижении, проявляется повышенная зависимость данной части испытуемых от отношений с другими людьми.

Отрицание «внутренней реальности», неспособность управлять своими аффектами, «все зависит от того, что происходит во внешнем мире», приводят к тому, что 16% респондентов с низким уровнем общей антиципационной состоятельности и моновариантным типом реагирования высказываются о том, что «успешные люди» разочаровывают, обманывают, проявляют

жестокость. Отметим, что испытуемые данной группы определяют успешных людей как «злых, бездушных» и т.д. Увеличение в высказываниях по шкалам тревоги, депрессии отражает не столько снижение активности, потерю интереса к жизни, сколько ту сторону переживаний, которая касается неудовлетворенности собой и сложившимися отношениями с окружающим миром, что явилось нарушением социальной адаптации, плохой включенности в социальную среду. Причиной этого может быть прогностическая компетентность, низкая антиципационная состоятельность.

После проведения в женской группе испытуемых факторного анализа было выделено 4 фактора: фактор 1 – «деловые качества» (куда вошли такие качества, как уверенность, энергичность, самостоятельность), фактор 2 – «эмоциональность» (например, доброта, впечатлительность), фактор 3 – «рационализм» (рациональная, обязательная, умная), фактор 4 – «социально одобряемые качества» (т.е. – незащитливая, бесхитростная, демократичная). Факторы как в группе мужчин, так и в группе женщин являются одинаковыми – это «деловые качества» и «социально одобряемые качества», причем «деловые качества» в обеих группах являются фактором 1, т.е. это наиболее важные (самая большая факторная нагрузка, т.е. наибольшее количество качеств, входящих в этот фактор) качества с точки зрения образования мужской и женской успешности.

Замечено, что у женщин с прогностической некомпетентностью и моновариантным и поливариантным прогнозом идеальный образ успешной женщины и реальный Я-образ (по всем 49 качествам) совпадают реже или в меньшей степени, чем в группе мужчин, так как корреляция средних значений по 49 качествам составляет 0,285 при $p=0,05$. У 11 испытуемых-женщин (47,83%), для которых характерна личностная, временная прогностическая компетентность и нормовариантный прогноз, наблюдается положительная взаимо-

связь между идеальным представлением об реализованной успешной женщине и представлением о себе. При этом у троих испытуемых (13,04%) взаимосвязь на уровне значимости всего $p=0,05$, еще у троих (13,04%) на уровне $p=0,01$ и у 5 испытуемых (21,74%) уже на высоком уровне значимости $p=0,001$. В отличие от мужчин, в группе женщин уже у 5 испытуемых (21,74%) обнаружена отрицательная взаимосвязь между Я-реальным и Я-идеальным, причем у 2 из них на значимом уровне: у одной на уровне $p=0,01$, у другой на уровне $p=0,001$. У 7 испытуемых (30,43%) не обнаружено значимых взаимосвязей. Можно предположить, что женщины с прогностической некомпетентностью оценивают свои возможности, свои шансы достичь успеха, добиться значимых результатов как меньшие, не равные по сравнению с мужчинами. Испытуемые данной группы понимают «успешность» как качество, необходимое для активных действий, для достижения целей, как условие обеспечения жизнедеятельности, ее развития, совершенствования: «это трамплин», «когда видишь успешного человека, это вызывает чувство соревнования, хочется добиться большего, чем есть у другого».

Затем был проведен контент-анализ анкет, в которых испытуемые-мужчины оценивали себя по тем же качествам, по которым они оценивали «реализованного, успешного мужчину». Таким образом, в первом случае мы получили образ «идеального», «успешного мужчины», а во втором случае получили образ реального мужчины.

Далее был проведен корреляционный анализ по всем 50 качествам между идеальным и реальным образами. Стоит отметить, что по всем 50 качествам в группе мужчин, антиципационно состоятельных, представление об успешном мужчине (идеальный образ) и представление о себе (реальный образ) совпадают: корреляция средних значений по 50 качествам находится на уровне 0,841, т.е. гораздо боль-

ше, чем при $p=0,001$. Так, у 14 мужчин из 23 (т.е. 60,87%) наблюдается корреляция между идеальным и реальным образами, причем у 12 (52,17%) из них на уровне значимости $p=0,001$ и у двоих на уровне значимости $p=0,01$. Это наблюдение позволяет сделать заключение о том, что представление о себе (реальный Я-образ) у большинства испытуемых мужчин довольно близко совпадает с представлениями об успешном представителе своего пола. При этом лишь у троих испытуемых (13,04%) обнаружены отрицательные взаимосвязи на уровнях, не доходящих до критических значений. И у 6 испытуемых (26,09%) не обнаружено каких-либо значимых взаимосвязей между реальным и идеальным представлениями об успешном мужчине.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод о том, что у испытуемых, прогностически компетентных идеальные и реальные представления о себе как об успешных, реализованных людях совпадают.

Литература

1. *Анцыферова, Л.И.* Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 3. – С. 17–24.
2. *Бандура, А.* Поведение человека / А. Бандура. – М.: Наука, 1997. – С. 123.

3. *Горобец, Т.Н.* Образ мира: Психосоциологический и социальный аспекты / Т.Н. Горобец // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 57–67.

4. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Смысл / А.Н.Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – С. 145–156.

5. *Маралов, В.Г.* Актуальные проблемы психологии саморазвития / В.Г.Маралов // Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 71.

6. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений: избр. психол. труды / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Воронеж, 1995. – 356 с.

7. *Ничипоренко, Н.П.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. – 1997. – № 2. – С. 31–36.

8. *Петренко, В.Ф.* Психосемантическое исследование политического менталитета (Россия 1991–1993 гг.) / В.Ф. Петренко, О.В. Митина // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 42–54.

9. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.

10. *Сайко, Э.В.* Образ мира как условие бытия и действия человека / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 3–10.

11. *Серкин, В.П.* Психология образа: проблема активности психического отражения / В.П. Серкин. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.

12. *Личность. Теории. Упражнения. Эксперименты.* – СПб.: Прайм, 2006. – С. 339–351. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.01

ГУМАННО-ЛИЧНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Ш.А. Амонашвили, И.И. Зайцева

Аннотация

Основу теории гуманно-личностной педагогики составляет совокупность идей, сложившихся в классическом духовно-философском, педагогическом и психологическом наследии, а также в современном творчестве. Способ ее постижения извлекается из классических педагогических учений, которые мы определяем как Чашу Мудрости.

Ключевые слова: теория гуманно-личностной педагогики, воспитание, образ Творца, Божественная мудрость, учитель.

Abstract

The theory of humane-personal pedagogics is founded on a set of the ideas deriving from the classic heritage of spirituality, philosophy, pedagogy and psychology, as well as in modern creativity. The way we comprehend it is derived from classical pedagogical doctrines, which we can define as the Cup of Wisdom.

Index terms: the theory of humane-personal pedagogics, education, image of the Creator, Divine wisdom, teacher.

Иновационные подходы к преподаванию русского языка, литературы, словесности, риторики определяют современную гуманно-личностную педагогику. В чем ее теоретическая и практическая суть?

Основу теории гуманно-личностной педагогики составляет совокупность идей, сложившихся в классическом духовно-философском, педагогическом и психологическом наследии, а также в современном творчестве. Способ ее постижения извлекается из классических педагогических учений, которые мы определяем как Чашу Мудрости. Чаша эта неподвластна времени и пространству. Общение с классиком, по нашему убеждению, есть диалог с Будущим. Понятие «гуманная педагогика» мы в полной мере относим к педагогической классике, от Квинтилиана до Сухомлинского, но отводим его в сторону от сложившейся авторитарной педагогической мысли и практики, в рамках которой высшие педа-

гогические ценности находят лишь грубо-материалистическое толкование, в связи с чем силовой подход в образовательном пространстве становится нормой [2, с.4].

Понятие «гуманно-личностная педагогика» сложилось в нашем поиске и практике как одна из вариаций на тему гуманной педагогики, которая, как Чаша Мудрости, есть источник для неограниченного количества педагогических систем и подходов. К сожалению, открытий в этой сфере мало, ибо современная педагогическая мысль, в силу инерции, ведет поиск путей усовершенствования авторитарной педагогики теперь уже с учетом развития технократического мышления и плодов его развития.

Теория гуманно-личностной педагогики, как и классическая педагогика, строится на допущениях, на аксиоматических началах. И по сути своей они те же самые, что и для классики. На вопрос «Что является незыблемым первоисточником для классического педагогического мышления, кото-

рым пронизаны все выводы, обоснования и который стремится направить практику?» мы получаем однозначный ответ: духовно-философские учения, возникшие на началах религиозности. В частности, все российские и европейские классики педагогики, все величайшие мыслители строят свои учения и взгляды на основе Учения Христа и христианской философии. По тому же пути развивается педагогическая мысль в других региональных культурах.

В основу гуманно-личностной педагогики кладутся следующие допущения и выводы из них:

- признается реальность, действительность Высшего Мира, Высшей Силы, Логоса, Бога, Абсолюта, Творца;
- признается бессмертие души человека, ее устремленность к вечному совершенствованию и восхождению;
- земная жизнь принимается как отрезок пути вечного совершенствования и восхождения души человека.

Из этих допущений делаются выводы в отношении сути ребенка, сути человека:

- каждый ребенок (человек) есть явление в нашей земной жизни;
- каждый ребенок есть носитель своего предназначения на Земле, своей миссии;
- в каждом ребенке заключена неограниченная энергия его духа [1, с.15–17].

Эти допущения и выводы из них составляют духовно-философскую основу гуманно-личностной педагогики. Их развернутое содержание впитывает в себя в качестве источников Святые Писания основных религий, духовно-философские учения (Бердяев, Соловьев, Флоренский, Ильин, Рерих, Мамардашвили, Никандров и др.), классические педагогические учения.

Эту общую идею мы именуем четвертым измерением педагогического мышления, духовным измерением, духовной природой человека. Она является основополагающей для осмысления всех важнейших теоретических и практических аспектов образования.

Наряду с духовной природой, душой ребенок есть носитель своей земной природы,

откуда мы выделяем ту часть, которая называется психологией. Если судить по тем знаниям о природе ребенка, которые накоплены психологической наукой, и если считать, что наши выводы соответствуют этим достижениям, то получится, что в ребенке природа проявляет себя в трех основных силах, законы движения которых должны составить научную основу образовательного процесса. Этими силами (страстями) являются:

- страсть ребенка к развитию;
- страсть ребенка к взрослению;
- страсть ребенка к свободе.

Данное обобщение сделано нами на основе фундаментальных трудов Пиаже, Выготского, Узнадзе, Рубинштейна, Ананьева, Хачапуридзе, Эльконина, Давыдова, Занкова, Фельдштейна и др.

Общий вывод: ребенок есть единое целое со своей духовной и земной природой, в котором духовное начало ведет земное.

Постулаты гуманно-личностной педагогики рожают направление педагогической акцентологии (Загвязинский, Амонашвили). Это значит: в рамках гуманно-личностного педагогического мышления некоторые проблемы, считавшиеся ранее важными, снимаются, иные подвергаются обновлению, иные же возникают впервые. В данном случае мы коснемся двух аспектов: понятийной базы и личности учителя. Первый аспект включает следующие понятия: Школа, Воспитание, Образование, Урок, Учитель, Гуманный. Следует отдать должное Патриарху Московскому и Всея Руси Алексию Второму, который на одном из общих собраний тогдашней АПН обратил наше внимание на духовный смысл таких понятий, как Школа, Образование и др. Мы пользуемся подходом, предложенным Патриархом, для поиска смысла четвертого измерения в названных понятиях. Вот что у нас получается:

Школа есть латинское *скале* и означает лестницу для восхождения души и духовности человека. Высшей ступенью скале является Любовь [1, с.12].

Воспитание – это питание оси духовной, что есть заключенный в человеке образ Творца [1, с.26].

Образование есть суть раскрытия, выявления, утверждения внутреннего образа; он раскрывается и утверждается через потоки внешних образов. Потому качества потоков внешних образов решают судьбу качества раскрытия внутреннего образа, духовно-нравственного становления человека [1, с.28].

Урок, если применить способ постижения семантики этого понятия через санскрит, будет означать поиск в себе судьбы (миссии) через и с помощью Света, т.е. высшей мудрости, знаний, опыта, образов прекрасного, самой жизни [1, с.45].

Учитель будет означать душа, носитель Света, т.е. высшей, Божественной мудрости, знаний, жизни и т.п.

Гуманный мыслится как обычный, «смертный человек, ищущий в себе бессмертия», то есть свою связь с Творцом, с Высшим, свою миссию, смысл жизни, предназначение.

Предложенный подход к семантике педагогических понятий ясно высвечивает суть четвертого измерения, суть духовности, изначально в них заключенную.

А теперь о смысле гуманно-личностного подхода. Такая педагогика ведет ученика (ищущего Свет) по пути развития и совершенствования своего духовного мира, по пути осознания своего предназначения и понимания суровости долга, по пути умножения добра и любви на Земле. Личностью мыслится тот, кто ищет в себе смысл своей возвышенной души и служит ей преданно.

В качестве цели гуманно-личностного образовательного процесса ставится облик Благородного Человека.

Кое-кому представляется, что внесение в педагогическое сознание постулата духовности, что мы называем четвертым измерением, придает педагогическому мышлению религиозность. Во-первых, «человек, задумавшийся о смысле жизни, уже религиозен» (А.Эйнштейн). Во-вторых, с таким же успехом мы можем объявить религиозными педагогические учения Яна Амоса Коменского, Генриха Песталоцци, Констан-

тина Дмитриевича Ушинского, Василия Александровича Сухомлинского и других классиков, ибо в них ни слова не сказано, что идет вразрез с Учением Христа, и они ведут нас к той всеобъемлющей Любви, о которой говорится в Новом Завете и всех святых писаниях. В-третьих, в эпоху, когда сама наука все больше приближается к понятию духа как бессмертной сущности, мы должны набраться смелости расширить свое сознание четвертой мерностью, что есть понятие духа, духовности, Высшего Мира.

Проблема учителя является самой важной в системе гуманно-личностного педагогического мышления. Учитель создает вокруг себя свое субъективное образовательное поле. Весь так называемый объективный педагогический процесс в действительности есть сумма субъективной воли сообщества учителей и воспитателей. Сердцем этого процесса признается общение учителя с учениками, воспитателя с воспитанниками. Однако общение не всякого склада, а такое, в котором ученик (воспитанник) «добровольно» входит в «духовную общность» (Сухомлинский) с учителем, находит в учителе «убежище», опору, одухотворение, радость в познании, понимание, сострадание, помощь, дружбу, любовь. Такое притягивающее к себе образовательное поле может создать вокруг себя учитель, мыслящий мировоззренческими принципами гуманно-личностной педагогики и утверждающий их в своей творческой практике. Отсюда исключительная важность подготовки и переподготовки учителей, забота о раскрытии в них истинного творчества, расширения их сознания. Сказано: «Учитель принадлежит вечности, ибо никто не скажет, когда заканчивается его влияние». Вся сложность проблемы учителя связана с расширением сознания через постулат духовности, Духа [2, с.5].

Идеи гуманно-личностной педагогики находят широкое распространение среди учителей и практиков образования. Этому способствует, с одной стороны, стремление

учителей облагораживать образовательное пространство, насыщать его духовностью и возвышенными чувствами, с другой, одобрительное отношение к ним руководителей образования разных уровней, в том числе Комитета образования и науки Государственной думы РФ. С целью закрепления учительских стремлений к идеям гуманной педагогики мы совместно с академиком Д.Д.Зуевым осуществляем уникальное многотомное издание «Антология Гуманной Педагогики» (издано 40 томов общим тиражом 500 тыс. экземпляров). Ныне мы выполняем заказ Министерства образования РФ по изданию первых 20 томов «Антологии» тиражом 5 тыс. экземпляров каждый для образовательных учреждений. Наряду с «Антологией» изданы книги: «Размышления о гуманной педагогике», трактат «Школа Жизни», «Педагогическая симфония», «Улыбка моя, где ты?», серия уроков по гуманной педагогике, методический комплект по выращиванию письменноречевой деятельности у младших школьников и др. [2, с.5, 6].

Распространению идей гуманно-личностной педагогики служат семинары для учителей в рамках повышения квалификации. За последние 8–10 лет были проведены семинары в более чем 60 городах России, странах СНГ, прибалтийских республиках (тема семинаров «Основы гуманно-личностного подхода к детям в процессе образования», объем часов от 35 до 74). Семинары прошли около 15 тыс. учителей. В разных городах открылись экспериментальные школы (С.-Петербург, Тюмень, Сургут, Нижневартовск, Таллинн и др.) и множество классов. В Москве окружными экспериментальными площадками по гуманной педагогике являются школы № 200, 1715 и 303.

Во многих городах России, стран СНГ и Прибалтики созданы общественные лаборатории и общества гуманной педагогики. В Москве на базе МЦР создан Международный центр гуманной педагогики. В 2000 г. на базе кафедры педагогики Тю-

менского университета (зав. кафедрой академик В.И. Загвязинский) была проведена региональная конференция на тему «Гуманная педагогика и духовный мир учителя» (издан сборник материалов).

Лаборатория гуманной педагогики МГПУ создает спецкурсы по основам гуманной педагогики. При лаборатории создан мастер-класс для студентов, аспирантов и молодых учителей. Школы № 200, 1715, 303 в год 2 раза проводят «методические дни» в связи с отдельными проблемами гуманной педагогики (развитие духовного мира детей, выращивание в них познавательного чтения и письменноречевой деятельности, качество общения учителя с детьми и т.д.). В школу для ознакомления с работой приглашаются работники Управления, методических кабинетов, учителя разных школ, студенты, родители.

Вариативность дошкольного образования, гуманизация его содержания, усиление личностной ориентации в педагогическом процессе дошкольных учреждений – вот далеко не все позитивные черты, характеризующие современное дошкольное образование.

Главным действующим лицом образовательного процесса становится ребенок, цель процесса локализуется вокруг полного максимального раскрытия его личностного потенциала, становления его сущностных сил.

Среди множества факторов, обуславливающих развитие ребенка-дошкольника, наиболее мощным является культура. В процессе продуктивной творческой деятельности, присвоения ценностей культуры, у ребенка появляются и развиваются творческое воображение, мышление, коммуникативные навыки, эмпатия, способность воспринимать позицию другого человека. В этом процессе ребенок и взрослый совместными усилиями превращают исторический опыт человечества в систему открытых проблем, которые подлежат специфическому осмыслению со стороны ребенка.

Музыка, художественное слово, изобразительное искусство – источник особой детской радости в дошкольном детстве. Ребенок открывает для себя волшебную силу искусства и при достаточном богатстве впечатлений стремится их выразить в собственном «творческом продукте» через рисование. При этом малыш раскрывает себя, постигает собственные возможности.

Познание ребенком произведений искусства должно обязательно происходить как через эмоциональное восприятие им художественного образа, так и через осознание, понимание способов его воплощения. Причем педагог шаг за шагом помогает ребенку осознать, что каждому виду искусств свойственны свои средства выразительности. Образ одного и того же предмета, явления в картине художника достигает особой выразительности за счет специфических средств того или иного вида искусства.

При интегративной подаче материала один из видов искусства должен выступать доминирующим, «стержневым», другие – помогать более глубокому осмыслению художественного образа, усиливать степень его эмоционального восприятия детьми.

Самое главное на интегрированном занятии – это единство целей, понимание задач, методов, приемов, определяющих гармоническое развитие личности дошкольника, это умение незаметно «входить», «вползать» в педагогический процесс, не создавая стрессов для детей, физически снижаясь до уровня их глаз, ориентируясь в организации работы с детьми на их правополушарные особенности.

Принципиально важным в организации занятий является активизация всех психических процессов, обеспечивающих успешное осуществление детской художественно-творческой деятельности.

Каждая система занятий должна базироваться на единых методических основаниях. Помимо традиционных методов должны применяться методы, которые способствуют осознанности восприятия, улуч-

шают эмоциональную отзывчивость на музыку, развивают воображение, творчество.

Дальнейшее развитие и введение в практику системы «Школа Жизни» (так мы обозначили совокупность идей, принципов, аспектов гуманно-личностного подхода) связано с разрешением некоторых проблем, среди которых наиболее важными являются:

- создание мощной научной лаборатории с квалифицированными специалистами с целью разработки педагогических комплектов по отдельным образовательным курсам, а также преемственного продолжения работы на второй ступени школы;
- создание федерального центра гуманной педагогики с целью объединения усилий учителей и местных органов в этом направлении, методического руководства учителями, ведущими практику по принципам гуманно-личностной педагогики;
- подготовка научных кадров в сфере гуманной педагогики по линии аспирантуры, соискательства или других форм.

Если развитие духовно-нравственного мира школьников считается важным аспектом, то следует пересмотреть содержание подготовки будущих учителей и повышения квалификации с точки зрения основополагающих идей гуманной педагогики. Возникает опасность, что понятие «гуманная педагогика» станет модой, когда многие будут говорить о гуманности, но лишь немногие будут придерживаться ее ценностей. Это явление уже прослеживается в педагогической действительности (и среди ученых, и среди практиков) [2, с.7–9]. Может быть, следует подготовить учебники по гуманной педагогике, по педагогике (а не методикам) отдельных образовательных курсов?

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 200. – 144 с.
2. Научный поиск в едином культурном пространстве: материалы 9-й Междунар. науч.-практ. конф. – Севастополь, 2008. – 160 с.

УДК 371.26:006.9

ТОЧНОСТЬ ШКАЛ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

С.Н. Башинова, А.А. Сухарев

Аннотация

Рассмотрена проблема определения степени доверия к результатам оценивания с применением педагогических и психологических шкал. Предложено оценивать точность таких шкал через границы вероятностного интервала покрытия – понятия, совместимого с традиционными как метрологическим, так и статистическим подходами. Приведены примеры оценки точности конкретных шкал.

Ключевые слова: педагогические и психологические шкалы, модель оценивания, точность шкал, границы вероятностного интервала покрытия.

Abstract

The article deals with the problem of determining the degree of trust in assessment outcomes based on ranking used in pedagogy and psychology. We suggest the accuracy of scales should be assessed across the borders of a probability coverage interval – a notion compatible with both traditional approach and metrological/statistical ones. We also provide assessment samples for the accuracy of specific scales.

Index terms: pedagogical and psychological scales, estimation model, accuracy of scales, borders of a probability coverage interval.

Оценочные шкалы как измерительные инструменты давно и широко используются в отечественной системе образования для определения уровня и степени усвоения учебного материала, качества преподавания, уровня личностных качеств и профессиональных компетенций, эффективности и результативности коррекционной работы.

Используемые традиционные оценочные шкалы (дифференцированная шкала оценки знаний и др.) относят в теории шкал к шкалам наименований и шкалам порядка, вместе образующим группу неметрических шкал [3, 4, 5]. Кроме традиционных шкал современная система образования использует рейтинговые (балльно-рейтинговые) и статистические шкалы, являющиеся вариантами шкал порядка [14]. В психометрии дополнительно используют шкалы равнокажущихся интервалов [11], а в психофизиологии – еще шкалы разностей (интервалов) и шкалы отношений, которые относят к группе метрических шкал [3], среди которых можно выделить метрики ЮНЕСКО [8].

Практическое использование таких шкал оставляет нерешенной проблему определения их точности и вытекающую из

нее проблему степени доверия к результатам, полученным с применением таких измерительных инструментов.

Оценивание в педагогических и психологических приложениях является вариантом измерения искомым свойств с использованием измерительных шкал (шкал оценки) и выбранных моделей объектов измерений. Использование термина «оценка» позволяет здесь четко разделить близкие процессы для случаев использования неметрических (оценка) и метрических (измерение) шкал. Также для разделения этих процессов введем различные термины точности процессов: ошибка (для неметрических шкал) и погрешность (для метрических шкал).

Традиционный подход использования оценочных шкал ориентирован, прежде всего, на достижение определенной степени доверия (надежности) к результатам за счет проведения процедур верификации и валидации в терминах: «доверяю» или «не доверяю». При этом процедура верификации подразумевает подтверждение результатов оценки используемых шкал при помощи объективных доказательств (образцовых или эмпирических данных)

на отдельных объектах, а процедура валидации – подтверждение правильности использования и непротиворечивости полученных результатов выбранной модели объекта оценки. Степень доверия при этом не оценивается.

Для метрических шкал оценка точности может быть получена на основе руководства [2], а для оценки точности неметрических шкал можно выделить (1: 2.44, 2.45, 2.48) три основных процесса, связывающих свойство и итоговый результат – выбора модели объекта оценивания с учетом измеряемого свойства; применения шкалы оценивания измеряемого свойства; обработки результата оценки, включая его вербализацию, которые обеспечивают три основных составляющих ошибки оценивания (измерения): методическую, обусловленную выбором модели объекта оценки; инструментальную, обусловленную используемой шкалой оценки; об-

работки и вербализации, обусловленную действующими упрощениями, а также ограничениями семантического тезауруса, используемого при вербализации, из которых основными являются составляющие модели и шкалы оценки.

В качестве примера шкалы наименований приведем модель (табл. 1) и оценочную шкалу (рис. 1) типа нервной системы (по И.П. Павлову) [10]. Элементы градации такой шкалы характеризуются только соотношениями эквивалентности и сходства качественных проявлений. Место градации на такой шкале не имеет значения.

Другим вариантом неметрической шкалы является шкала порядка, которая оценивает не только качественные, но и количественные свойства, для которых имеют смысл соотношения эквивалентности элементов градации шкалы и уровней оцениваемого свойства. Наиболее известным вариантом шкалы порядка является диф-

Таблица 1

Типы высшей нервной деятельности (по И.П. Павлову) [Л]

Ключевые дескрипторы описания качественных свойств нервной системы (обозначены как 1)		Шкала наименований типа нервной системы			
		Флегматик	Холерик	Сангвиник	Меланхолик
Сила процессов возбуждения и торможения	<i>сильная</i>	1	1	1	0
	слабая	0	0	0	1
Уравновешенность процессов возбуждения и торможения	<i>уравновешенная</i>	1	0	1	0
	неуравновешенная	0	1	0	0
Подвижность процессов возбуждения и торможения	<i>подвижная</i>	0	0	1	0
	инертная	1	0	0	0

Примечание. 1 – есть; 0 – нет признака; независимые дескрипторы выделены курсивом.

Пример шкалы наименований типа нервной системы



Рис. 1. Пример шкалы наименований

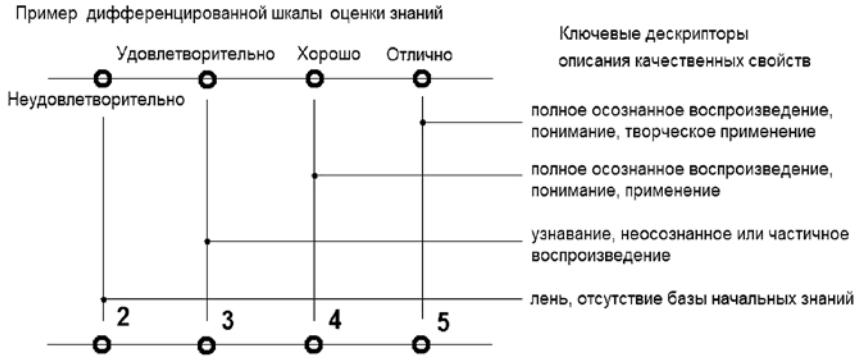


Рис. 2. Пример шкалы порядка

дифференцированная шкала оценки знаний в градациях 2, 3, 4, 5 (неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично). Такую шкалу оценки еще иногда называют ранговой. Используемая в ней модель знаний обычно учитывает наличие или отсутствие различных градаций остаточных знаний, а также умений их использовать, выражаемых в ключевых дескрипторах описания точек шкалы (пример на рис. 2).

Также примером шкалы порядка является оценочная шкала Лайкерта [12], использующая для оценки суждения степень своего согласия или удовлетворения в простейших терминах с присвоением баллов от 1 до 5 (реже от 1 до 10), например:

(в терминах согласия):

- полностью не согласен (1 балл),
- не согласен (2 балла),
- затрудняюсь ответить (3 балла),
- согласен (4 балла),
- полностью согласен (5 баллов).

(в терминах удовлетворения)

- полностью неудовлетворен (1 балл),

скорее неудовлетворен, чем удовлетворен (2 балла), удовлетворен также, как и неудовлетворен (3 балла), скорее удовлетворен, чем неудовлетворен (4 балла), полностью удовлетворен (5 баллов).

Рейтинговая (балльно-рейтинговая) шкала достижений использует накопительный принцип получения итоговой суммы баллов за различные виды достижений, аудиторной и самостоятельной учебной работы в течение семестра (четверти). Общая модель достижений включает правила оценки и вес (значимость) разных видов работ, которые дают максимальное число в 100 баллов (100% рейтинга). Примеры см. в табл. 2.

Статистическая шкала, например статистическая шкала оценок ECTS, оценивает успеваемость студента исходя из его рейтинга (места в общем ранжированном списке достижений) [14]. Причем рекомендуемые градации оценки такой шкалы (A, B, C, D, E, FX, F) определяются статистически, исходя из модели в табл. 3 и предположения о нормальном характере распределения итогов достижений студентов.

Таблица 2

Пример шкалы оценок для четырех градаций в баллах

0 – 50	51 – 70	71 – 85	86 – 100
Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично

Пример шкалы оценок для шести градаций в баллах

0 – 50	51 – 60	61 – 70	71 – 80	81 – 90	91 – 100
Неудовл	Посредственно	Удовл.	Хорошо	Очень хорошо	Отлично

Градации статистической шкалы оценок ECTS

Положительные оценки					Неудовл. оценки	
A	B	C	D	E	FX	F
Лучшие, 10%	След., 25%	След., 30%	След., 25%	След., 10%	См. ниже	См. ниже
Альтернативные обозначения оценок						
Отлично	Очень хорошо	Хорошо	Посредственно	Удовл.	Неудовл.	

Примечание: FX означает: «плохо, требуется небольшая дополнительная работа для прохождения курса», F означает: «плохо, требуется значительная дополнительная работа».

К основным ошибкам шкал наименований относятся неравнозначность описания и возможная корреляция ключевых дескрипторов используемой модели объекта измерения между собой, что может приводить к появлению вместо причинно-следственной связи (корреляции) формальной, кажущейся или совместной [7]. Типичной ошибкой использования шкал порядка является перенос дескрипторов описания на равноинтервальную числовую шкалу, что в итоге при нормировании «сырых баллов» приводит к ошибке интерпретации полученного результата в рамках тезауруса использованной модели. При этом происходит подмена понятий, так как ответы «затрудняюсь ответить» и «полностью согласен» (см. пример выше), нельзя усреднить, а их числовые эквиваленты «3» и «5» – можно. В психометрии и других социальных науках этой ошибкой часто пренебрегают, хотя она определяет нелинейность таких шкал. Считается, что для таких шкал принципиально нельзя определить характер этой нелинейности, что не позволяет численно сравнивать элементы градаций между собой или выполнять над ними какие-либо преобразования, кроме монотонных [4]. Возможным исключением является случай шкалы равнокажущихся интервалов (шкалы отношений Тёрстоуна), расстояния между которыми с точки зрения статистики нормального распределения кажутся равными [11]. С нашей точки зрения в этом случае правильнее говорить об адаптивной модели объекта оценива-

ния, подстраивающейся под усредненное восприятие той или иной целевой группы.

Наш личный опыт анализа однозначности восприятия связей между элементами градации в порядковых шкалах (типа шкалы Лайкерта), показал, что в обратной задаче выбора степени суждения по заданному среднему фиксируется большой разброс, статистически близкий к равномерному закону плотности вероятности [13].

Обычно процесс выбора элементов модели объекта определяется задачами оценки, стоящими перед исследователем и его представлениями о составе и структуре связей исследуемого объекта, которые им могут определяться либо как независимые, либо как частично зависимые. Затем, если невозможно прямое описание, с учетом ограничений осуществимости и области применения выбирают индикаторы, которые должны находиться в причинно-следственной связи с оцениваемым свойством. В качестве примера в табл. 4 приведем ряд таких индикаторов, используемых в психолого-педагогических исследованиях. Однако в ряде случаев индикатор может зависеть и от других причин. Если эти причины независимы, то от однофакторного эксперимента переходят к многофакторному. Цель такого перехода – оценка возможных взаимодействий и главных эффектов от воздействия нескольких факторов [6]. Если же эти причины коррелируют между собой, то при высоком уровне корреляции ($r > 0,7$) для модели выбирается один наиболее удобный фактор.

Таблица 4

Оцениваемое свойство	Индикаторы	Объект исследования
Тревожность, страх	Площадь, с которой соприкасается ребенок	Дошкольники
Внимание, интерес	Изменение размера, направления и фиксации Зрачка	Подростки и взрослые
Волнение	Изменение пульса, дыхания, тона окраски кожи	Все
Мышление	Умение решать логические и творческие задачи	Подростки и взрослые
Память	Запоминаемая доля информации	Все
Уровень знаний	Умение выполнять практические задания	Подростки и взрослые
Остаточный уровень Знаний	Доля и структура (по темам) правильно Выполненных тестовых заданий	Подростки и взрослые

Таблица 5

r Надежность	$1 - r^2$	$\sqrt{1 - r^2}$	$S_{рез}$ (в единицах IQ)	Δ_M (в единицах IQ)
0.6	1 - 0.36	0.80	12.00	8.09
0.7	1 - 0.49	0.71	10.71	7.22
0.8	1 - 0.64	0.60	9.00	6.97
0.9	1 - 0.81	0.44	6.54	4.41
0.95	1 - 0.90	0.32	4.74	3.20
0.99	1 - 0.98	0.14	2.12	1.43

Существующее многообразие моделей для объектов оценивания в педагогике [9] и психологии [5, 6, 7, 11], используемых для неметрических шкал, затрудняет систематическое рассмотрение возможных ошибок и погрешностей. Однако описание модели на метауровне, подобном метрическим шкалам [1: 2.48], возможно, но в терминах вероятности и корреляции. Так, в работе [6] вводится показатель надежности для психологических тестов, численно равный коэффициенту корреляции, который позволяет связать стандартное отклонение S и прогнозируемую стандартную ошибку результата $S_{рез}$:

$$S_{рез} = S \sqrt{1 - r^2},$$

где r – коэффициент корреляции между измеряемым свойством и результатом.

Для примера в табл. 5 приведем значения показателей ошибки Δ_M , надежности и точности, вычисленные для теста на определение IQ с итоговым распределением,

соответствующим нормальному, со стандартным отклонением S в 15 единиц IQ.

При этом для 50% прогнозных оценок нормального распределения использовано соотношение $\Delta_M = 0,6745 S_{рез}$ [6]. Полученные результаты верификации модели на основе определения IQ однойцевых близнецов дают показатель надежности 0.9 [6].

Другим подходом к оценке точности модели объекта измерения является предварительная верификация модели на достаточном объеме достоверных данных, что позволяет получить точечную оценку вероятности подтверждения модели, по смыслу, близкую к показателю надежности:

$$\hat{p} = \frac{m}{n},$$

где n – общее число попыток;

m – число случаев подтверждения модели.

При этом для статистической достоверности 0.95 и при допустимой ошибке a минимальный объем числа попыток при верификации равен [7]:

$$\hat{n} = \frac{4 \cdot \hat{p} (1 - \hat{p})}{a^2}.$$

Случай многофакторной модели с полной группой возможных взаимоисключающих событий в вероятностном описании может привести к необходимости использования Байесовского подхода и условных вероятностей [7]:

$$P(A_i|E) = \frac{P(A_i)P(E|A_i)}{\sum_{i=1}^n P(A_i)P(E|A_i)},$$

где $P(A_i|E)$ – вероятность наступления события A_i , если событие E уже наступило; $P(E|A_i)$ – вероятность наступления события E если событие A_i уже наступило; $P(A_i)$ – априорная вероятность наступления события A_i .

Другим возможным случаем вероятностного описания многофакторной модели для независимых событий может стать табл. 6 с различными вариантами сочетания двух событий E_1 и E_2 с вероятностями $P(E_1)$ и $P(E_2)$ [7].

Традиционно точность и погрешность количественных измерений для метрических шкал определяют сравнением результата измерений в зафиксированной опорной точке шкалы с заданным для этой точки принятым значением. Для неметрических шкал такой подход недопустим, однако возможно использовать интерваль-

ную оценку вероятности правильного определения объекта измерения как элемента градации шкалы (вероятности покрытия).

При этом процесс оценивания объекта по элементам шкалы (заданному перечню ключевых дескрипторов) исследователем (педагогом или психологом) можно представить в виде последовательного случайного процесса с биномиальным распределением равновероятного результата оценивания каждого из дескрипторов. Получение однозначного отражения оцениваемого качественного свойства объекта измерения на шкалу означает, что вся конечная последовательность состоит из положительных утверждений. Ограничением такой модели является требование использования независимых и непересекающихся ключевых дескрипторов исследуемого качественного свойства с примерно одинаковым весом в описании. Такая модель оценивания позволяет для определения интервала покрытия (охвата) использовать интервал Уилсона [9], обладающий хорошими свойствами одновременно и для небольшого числа испытаний (в нашем случае числа оцениваемых дескрипторов), и для экстремальных (0 или 1) значений оценки вероятности. Использование выражения позволяет получить вероятность успешности оценивания P :

$$P = \frac{\hat{p} + \frac{z_{1-\alpha/2}^2}{2n} \pm z_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{\hat{p}(1-\hat{p})}{n} + \frac{z_{1-\alpha/2}^2}{4n^2}}}{1 + \frac{z_{1-\alpha/2}^2}{n}} \quad (*)$$

где n – число оцениваемых дескрипторов; \hat{p} – частотная оценка вероятности; $z_{1-\alpha/2} - 1 - \alpha/2$ – процентиль нормального распределения.

Таблица 6

Варианты сочетания событий	Вероятность
Оба вместе	$P(E_1) \cdot P(E_2)$
Ни одного	$1 - P(E_1) \cdot P(E_2)$
Или e_1 , или e_2 , но не оба вместе	$P(E_1) + P(E_2) - 2 P(E_1) \cdot P(E_2)$
Или e_1 , или e_2 , или оба вместе	$P(E_1) + P(E_2) - P(E_1) \cdot P(E_2)$
Ни e_1 , ни e_2 (или ни одного)	$1 - P(E_1) - P(E_2) + P(E_1) \cdot P(E_2)$
Или оба, или ни одного	$[1 - P(E_1)] \cdot [1 - P(E_2)] + P(E_1) \cdot P(E_2)$
E_1 , но не E_2	$P(E_1) \cdot [1 - P(E_2)]$

Подставляя в $\hat{p} = I$ (однозначное отражение оцениваемого свойства на шкалу оценки), получаем

$$P = \frac{1 + \frac{z_{1-\alpha/2}^2}{2n} + \frac{z_{1-\alpha/2}^2}{2n}}{1 + \frac{z_{1-\alpha/2}^2}{n}},$$

и следом верхнюю $U_p = \max\{P\} = I$

и нижнюю $L_p = \min\{P\} = \frac{n}{n + z_{1-\alpha/2}^2}$

границы интервала покрытия.

Для наиболее популярных уровней доверия α (0.01, 0.05, 0.10), вычисленных с точностью до двух знаков после запятой и при использовании в качестве $z_{1-\alpha/2}$ процентилей распределения Стьюдента с $n - 1$ степенями свободы, рассчитаем значения нижней границы интервала покрытия для небольшого числа дескрипторов (от 2 до 14). Полученные значения нижней границы интервала покрытия приведены в *табл. 7*. Значения верхней границы равны 1. Анализ полученных данных показывает, что лучшие результаты дают описания с большим числом ключевых дескрипторов. Однако из таблицы видно, что для надежного результата с $L_p > 0,5$ в оценочной шкале необходимо не менее 5–7 дескрипторов.

Итоговая оценка точности может быть определена как:

$$P_{\text{ошибки оценивания}} = 1 - P(M) \cdot P(u)$$

где $P(M)$, $P(u)$ – вероятности правильного выбора (подбора) модели объекта измерения и интерпретации шкалы оценивания. Использование граничных значений интервала покрытия

для $P(u)$ или доверительных границ для $P(M)$ приводит к необходимости рассчитать два варианта ошибки оценивания, подставив минимумы $P(M)$, $P(u)$ и максимумы $P(M)$, $P(u)$, которые и образуют границы вероятностного интервала покрытия.

Считается, что для большинства существующих моделей вероятность правильного выбора находится в интервале от 0.7 до 0.9 [7].

Приведенный выше пример шкалы наименований типа нервной системы с прямым описанием элементов модели (см. рис. 1 и табл. 1), включает только три независимых ключевых дескриптора: силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения. Определим произведение $P(M)$ и $P(u)$, на основе табл. 7, как вероятность покрытия от 0.26 до 1 для уровня доверия $\alpha = 0.10$, что характеризует низкую точность такой модели и оценочной шкалы.

Рассмотрим также, в качестве примера, Положение 1834 г. для постоянного определения или оценки успехов в науках, составленное генерал-майором генерального штаба Н.П.Глиноецким [4], которое выделяет 5 степеней успехов: 1-я степень (успехи слабые), 2-я степень (успехи посредственные), 3-я степень (успехи удовлетворительные), 4-я степень (успехи хорошие), 5-я степень (успехи отличные). Модель оценки «успехов в науках» представим в виде *табл. 8* и выделим 4 независимых фактора (мышление и способности частично коррелируют), которые включают 14 независимых дескриптора описания, что на основе табл. 7, позволяет определить

Таблица 7

	$L_p >; (U_p = I)$													
	n=2	n=3	n=4	n=5	n=6	n=7	n=8	n=9	n=10	n=11	n=12	n=13	n=14	
$P_{\Delta}=0.99$	0	0.03	0.10	0.19	0.27	0.34	0.40	0.44	0.49	0.52	0.55	0.58	0.61	
$P_{\Delta}=0.95$	0.01	0.14	0.28	0.39	0.48	0.54	0.59	0.63	0.66	0.69	0.71	0.73	0.75	
$P_{\Delta}=0.90$	0.05	0.26	0.42	0.52	0.60	0.65	0.69	0.72	0.75	0.77	0.79	0.80	0.82	

Таблица 8

Ключевые дескрипторы описания степени успехов в науках (обозначены как 1)		Степень успехов в науках				
		1	2	3	4	5
Уровень знаний	Едва прикоснулся к науке	1	0	0	0	0
	<i>Знает некоторые отрывки науки; не проник в ее основание и в связь частей (науки)</i>	0	1	0	0	0
	<i>Знает науку в преподанном виде: постигает отношение всех частей к целому в изложенном порядке; ограничивается книгой или словами учителя; приходит в замешательство от сложных вопросов; выученное применяет с трудом и напряжением</i>	0	0	1	0	0
	<i>Отчетливо знает науку в преподанном виде: умеет изъяснить все части из начал; постигает их взаимную связь; легко применяет усвоенные истины к обыкновенным случаям</i>	0	0	0	1	0
	<i>Владеет наукой: ясно и определенно отвечает на вопросы; легко сравнивает различные части; сближает самые отдаленные точки учения; разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения</i>	0	0	0	0	1
Способности	Недостаток способностей	1	0	0	0	0
	Слабость способностей	0	1	0	0	0
	Способный	0	0	1	1	0
	Очень способный и самостоятельный	0	0	0	0	1
Память	Не использует память	1	0	0	0	0
	<i>Едва использует память</i>	0	1	0	0	0
	<i>Одаренные памятью</i>	0	0	1	1	0
	<i>Хорошая память</i>	0	0	0	0	1
Личностные качества	Недостаток радения Или праздноелюбие	1		0	0	0
	<i>Прилежание</i>	0	0	1	0	0
	<i>Трудолюбие с недостаточным упражнением</i>	0	0	0	1	0
	<i>Любовь к наукам</i>	0	0	0	0	1
Мышление	Не умеет мыслить	1	0	0	0	0
	<i>Слабое самозмышление (легкомыслие)</i>	0	1	0	0	0
	<i>Есть самозмышление</i>	0	0	1	0	0
	<i>Развитое самозмышление</i>	0	0	0	1	0
	<i>Необыкновенный ум</i>	0	0	0	0	1

Примечание. 1 – есть признак; 0 – нет признака; независимые дескрипторы выделены курсивом.

интервал вероятности покрытия от 0.75 до 1 для уровня доверия $\alpha = 0.05$. Считая $P(m)$ условно равным 0.9 для наихудшего случая, получаем совместное вероятностное значение интервала покрытия от 0.675 до 0.9.

Полученный результат (границы вероятностного интервала покрытия) согла-

суется с концепцией понятия неопределенности измерения (*uncertainty*) [2: 0.2], которая для описания ошибок всех известных или подозреваемых факторов использует понятие определяемой неопределенности (*definitional uncertainty*) [1: 2.27]. Измеряемой величиной является вероят-

ность правильного определения объекта измерения, а значение неопределенности такого измерения может оцениваться через вероятность покрытия (*coverage probability*) и интервал покрытия (*coverage interval*). При этом интервал покрытия (охвата) понимается как интервал, содержащий множество истинных значений с заявленной вероятностью, основанной на доступной информации, а вероятность покрытия – как вероятность того, что множество истинных значений содержится в указанном заданном интервале покрытия [1: 2.36 и 2.37].

Литература

1. International vocabulary of metrology – Basic and general concepts and associated terms (VIM). – JCGM 200:2008 (E/F). – 104 p.
2. Evaluation of measurement data – Guide to the expression of uncertainty in measurement (GUM). JCGM 100:2008 (E/F). – 132 p.
3. РМГ 83-2007. Рекомендации по межгосударственной стандартизации. Шкалы измерений. Термины и определения. – Введ. 2008-07-01. – М.: Стандартиформ, 2008. – 27 с.
4. *Брянский, Л.И.* Непричисанная метрология / Л.И. Брянский; под общ. ред. П.А. Красовского. – Менделеево: ФГУП ВНИИФТРИ, 2008. – 276 с.
5. *Пфанцангль, И.* Теория измерений / И. Пфанцангль. – М.: Мир, 1976. – 248 с.
6. *Кимбл, Г.* Как правильно пользоваться статистикой / Г. Кимбл. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 294 с.
7. *Закс, Л.* Статистическое оценивание / Л. Закс. – М.: Статистика, 1972. – 589 с.
8. Global education digest 2011 / Comparing education statistics around the world. Definitions of indicators – Электрон. дан. – Режим доступа: www.uis.unesco.org/glossary. Загл. с экрана. – Яз. англ.
9. Wilson score interval. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Binomial_proportion_confidence_interval. – Загл. с экрана. – Яз. англ.
10. *Небылицын, В.Д.* Темперамент / В.Д. Небылицын // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 153–159.
11. Экспериментальная психология: хрестоматия / авт.-сост.: Б.М. Абушкин, С.А. Романов; под общ. ред. Е.С. Романовой. – СПб.: Лидер, 2007. – 496 с.
12. Энциклопедический социологический словарь / ред.-сост. А.В. Кабыща; под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: ИПСИ РАН, 1995. – 939 с.
13. *Башинова, С.Н.* Разработка методики сформированности профессионального мышления у учащихся педагогических училищ – будущих воспитателей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Н. Башинова. – Казань, 1998. – 21 с.
14. Европейская система перевода и накопления кредитов (ECTS). – Электрон. дан. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_and_Accumulation_System. Загл. с экрана. – Яз. рус.

УДК 378

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Хузиахметов, Р.Р. Насибуллов

Аннотация

Статья посвящена определению места дистанционного обучения в современной педагогической практике. Показаны его особенности и преимущества как одной из форм обучения, а также дана история развития «дистанционного обучения», начиная с корреспондентского обучения и заканчивая интернет-обучением в наши дни.

Ключевые слова: дистанционное обучение, инновационные технологии, сетевое обучение, телекоммуникационные технологии, педагогический процесс, Интернет-обучение.

Abstract

The article has attempted to locate the place distance education occupies in the modern pedagogical practice. We focus on its capabilities and advantages as a form of study, and take a look at its history, from «correspondence courses» of the past to Internet education of the present.

Index terms: distance learning, innovative technologies, network teaching, telecommunication technologies, pedagogical process, Internet education.

Сегодня педагогическим сообществом России признано, что важным и перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов дистанционного обучения на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. Несмотря на неоднозначность мнений о месте и роли дистанционного обучения в системе образования, многие вузы успешно применяют его для реализации основных и дополнительных образовательных программ.

В современной системе образования использование информационно-коммуникационных технологий как инструмента, повышающего эффективность обучения, неоспоримо. При этом информационные технологии повсеместно используются как для поддержки традиционной системы образования, так и для внедрения новой модели – дистанционного обучения. В течение последних двух десятилетий дистанционное обучение стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив облик образования во многих странах мира. Развитие дистанци-

онного образования признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ.

Система дистанционного обучения – это индивидуальное обучение в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде, позволяющее, помимо обычных образовательных задач, решать достаточно эффективно и другие задачи. Например, поиск информации в системах телекоммуникаций и связи; ее обработку; обобщение и анализ; и, пожалуй, самое главное – умение ориентироваться в незнакомой ситуации и совершенствование своих знаний. А также дистанционное обучение – это способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Исторически дистанционное обучение означало заочное обучение. Однако сейчас это средство обучения использует аудио-, видеотехнику, Интернет и спутниковые каналы связи. Становление информационного общества влечет за собой радикальные изменения в сфере производства и деловой активности людей, а также и во всей социальной сфере. Будущим поколениям предстоит решать

проблему адаптации к условиям жизни в обществе, где решающую роль будет играть не вещество и энергия, а информация и научные знания – факторы, которые станут определять как общий стратегический потенциал общества, так и перспективы его дальнейшего развития [1, с.28].

Это потребовало внести существенные структурные изменения и в системах образования развитых стран. Американский педагог Рейгслут справедливо отметил: «По мере нашего вхождения в высокоразвитое, технологическое, быстро изменяющееся информационное общество существующая система образования все больше будет становиться неадекватной. Нам придется принципиально переоценить и перестроить всю систему, подходы, которые мы используем в обучении, способы самого учения, познания» [4, с.11].

Информационные и коммуникационные технологии, используемые в социальной сфере, рождаются благодаря развитию компьютерных технологий, спутникового телевидения, почтовой связи и являются в свою очередь важным компонентом системы высшего профессионального образования.

Применение таких технологий значительно сокращает расстояние между потребителем образовательных услуг и высшим учебным заведением. Образовательные ресурсы становятся равнодоступными всем вне зависимости от географического расположения потребителя. Разрабатывается огромное число систем дистанционного и виртуального обучения. Одно из самых прогрессивных достижений – виртуальное погружение в предметную область. Кроме того, современный студент имеет возможность поддерживать со своим учебным заведением дистанционную связь. Все это предоставляет огромный выбор обучаемому.

Как следствие, нормой жизни в современном обществе становится наличие нескольких высших образований, которые теперь чаще всего получают даже не в смежной области. Фундаментальная подго-

товка, развитие интеллектуального потенциала – главные требования к человеку в современном обществе. Узкой предметной специализации уже недостаточно. Достичь этого можно только путем внедрения новых концептуальных принципов обучения.

У человека в такой среде формируется определенный уровень информационной культуры. Главная задача процесса обучения в высших учебных заведениях – не предоставление информации, а обучение способам ее получения и использования. Вузы предлагают свои услуги в виде передачи технологий получения и применения знаний.

В основу международного высшего образования сегодня положены абсолютно новые принципы. На главных позициях стоит так называемый принцип социального участия. Каждый потребитель в сфере обучения теперь имеет право предъявлять собственные требования к форме и содержанию образовательного процесса, влиять на выбор учебной информации и ресурсов. В высших учебных заведениях обращают особое внимание на интересы обучаемых, имеющих потребности в определенном уровне знаний на конкретной предметной отрасли. Другими словами, образование постепенно становится частью экономической сферы, системой, которую разрабатывают главным образом с учетом интересов потребителя. Как известно, любой товар поступает на рынок только при определенных условиях, которые потом обеспечивают ему стабильное экономическое положение. Ориентацию современной образовательной системы на потребителя определяет, безусловно, развитие инновационных и коммуникационных технологий.

Классическая дидактика высшей школы с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда оперативно реагирует на обоснование образовательных процессов в вузе, а иногда и сдерживает внедрение новых приемов и способов обучения. Общая дидактика остается теоретической,

методика обучения – практической. Требуется промежуточное звено, позволяющее в действительности связать теорию и практику. Функция прикладной дидактики берет на себя технологии обучения.

Педагогические инновационные процессы стали изучаться гораздо позже – примерно с конца 50-х годов на Западе и в последние два десятилетия в нашей стране. Развитие педагогической инноватики в России связано с массовым общественно-педагогическим движением. В зрелый советский период возникла потребность в развитии школ и получении быстрого образования. Но из-за нехватки кадров в педагогической сфере эти процессы проходили достаточно медленно. Однако как раз в то время возрос массовый характер применения всего нового. Тогда стали появляться первые предпосылки инновационных технологий. В связи с этим понятия «новшество», «новое», «инновация» стали употреблять не только по отношению к экономической сфере, но и к социальной, в частности педагогической.

Таким образом, становится понятно, что инновационные технологии впервые появились в экономической сфере, а потом уже стали использоваться в педагогике. В то же время рыночные и производственные отношения, как это ни странно, главным образом являлись катализатором развития инновационных технологий в образовании [3, с.7].

Дистанционное обучение прочно связано с инновационными технологиями обучения с помощью компьютеров и цифровых технологий. Важным средством дистанционного обучения являются компьютерные обучающие программы, компьютерные телекоммуникационные сети. Но кроме этого, существует множество других технологий дистанционного обучения. Некоторые из них еще недостаточно хорошо проработаны, другие давно обеспечили себе стабильное положение в российской системе образования, например кейс-технологии и сетевые технологии.

Особо существенной является возможность педагога создавать ситуацию успешности для каждого обучающегося. В условиях дистанционного обучения это достигается путем предоставления обучающемуся права осваивать урок заново с условием трехступенчатой ротации тестовых заданий. Таким образом, обучающийся может достичь того уровня освоения учебного материала, на который он претендует, будучи при этом адекватно оцененным.

Базой для выведения итоговой отметки обучающегося по предмету являются:

- on-line отметки за тесты урока;
- off-line отметки за домашние задания;
- on-line и off-line отметки за контрольные и лабораторные работы.

Такая система оценивания приводит к повышению уровня эффективности учебных занятий.

Цифровые технологии в сфере дистанционного обучения, получившие развитие в последнее десятилетие, включают в себя программы гипермедиа, что позволяет учаемому самому контролировать порядок освоения информационного массива, а также базы данных, доступные через Интернет и другие сети, и даже интегрированные комплексы данных, что рано или поздно даст учаемому возможность соединиться с видео курсами, аудиоматериалами, базами данных и другим программным обеспечением прямо из дома или с места работы.

Компьютерные программы для учебного процесса – это любое программное средство, которое специально разработано или адаптировано для применения в обучении и для которого разработаны методики применения в учебном процессе.

Придавая большое значение развитию и интенсивному использованию системы дистанционного образования в России, надо рассматривать его не как самоцель, а как средство формирования основ образования для XXI в. Оно призвано быть образованием для всех, должно быть многовариантным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества,

удовлетворяющим разнообразные потребности специально-профессиональных и профессиональных групп, равно как и индивидуальные культурные запросы.

Реальные потребности в услугах дистанционного образования в России заставляют все большее число образовательных учреждений в сфере высшего образования и профессиональной переподготовки внедрять у себя элементы дистанционного обучения. Кроме того, на российском рынке также наблюдается активизация импорта иностранных образовательных услуг. Примером могут служить корпоративные учебные центры фирмы Novell, Российско-финская телеакадемия «Телевайз», «Образовательное учреждение дистанционного образования ВМ!», продвигающие американские образовательные услуги, и др. [4, с.9–10].

Эти и другие факторы заставляют искать пути повышения конкурентоспособности отечественного дистанционного обучения. Наиболее эффективным здесь представляется объединение усилий различных образовательных учреждений в направлении создания и внедрения новых информационных технологий.

Несмотря на значительные успехи, в области дистанционного обучения есть серьезные проблемы, связанные с разработкой и утверждением образовательных стандартов, методическим сопровождением учебного процесса, осуществлением процедур сертификации тьюторов, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, реализующих деятельность в сфере дистанционного обучения.

«Внедрение дистанционного обучения, – пишет Е.Н. Кулемина, – будет связано с огромными интеллектуальными усилиями и материальными затратами. Фактически речь идет о замене педагогической системы на новую, существенно отличающуюся от действующей» [2, с.47–48].

Дистанционное образование с использованием сети Интернет, персональных компьютеров, электронных учебников и

компьютерных телеконференций становится реальной технологической базой для предоставления возможности обучения в любом ведущем вузе и университете России и других стран Европы, Азии и Америки для молодых людей, живущих в странах Евразии, вошедших в единое образовательное пространство.

Отмечается острота проблемы, связанной со специализированной подготовкой субъектов дистанционного учебного процесса как ключевой. Низкий уровень преподавания информатики и отсутствие практики применения компьютеров для решения даже традиционных задач подготовки специалистов создают проблемы, препятствующие реализации принципа преемственности обучения в школе и вузе. Необходимо обеспечить всеобщее курсовое обучение фасилитаторов – координаторов, кураторов, преподавателей, тьюторов, педагогов-технологов – с целью овладения современными методами, технологиями обучения, ознакомления с особенностями дистанционных учебных программ. Помимо знания предметного материала педагогам-технологам для подготовки специалистов необходимо иметь широкие знания в области педагогики и психологии, в том числе владеть психологией межличностного общения, методикой дистанционного обучения и компьютерной грамотностью. Обязательным является также введение «буферного», пропедевтического, периода, направленного на формирование у обучаемых необходимых умений сначала хотя бы на уровне пользователя. Тогда единое образовательное пространство из лозунга станет реальностью.

Еще одним недостатком дистанционной формы обучения является невозможность использования невербального языка, также помогающего создать особую эмоциональную атмосферу, благоприятный психологический климат учения. Справедливо утверждение, что в общении можно выделить две стороны: отношение и взаимодействие. Авторы сравнивают их

с подводной и надводной частью айсберга, где видимая часть – серия речевых и неречевых действий, а внутренняя, невидимая – потребности, мотивы, интересы, чувства – все, что толкает человека к общению и действию [1]. Но именно эмоции заразительны и способствуют активизации этих внутренних условий как побудителей деятельности.

Сильным побудителем является речь преподавателя, но вербальной речью передается только около 15% потребляемой субъектом информации, и утрата во взаимодействии с машиной возможностей невербальной речи значительно обедняет содержание печатных и компьютерных сообщений. Ограничиваются возможности формирования культуры речи, искусства интонации, жеста, мимики, которые преподаватель активно использует в общении со студентами. Эти навыки являются профессионально значимыми для специалистов и должны быть сформированы у него на достаточно высоком уровне. Особенно это важно в подготовке по педагогическим специальностям, где общение – главный инструмент профессиональной деятельности.

В связи с вышеперечисленным в условиях дистанционного образования возрастает острота воспитательных проблем, так как одними из главных средств воспитания являются воспитательный пример, манеры, стиль и поведение воспитателя, которые не просто должен впитать преподаватель, чтобы отвечать требованиям общества, но которым он должен уметь научить своих студентов.

По способу получения учебной информации различают синхронные и асинхронные учебные системы. К синхронным системам, предполагающим одновременное участие в процессе учебных занятий обучаемых и преподавателя, относятся интерактивное телевидение, видеоконференции, аудиографика, компьютерные телеконференции.

В асинхронных системах деятельность обучаемого независима от преподавателя

в том плане, что обучаемый сам выбирает удобное для себя время, продолжительность и план занятий. Содержание же виртуальных занятий, их тематика, последовательность задается дистанционной программой.

В настоящее время использование курса дистанционного обучения как одной из инновационных технологий в системе подготовки специалистов способствуют как внешние, так и внутренние предпосылки. Внешние определяются социальным заказом, внутренние – потребностями самой системы подготовки специалистов. Мы полагаем, что внешние предпосылки являются одним из факторов формирования специального заказа, предъявляемого к системе дистанционного обучения. Внутренние предпосылки оказывают влияние на функционирование системы, перестройку ее работы на основе использования технологий дистанционного обучения.

Таким образом, под дистанционным обучением следует понимать вид обучения, предполагающий преимущественно опосредованное взаимодействие педагога и обучающихся с активным использованием информационных и коммуникационных технологий, который направлен на развитие личности обучающегося и усвоение стандарта знаний, умений и навыков, согласованных сторонами процесса обучения.

Литература

1. *Коймин, В.А.* Информатика и дистанционное обучение: пособие для преподавателей, учителей и студентов педвузов / В.А. Коймин. – М.: Научная книга, 2009. – 98 с.
2. *Кулемина, Е.Н.* Дистанционное обучение и его социальные аспекты: учебник для вузов / Е.Н. Кулемина. – М.: Фонд «Новое тысячелетие». – 2007. – 121 с.
3. *Тихонов, А.Н.* Технологии дистанционного обучения в России / А.Н. Тихонов, А.Д. Иванов // Высшее образование в России. – 2010. – № 3 – С. 3–10.
4. *Щенников, С.А.* Дистанционная образовательная сеть / С.А. Щенников, Л.И. Клева // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 8–15.

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕНТОВ

В.П. Зелеева, Махди Вахеди

Аннотация

В статье на основе когнитивного подхода рассматриваются принципы подготовки цифровых образовательных контентов. Авторы обращают внимание на то, что центральным вопросом повышения качества образования является повышение качества содержания учебного материала, осваиваемого учащимися, и качество образовательных программ, так как эффективные технологии являются только средством, способствующим освоению учебного материала. Важность выделения основных общих критериев и принципов для создания цифровых образовательных контентов обоснована необходимостью создания электронных образовательных ресурсов, качество которых бы соответствовало актуальным задачам современного образования.

Ключевые слова: когнитивный подход, когнитивные теории, контент, мультимедиа, гипермедиа, производство знания, теории мультимедийного обучения.

Abstract

The article reviews the fundamentals of the digital educational content development by application of the cognitive approach. The authors draw attention to the fact that improvement of quality of the educational content and educational programs is at the core of improvement of the overall quality of education. They emphasize that the effective technologies are only the means to facilitate the learning process. Specification of the basic common criteria and principles for the digital educational content development is necessary to develop the electronic educational resources whose quality would be consistent with the demands of modern education.

Index terms: cognitive approach, cognitive theory, content, multimedia, hypermedia, knowledge production, theories of multimedia learning.

Обеспечение образовательного сообщества информационными ресурсами и создание целостной, взаимодополняемой и территориально распределенной системы порталов сферы образования продолжило идею, отраженную в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» по развитию информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в сфере образования.

Использование в учебном процессе ИКТ позволяет усовершенствовать формы и методы обучения, повысить качество обучения за счет реализации в процессе обучения широких возможностей информационно-коммуникативных технологий. Таким образом, значительная роль в эффективности дистанционного обучения отводится информационному обеспечению образовательного процесса. От качества электронного ресурса и, прежде всего, раз-

мещенного на нем учебного содержания, зависит качество образования. В публикациях, посвященных использованию образовательных дистанционных технологий, активно обсуждается развитие технических возможностей совершенствования и повышения качества этих технологий, однако качество образовательного контента с точки зрения его педагогического потенциала упускается из виду исследователей. Такая же ситуация и в реальности: техническое оснащение школ и вузов сейчас достаточно высокое, но налицо дефицит электронных образовательных ресурсов (ЭОР), качество которых бы соответствовало актуальным задачам современного образования. В целом как образовательному контенту, так и его качеству посвящено не так много педагогических исследований, в то время как сегодня очень остро ощущается необходимость общей стратегии информатизации

образования и выработки общих критериев для оценки качества ЭОР.

В данной статье на основании когнитивного подхода и нескольких его теорий мы рассмотрим возможные принципы создания цифрового контента. Чтобы стала ясной необходимость использования когнитивного инструментария для решения проблем повышения качества образования на основе ИКТ, рассмотрим значение когнитивного подхода в педагогике, где с помощью когнитивного подхода внимание акцентируется на процессах представления, хранения, обработки, интерпретации и производстве новых знаний. Большое внимание в когнитивном подходе уделяется и проблемам искусственного интеллекта, компьютеризации общества, развитию ИКТ и их влиянию на когнитивные процессы, а также эффективности образовательных технологий с точки зрения учета протекания процессов восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания в процессе обучения с использованием ЭОР. Существенную роль в понимании индивидуального подхода в обучении играет понятие «когнитивный стиль», под которым подразумевается совокупность критериев выбора предпочтений при решении задач и познании мира, которая характеризует индивидуальность каждого ученика. Когнитивный стиль можно понимать и как систему средств и индивидуальных приемов, которые использует учащийся для организации своей познавательной деятельности. Учет когнитивного стиля учащихся при создании образовательного электронного контента, как мы видим, играет значительную роль для обеспечения более высокой эффективности образовательного процесса.

Центральным вопросом повышения качества образования является повышение качества содержания, осваиваемого учащимися и качество образовательных программ, так как эффективные технологии являются только средством, способствующим освоению учебного материала. Содержание учебных программ помогает от-

ветить на вопрос «чему следует учить?» и ориентировано на то, чтобы своевременно отвечать на актуальные запросы общества в подготовке профессионалов и познавательные и духовные запросы членов этого общества [1, с.72]. Поэтому содержание образования должно соответствовать следующим требованиям:

- быть средством развития когнитивных способностей учащихся;
- быть основой формирования опыта учащихся;
- развивать у учащихся критическое мышление, рефлексивные способности, самостоятельность и творчество;
- должно соответствовать познавательным потребностям учащихся и одновременно, их развивать [2, с.91].

Отдельно выделим *дидактические требования к электронным средствам образовательного назначения*: научности изучаемой информации, доступности, систематичности и последовательности изложения учебного материала, адаптивности изучаемого материала к уровню и когнитивным способностям ученика, прочности изучаемого материала на основе внутренней логики и структуры представляемого учебного содержания, активизирующего самостоятельность учащихся, развития интеллектуального потенциала учащихся, обеспечения суггестивной обратной связи (комментирование различных предлагаемых решений, гипотез и предположений), компьютерной визуализации учебной информации и др.

При организации цифрового контента в мультимедийном формате важно учитывать когнитивные характеристики учащихся [3, с.253–288].

На основании изученных источников: N.Avouris, V.Komis, M.Margaritis, G.Fiotakis [10], H.Samaras, T.Giouvanakis, D.Bousiou, K.Tarabanis [8], R.Clark, D.Feldon [4], A.Clark [11], C.R.Clark, R.E.Mayer [5], P.Sun, H.Cheng [7], K.Dooly, L.Dooly, R.Lindner [12], B.Eilam, Y.Poyas [13] J.Eklund [14], L. Joes, I. Rodriguez [16], J.Frantiska [15],

T.Hartsell, S.Yuen [17], G.Hinesley [18], G.Morrison, S.Ross, J.Kemp [21], Khalkhali [19], C.Lemercier, A.Tricot [9], A. Prata, P.Lopes [22], R.Lowe [20], Moreno [6] и др. выделим следующие *принципы создания цифрового образовательного контента*:

Принцип мультимедиа. В подготовке контента письменный или аудиотекст необходимо сочетать с рисунками для лучшего усвоения учащимися.

- *Принцип родственности.* Текст и сопровождающие его мультимедийные материалы должны находиться рядом для того, чтобы учащимся легче было установить связь между ними.

- *Принцип модальности.* Письменный текст лучше сочетать с аудио, чтобы не перегружать зрительный канал учащихся [4, с.73].

- *Принцип резервирования.* Письменный текст с рисунками лучше сочетать в тех случаях, когда предьявляются:

- предметы, концепции и ключевые процессы;

- правила, связанные с задачей;

- важные этапы процесса [5, с.86].

- *Принцип согласованности.* Необходимо привлекать к учебному содержанию только те видео материалы, музыку или анимацию, которые непосредственно связаны с излагаемым учебным содержанием, чтобы не отвлекать учащихся [6].

- *Принцип персонализации.* Текст может быть представлен от первого лица, с использованием местоимений, как разговорный текст для лучшего восприятия при чтении.

- *Принцип интерактивности.* Нужно учитывать ограниченные возможности кратковременной памяти [6].

- *Принцип изолированных взаимодействующих элементов.* Усложнение процесса восприятия должно происходить постепенно. Гипермедиа добавляется только в конце контента [7, с. 662–676].

- *Принцип обратного действия.* Важно учитывать когнитивные способности учащихся. Если они достаточно высоки, то вышеперечисленных требований можно не

придерживаться, так как учащиеся способны справиться с гипертекстом [8].

- *Принцип связи между текстовой и графической информацией.* Текст и графика, интегрированные должным образом, могут способствовать обучению [9].

- *Принцип фокусировки на создании связи между медиаэлементами и когнитивной структурой.*

Из этих принципов могут быть выведены следующие *требования*:

1. Могут быть использованы несколько способов представления информации вместо одного. Это помогает многостороннему представлению сложных явлений и процессов, которые нельзя представить в реальных условиях.

2. Форматы, связанные с одним элементом концепции, должны быть пространственно расположены на одной странице. Это позволяет изучить объект (явление, процесс) с различных ракурсов и в различных способах проявления.

3. Аудиоформат предпочтительно использовать вместе с визуальным представлением. Это позволяет не перегружать один канал восприятия, а также способствует многогранному восприятию объекта (явления, процесса).

4. Формат представления должен быть связан с целью учебной программы и соответствовать содержанию излагаемого.

5. Применение текстовой, визуальной и звуковой форм представления одновременно для одного понятия не допускается.

6. Контент может быть представлен от имени какого-то лица. Персонализация текста способствует лучшему его восприятию учащимися.

7. Сложные понятия и процесс должен быть представлен через одно средство, а затем через два или комплекс средств, представляющих информацию.

8. Познавательные и когнитивные характеристики учащихся должны быть приняты во внимание.

9. Имея высокий уровень метакогнитивных навыков, учащиеся могут легко найти

ссылки и любую информацию через гипертекст.

На основании проведенного теоретического анализа источников можно сделать следующие выводы:

Использование ИКТ при изложении учебного материала способствует его лучшему усвоению, если при организации учебного содержания на основе цифровых технологий учитывается когнитивный стиль и уровень развития учащихся.

Определенный педагогический эффект достигается при комплексном использовании в учебном процессе средств ИКТ при организации различных форм учебной деятельности. Однако сочетание различных способов представления учебного содержания (текст, рисунки и графические изображения, аудио-, видеоматериалы и т.д.) должно также основываться на знании когнитивного стиля учащихся и их способности воспринимать цифровой формат представленной информации.

Применение педагогических технологий на базе средств информатизации позволяет развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся, формирует их мировоззрение, вовлекает их в конструирование изучаемой информации и таким образом способствует общему развитию, их активности и самостоятельности в процессе обучения.

Литература

1. Department of International Education. (2003). Trends and issues in curriculum revision. Tehran: International Publications Office, Ministry of Education.
2. Light, Grey, Cox, Roy (2002). Learning & Teaching in Higher Education. London: Paul Chapman Publishing.
3. Maleki, Hasan. (2004). Curriculum development. practic guide. Tehran.
4. Clark, R.E. & Feldon, D.F. (2005). Five Common but Questionable Principles of Multimedia Learning. In Mayer, R. (Ed.) Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Clark, C.R., Mayer, R.E. (2004). e- Learning and the Science of Instruction. Sanfrancisco: Jossey- bass Pfeiffer.
6. Moreno (2000). Who Learns Best with Multimedia Representation? Cognitive Theory Implications for Individual Differences in Multimedia Learning. Available at: www.aace.org.
7. Sun, P.C., Cheng, H.K. (2007). The Design of Instructional Multimedia in e-Learning: A Media Richness Theory-Based Approach. Computers & Education 49, pp.662–676.
8. Samaras, H., Giouvanakis, T., Bousiou, D. & Tarabanis, K. (2006). Towards a new generation of multimedia learning research. AACE Journal, 14(1), pp. 3-30.
9. Lemercier, C., Tricot, A. (2005). Multimedia, Comprehension and the psychology of learning: a review of four cognitive models. Available at: www.aace.ir.
10. Avouris, N., Komis, V., Margaritis, M. and Fiotakis, G. (2004). An Environment for Studying Collaborative Learning Activities. Educational Technology & Society, 7 (2), 34-41.
11. Clarke, A. (2001). Designing Computer Based Learning Materials. England: Gower.
12. Dooly, K.E., Lindner, R.L., Dooly, L.M. (2005). Advance Methods in Distance Education. London: Information Science Publishing.
13. Eilam, B., Poyas, Y. (2007). Learning with Multiple Representations: Extending Multimedia Learning Beyond the Lab. Learning and Instruction (in press) 1-11.
14. Eklund, J. (2006). Cognitive Models for Structuring Hypermedia and Implications for Learning from the World-Wide Web. Presented to The First Australian WorldWideWeb Conference
15. Frantiska, J. (1999). More Than A Move: Using Animation to Promote Learning of Complex Subject Matter. Avilable at: www.aace.org.
16. Joes, L., Rodriguez, I. (2004). Multimedia Learning in the Digital World. In Brown, A., Davis, N. World Year Book of Education: Digital Technology, Community and Education. London: Routledgefalmer.
17. Hartsell, T., & Yuen, S. (2006). Video streaming in online learning. AACE Journal, 14(1), pp. 31-43.
18. Hinesley, G.A. (2007). E-learning today: A review of research on hypertext comprehension. AACE Journal, 15(3), pp. 255-266.
19. Khalkhali (1993). Survey – the reality in educational design and teaching – quality content in the cognitive domain. Sixth year. (4). Number 24.

20. *Lowe, R.* (2003). External and Internal Representations in Multimedia Learning. *Journal of Learning and Instruction* 13, pp 117-123.

21. *Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E.* (2004). *Designing Effective Instruction*. Fourth Edition. John Wiley.

22. *Prata, A., Lopes, P.F.* (2005). Online Multimedia Education Application for Teaching Multimedia Contents: An Experiment with Students in Higher Education In Dardy Shire, Paul. *Instructional Technologies: Cognitive Aspects of Online Programs*. Melbourne: IRM Press. ■

УДК 37.018.46

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Сибгатуллина

Аннотация

Современная социально-экономическая ситуация требует от системы дополнительного профессионального образования выработки новой стратегии и тактики развития. Интенсификация образовательных процессов и управление ими на основе проектно-целевого подхода обеспечивает повышение эффективности и результативности повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Статья посвящена вопросам организации проектной деятельности педагогических работников в учреждениях системы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: проектирование, повышение квалификации, проектно-целевой подход.

Abstract

The current socio-economic situation requires an additional system of vocational education to develop a new strategy and tactics development. The intensification of educational processes, and management based on project-oriented approach enhances the efficiency and effectiveness of training and retraining of educators. The article is devoted to the organization of project activities of teachers in institutions of further professional education.

Index terms: design, training, planning and targeted approach.

Ф

едеральный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также проектирование и конструирование развивающей образовательной среды для обучающихся [5]. Следовательно, одной из наиболее важных характеристик профессиональной компетентности современного

учителя является его способность к системному проектированию. На курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования специалисты Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ПМЦПКиППРО) Казанского федерального университета используется технология проектирования как одно из условий повышения качества дополнительного профессионального образования. Проектная работа является одной из форм выпускной работы слушателей курсов повышения квалификации, которая направле-

на развитие исследовательских умений слушателей, совершенствование навыков экспериментально-методической работы, выявление уровня профессиональных знаний слушателей в избранной научно-педагогической области, обусловленной проблемой курсов повышения квалификации.

Проектная работа выполняется слушателями в период курсов повышения квалификации под научным руководством куратора и является самостоятельной научно-исследовательской работой, результатом которой становится конкретный образовательный продукт.

Анализ диагностических материалов по итогам курсов показал, что уровень профессиональной компетентности учителя во многом зависит от способности и готовности к принятию педагогических решений с позиции системного видения учебно-воспитательного процесса. Способность учителя эффективно выполнять функции проектирования зависит от определенных его качеств. Во взаимосвязи они могут быть определены как система проекторочных компетенций.

В рамках данной статьи мы ставим перед собой задачу формулирования требований к профессиональной компетентности проектировщика, которая составлена на основе изучения моделей компетентности работников образования, а также на основе практики проектирования в системе повышения квалификации. Она поможет нам выявить и сгруппировать состав этих требований, а также выявить факторы, затрудняющие выполнение проектных работ слушателями в период курсов.

Требования к учителю как автору проекта мы рассматриваем с точки зрения его профессиональной компетентности в области проекторочной деятельности, которая обуславливается:

- объективными характеристиками педагогической деятельности с ее задачами, функциями и результатами;
- собственно проекторочной деятельностью с ее моделями, технологиями

и алгоритмами, а также организацией проектирования во взаимодействии с другими;

- субъективными характеристиками (знания, умения, навыки, психологические особенности, профессиональные позиции, подготовленность к принятию педагогических решений);

- внешними условиями и факторами (внешкольная среда, социально-экономическая обстановка, общий уклад школьной жизнедеятельности).

Базовые знания и умения в области проектирования, необходимые педагогическим работникам при выполнении проектов:

- теоретические основы проектирования в образовании;
- технология проектирования: анализ проблемы, постановка цели, определение задач, оценка ресурсов, разработка системы критериев эффективности проекта и т.д.;
- алгоритм и механизмы проектирования;
- критерии оценки проекта;
- структура оформления проектной работы;
- процедура защиты проекта.

Анализ результатов деятельности слушателей курсов в рамках работы над проектами позволил выявить следующие *организационно-педагогические условия эффективного проектирования:*

1. *Наличие актуальной проблемы для проектирования.* Тема проекта должна быть сформулирована слушателями на основе анализа актуальных проблем педагогической практики, только тогда работа над проектом приобретает личностный смысл для слушателя, формируется положительная мотивация к проекторочной деятельности, снижается количество плагиата в работах. Руководитель группы, безусловно, может предложить слушателям рекомендуемый перечень тем для проектирования, но ни в коем случае нельзя ограничивать поисково-творческую активность слушателей рамками заданной тематики.

2. *Профессиональная компетентность педагога в рамках проблемы проектирования.* Все участники проектной группы долж-

ны обладать высоким уровнем предметной компетентности в рамках заявленной темы проектирования, иметь определенный опыт в решении задач, аналогичных задачам, поставленным при разработке проекта. При наличии в группе слушателей с разным уровнем профессиональной компетентности лучше создавать смешанные проектные команды, что позволит интенсифицировать процесс взаимообучения слушателей и избежать неоднородности качества полученных проектов.

3. Методические рекомендации для слушателей в области проектирования. Содержательный и небольшой по объему методический материал по технологии проектирования для слушателей (презентация, памятка, рабочая тетрадь и др.) может быть предоставлен слушателям в начале курсов или предварительно разослан по электронной почте. Такой материал поможет систематизировать теоретические знания и практические навыки проектирования, снять тревожность и неуверенность в своих знаниях, связанную с недостаточной подготовленностью слушателя к проектной деятельности, кроме того, методический материал в форме рабочей тетради (приложение 1) помогает добиться единообразия оформления проектов, что значительно упрощает процедуру их оценивания, систематизации, дальнейшего методического сопровождения.

4. Формирование положительной мотивации к выполнению проектной работы. Очень важно с самого начала описать перспективы развития и продвижения методического продукта, который разрабатывается слушателями в рамках курсов. Сегодня в образовании очень многие конкурсные мероприятия проходят в форме защиты проектов, гранты на получение финансовых средств также часто сопряжены с разработкой и реализацией проектов. Понимание того, что проект, разработанный в рамках курсов, может лечь в основу конкурсного продукта, помогает существенно повысить мотивацию слушателей. Но, безусловно,

следует предупредить разработчиков, что за две-три недели практически невозможно создать проект высокого качества, т.е. разработанный на курсах проект является учебным и нуждается в серьезной последующей доработке под научным руководством специалистов.

Технология проектирования, разработанная и апробированная в Приволжском межрегиональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ПМЦПКипПРО) КФУ, позволяет представить проектировочную деятельность слушателей в виде системы пошаговых действий.

Первый шаг. Выявление противоречий в практике современного образования, определение проблемы и темы проекта. Этот шаг предполагает изучение слушателями государственных, региональных, муниципальных стандартов и требований, а также научно-методической литературы по проблеме проектирования.

Второй шаг. Определение цели и задач проекта, моделирование его ожидаемых результатов и критериев эффективности, оценка возможных рисков, связанных с реализацией проекта.

Третий шаг. Анализ системы ресурсов и условий для реализации проекта. Выделение стратегических линий проектирования.

Четвертый шаг. Разработка этапов проектирования и программы мероприятий в рамках проекта.

Пятый шаг. Разработка комплекса диагностических материалов для оценки эффективности проекта.

Шестой шаг. Подготовка презентации и доклада для защиты проекта.

Седьмой шаг. Экспертная оценка и защита проекта на курсах повышения квалификации.

Восьмой шаг. Посткурсовое научно-методическое сопровождение реализации проекта.

Следует отметить, что далеко не все проекты переходят на восьмую ступень, всего около 15% работ слушателей в даль-

нейшем приобретают форму конкурсной, грантовой или исследовательской работы. Следовательно, необходимо значительно усилить деятельность Центра на данном направлении, а именно:

1. Создать электронную базу и банк проектных работ.

2. Разработать и внедрить постоянно действующую систему экспертной оценки, отбора и научно-методического сопровождения проектов.

3. Разработать нормативную базу курсового научно-методического сопровождения проектов.

Исследования, проведенные на базе отделения общей и коррекционной педагогики и психологии ПМЦПКиППРО КФУ, показали, что проектирование не вызывает трудностей только у 8% слушателей курсов.

Исследования позволили установить, что трудности педагогических работников при проектировании аккумулируются на нескольких аспектах:

– определение и формулировка темы проекта (зачастую темы проектов лишены проблемности, содержательности, адресности);

– выстраивание логики проектной деятельности (существует проблема с построением общей логики проектирования: поставленная цель часто не соответствует заявленной теме, задачи не соотносятся с ожидаемыми результатами, программа мероприятий не соотносится с решением поставленных задач и т.п.);

– структурирование проекта [выделение структурных элементов содержания проекта в условные модули (блоки, части, компоненты)];

– решение организационных вопросов, связанных с взаимодействием целей, содержания, структуры и организации.

Для устранения данных затруднений необходимо проведение в самом начале курсов цикла лекционных и практических занятий по теории и технологии проектирования, предоставление слушателям методических материалов для самостоя-

тельной работы над проектом, а также систематическая методическая поддержка руководителя курсов на всем протяжении работы проектной группы.

Таким образом, основной задачей использования технологии проектирования в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки является обучение слушателей технологии проектирования, моделирования, конструирования и прогнозирования, планирования с позиции системно-деятельностного подхода как основополагающего. Для повышения эффективности проектирования и устранения затруднений слушателей при выполнении проектной работы необходимо проведение в самом начале курсов повышения квалификации цикла лекционных и практических занятий по теории и технологии проектирования, предоставление слушателям методических материалов для самостоятельной работы над проектом, а также систематическая методическая поддержка руководителя курсов на всем протяжении работы проектной группы.

Литература

1. Балова, И.Н. Проектирование педагогом своего профессионального будущего / И.Н. Балова // Пути формирования андрогогической компетентности: материалы науч.-практ. конф. / под ред. С.Г. Вершовского. – СПб., 2002. – С.117.

2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 288 с.

3. Новикова, Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах: науч.-метод. пособие / Т.Г. Новикова. – М.: АПКИПРО, 2002. – 112 с.

4. Соловьева, Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента: учеб.-метод. пособие для самостоятельной работы студентов / Н.Н. Соловьева. – М.: АПКИПРО, 2003. – 55 с.

5. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // Электронный ресурс: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 159.9.072

ЯЗЫКОВАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ КУЛЬТУР

Ю.Ю. Подгурецки, А.Ю. Домбровска

Аннотация

Деятельность человека составляет определенную систему коммуникации, в которую заложены смыслы, понятные лишь тем, кто знаком с историческими, общественными контекстами коммуникативных стандартов. Преемственность и развитие общества поддерживается навыками общения между поколениями.

Ключевые слова: языковая и коммуникативная компетенции, социальная коммуникация, искусство общения, коммуникационная компетенция, пиджины, критерии коммуникации.

Abstract

Human activity is a system of communication which contains meanings understandable only to those familiar with the historical and social contexts of communication standards. The continuity and development of the society is supported by inter-generation communication skills.

Index terms: linguistic and communicative competence, social communication, the art of communication, communication competence, pidgins, communication criteria.

Термин «коммуникационная компетенция» был введен в лингвистическую психологию в 1970 г. Кэмбеллом и Валесом. В более широком контексте (как «языковую компетенцию») употребляет этот термин И.Хомский [2].

Термин «компетенция» использован для определения определенных индивидуальных знаний и потенциала человека. Языковая компетенция определяет способность использовать абстрактные правила языка, а коммуникационная компетенция определяет способность общаться с помощью языка. Языковая компетенция предполагает способность формулировки предложений об известных и принятых структурах на основе какого-то языка. Анализируя речь, мы имеем дело с «исполнением языковым», которое происходит в результате столкновения компетенций с памятью, вниманием, временем, заинтересовыванием, эмоциональностью и т.д.

Компетенция, которая представляет собой набор определенных правил, конструкций, предложений, является довольно целостной структурой. Она показывает, как из основных рядов слов можно строить предложения с различными характеристиками, используя все богатство встречаемых конструкций. Большое влияние на развитие коммуникационной компетенции оказывает языковая общественность. Это группа людей, живущая совместно на определенной территории, поддерживающая близкие отношения, а также коммуницирующих друг с другом с помощью различных языковых форм. Таким образом, созданную коммуникационную общину можно определить на основе слабости контактов или коммуникационных связей с соседними общинами.

В круге языковых общностей могут встречаться много разных языков или их вариантов. Совокупность всех языков,

используемых членами данной языковой общности, называется языковым репертуаром. Включим сюда только те языковые формы, которые используются в актах коммуникации. Фергюсон выделяет три типа языков в круге данной общности: 1) главный язык, которым пользуется не менее чем 25% населения; 2) язык меньшинства используется по крайней мере 5% населения; 3) типы специальных языков, используемых, например, в религиозных целях.

Рассматривая языковые репертуары, необходимо иметь в виду такие способы общения, как пиджины (международный слэнг с упрощенной грамматикой и ограниченным словарем, составленным из разных языков, используемый как средство общения в многоязычных странах), креольские языки – своеобразные языки двойного происхождения: лексика одного языка, грамматика другого; классовое расслоение также имеет различия в языковом репертуаре.

При рассмотрении разных критериев необходимо уточнить, что доминирующим языком является стандартный язык. Это, с одной стороны, определенная норма или идеальный тип, с другой стороны, это неопределенный вид репертуара. Стандартный язык выполняет в обществе определенные функции, среди которых можно назвать четыре основные: 1) объединяющая: сочетает в себе различные диалекты, возможность идентификации личности с широкой общностью, а именно общностью национальной; 2) разделяющая: противопоставляется другим национальным языкам, определяет национальную идентичность, создают эмоциональные связи; 3) престижная: существование стандартного языка говорит о высшей организации общества, о возможности образования национального государства, что делает его равноправным в отношении других языков; 4) функция отнесенных рамок: предоставление кодифицированных норм, являющихся мерой правильности, дает возможность оценки самого языка и его вариантов, что позво-

ляет в определенном смысле осознавать существование нормы с большим разнообразием видов языка.

При большом разнообразии видов, являющихся диалектами того же языка, стандартный язык является часто единственным инструментом общения. Иное дело, когда люди думают о языке разнородных групп, каково соотношение членов языкового общества и отдельных видов языка, использованных либо в национальных общинах, либо в других общинах. Это особенно очевидно в условиях многоязычия, когда говорящий на разных языках сравнивает их между собой, приписывая им определенные значения. Так, например, уверенность в существенном превосходстве в отношении языков аборигенов Африки и Америки была доминирующим элементом белого человека. Часто каждая группа считает свой язык наилучшим, других не понимает и не хочет понимать. Однако так не должно быть, и многие люди, понимая это, ценят языки других групп.

Осведомленность о языковых различиях является важным элементом способа восприятия социальной структуры общества. Каждой структурной единице приписывается особый вариант языка – так называемый диалект. Человек обычно пользуется языком, которому научился в раннем детстве. Степень различия диалектов зависит от его социального или общественного статуса. Изменение роли и изменение обстоятельств может привести к необходимости использовать другие формы языка.

Все это связано с внутренней организацией поведения в обществе, правилами которого ее члены учатся медленно и в основном бессознательно. Новички могут учиться этим канонам значительно быстрее. В таком случае их характеризует коммуникативная компетенция, приличное знание многих правил языка, особенностей речевых ситуаций и т.д.

При этом компетенция является только определенным идеальным типом. Берн-

штейн выделил две системы языка, первая названа формальным языком и публичным языком (в своих исследованиях он изучал рабочий класс и средний класс). Он показывает, что структура английской системы образования, а также задачи, поставленные перед учениками, явно выделяют детей, умеющих пользоваться разработанным кодом. Отсюда одной из причин неуспеваемости детей в школе является то, что ребенок умеет пользоваться только ограниченным кодом. По словам Бернштейна, большое влияние здесь оказывают акты языковой коммуникации, родительские отношения и опыт.

Наши исследования показывают, что к характеристикам ограниченного кода следует относить: 1) короткие, простые грамматические, часто неоконченные предложения, бедная синтаксическая структура; 2) жесткое ограниченное использование прилагательных и наречий, связанное с тенденцией самого простого определения явлений без предоставления ненужной информации; 3) частое использование коротких приказов, причем приказ, имеющий целью вызвать определенное поведение, трактуется как последний аргумент (Сделай это! Почему? Я так сказал!); 4) утверждения часто формулируются как вопросы, призванные установить эмоциональную взаимность и понимание; 5) неличные местоимения редко используются как подлежащее; 6) это язык «скрытого значения», высказывания характеризуются низким уровнем обобщения, в большей степени используются конкретные символы [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Развитый код имеет ряд особенностей. Для него характерны: 1) жесткий синтаксический порядок; 2) множество определений – прилагательных и наречий, разнообразие союзов, частое использование сложных грамматических конструкций в предложениях, особенно сложноподчиненных предложений с многочисленными безличными формами; 3) развитый код через развитие индивидуальных отдельных зна-

чений помогает индивиду передавать его личный опыт.

Наши исследования показывают, что явление дифференциации кодов необходимо исследовать, обращая внимание, в первую очередь, на те социальные группы, в которых происходит начальная социализация и начальное «усвоение» языка индивидом [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Особо значение здесь приобретает культура.

Культура является уникальным средством коммуникации, свойственным только человеку. Нет ни одной сферы жизни, которая бы напрямую не была связана с культурой или не подлежала воздействию культуры. Отсюда и положение о том, что культура, носителем которой является человек, это и есть главное, что составляет его идентичность вне зависимости от факта рождения и происхождения; это набор общих коммуникативных стандартов, слов индивида, его поступков, жестов, тона и тембра голоса. Человек работает, развлекается, любит и защищает самого себя – все это составляет определенную систему коммуникации, в которую заложены смыслы, понятные лишь тем, кто знаком с историческими, общественными и цивилизационными контекстами. Преимущество и развитие таких контекстов поддерживается общением между поколениями.

Набор коммуникативных средств является общим достоянием людей и определяет систему их поведения и отношений. Процесс коммуникации не должен сводиться только к вербальному языку; необходимо, чтобы он включал в себя все принятые в данной культуре формы общения. Общение между поколениями происходит благодаря участию поколений в культуре. Участие это заключается в символической интеракции, т.е. в особых возможностях создавать знаки и символы и интернационально их использовать, опираясь на уже зафиксированные модели реагирования.

Этот процесс нацелен на формирование, получение и интерпретацию символических смыслов, зафиксированных в

нашем сознании. Символические средства передачи информации являются своеобразным посредником, который делает возможным общение между представителями данной культуры. Для полноценного участия в культуре индивиду необходимо, в первую очередь, хорошо усвоить систему знаков, которые отвечают за процесс культурной инициации, а затем за процесс рецепции. Речь идет о той степени усвоения кодов и конвенций общения в данном обществе, благодаря которому возможным будет понимание и интерпретация поступающих культурных сигналов. Каждое поколение вносит в культуру новые ценности, которые ассимилируются с уже существующими и становятся интегральной частью данной культуры. Участие в культуре молодого поколения происходит в процессе общественной коммуникации и сводится к передаче символических смыслов с присущей им системой ценностей, которая характеризует данную культуру и обеспечивает взаимное понимание. Усвоение этой системы требует определенных личностных изменений и осуществляется в течение определенного времени.

Участие молодежи в создании культуры важно по двум причинам. Во-первых, оно увеличивает вероятность идентификации молодого поколения с системой уже существующей культуры, которую принимает общество. Во-вторых, оно способствует процессу культурной преемственности и созданию языка общения между поколениями. Таким образом, культура является той постоянно присутствующей в жизни человека характеристикой, которая сосуществует с ним во времени и в пространстве и подвергается тем же, что и он, общественным модификациям и трансформациям. Культура – это фактор, который способствует интеграции групп и более масштабных общественных образований, она составляет точку отсчета для образования подкультур.

Участие молодежи в культуре является составной частью процесса социализации.

Это участие должно нести в себе залог экспрессии и творчества, побуждающее молодого человека к креативному действию. Благодаря перцепции и личному деятельному участию культура с ее многочисленными ценностями становится более близкой и получает признание; интернализация систем, стандартов и ценностей ведет к восприятию их как собственных.

Особую роль здесь приобретают правила коммуникации. Правила коммуникации – это свод норм и обычаев коммуникативной практики. Они определяют, какими должны быть содержание и форма общения в зависимости от того, кто, с кем, при каких обстоятельствах и с какой целью обменивается информацией. Они помогают выбрать адекватную для данной ситуации модель поведения, а с другой стороны, выражают ожидания, связанные с поведением партнера. Неиспользование этих правил (из-за незнания или пренебрежения к ним) может привести к дезориентации, беспокойству или недовольству партнера, а также к нереальным ожиданиям, с ним связанным. Стоит обратить внимание, что некоторые из общепринятых правил коммуникации в значительной мере ограничивают возможность общения и, если придерживаться их слишком жестко, могут привести к нарушению процесса коммуникации. Предотвращение данной ситуации и ее корректировка связаны с преодолением эмоциональных и познавательных границ в восприятии участников общения.

При этом наши исследования [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9] показывают, что базовой для языкового развития ребенка является не языковая, а коммуникативная компетенция. Потребность в общении с окружающей средой является одной из главных потребностей нормально развивающегося ребенка. Переломный момент здесь наступает тогда, когда ребенок начинает использовать в общении с окружающими язык. Таким образом, языковое развитие ребенка в большей степени зависит от того, насколько сильно развита у него мотивация к го-

ворению. Мотивация усиливается, если попытки вербального контакта с окружающей средой заканчиваются успехом. В свою очередь, хорошее развитие морфологического, синтаксического и семантического языка ребенка, т.е. высокая степень развития языковой компетенции, обуславливает возможности в развитии коммуникативной компетенции.

Таким образом, можно считать, что обе формы компетенций дополняют друг друга, однако базовой для развития речи является коммуникативная компетенция. Отсюда следует вывод о том, что необходимо обращать пристальное внимание на развитие у ребенка коммуникативной компетенции в дошкольном и младшем школьном возрасте, так как именно она способствует достижению важных целей интеракции в общественных отношениях. К важным целям интеракции относятся: желание установить контакт и поддержать общение, поощрение кого-то с целью сделать что-то и т.д. Поэтому коммуникативная компетенция должна включать в себя функциональные, социолингвистические и интерактивные компетенции.

В состав функциональных компетенций должны входить: 1) контроль при помощи языка за собственным поведением и поведением других людей; 2) адаптация передаваемой информации к возможностям слушателя и к контексту; 3) четкая формулировка вопросов; 4) выражение при помощи языка отрицательных и положительных эмоций и др.

Социолингвистические компетенции включают навыки использования форм вежливого обращения и участия в традициях, обычаях группы. Необходимо, чтобы каждый педагог детского сада или учитель начальных классов сознательно развивал у детей все аспекты коммуникативной компетенции. Желательно, чтобы в ежедневной работе с детской группой, классом создавались ситуации, которые заставят ребенка говорить о своих действиях; необходимо также обращать особое внимание

на коммуникативность детских высказываний, поскольку уровень коммуникативных компетенций ученика может повлиять на его успехи в учебе.

Социальная коммуникация независимо от моды и научных направлений тоже приобретает сейчас особое значение. Ее формы и значение рассматриваются, главным образом, не с точки зрения ее структуры, а с точки зрения эффективности реализации поставленных целей. Успешная коммуникация – это не искусственно созданный церемониал, унаследованный нами от предыдущих эпох, это вырастающая из социокультурной традиции практическая и необычайно востребованная в наше время способность правильно формулировать мысли, понимать себя и других. Умения придерживаться определенных правил коммуникации и одновременно уходить от них, импровизировать в общении с другими людьми подчеркивают нашу личность и индивидуальность, не стесняют и не ограничивают, а наоборот – способствуют открытости диалога, вносят чувство независимости и дают возможность быть самим собой. Таким образом, коммуникация – это реальное искусство жизни.

Педагогическая (образовательная) лингвистика выстраивает свой тезаурус из разных теорий, понятий и научных утверждений [1, 9]. В зависимости от степени усвоения языка в ней используются разные теории компетенции. Здесь мы используем теорию «интегрированной языковой компетенции», которая включает четыре компонента: грамматический, коммуникативный, культурный и дидактический. Образовательная лингвистика исследует язык детей, школьников, начиная с уровня раннего усвоения языка, через образование в детских садах и начальных классах и заканчивая уровнем реконструкции компетенции.

Так, лингвистический аспект касается так называемого скрытого знания, междисциплинарный аспект касается явного знания и его презентации, процессуальный

аспект касается языковых навыков, полученных в процессе обучения, теоретический аспект – это эталон языковой компетенции. И.Хомский выделяет аппликационный аспект – это прирожденные способности или полученные навыки, под коими подразумевается степень усвоения языка [2, 9].

К языковым компетенциям часто относятся также: 1) культурная компетенция, т.е. скрытое и поддающееся воспроизведению знание; 2) коммуникативная компетенция, т.е. основные коммуникативные навыки; 3) лексико-грамматические компетенции; 4) лингводидактические компетенции и др.

Все перечисленные виды компетенций взаимообусловлены и связаны друг с другом. Однако, поскольку в них заложены разные коды (ограниченный, развернутый, разработанный), они часто анализируются как функциональные, ситуативные и прагматические навыки.

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Лингводидактика поликультурного образования / В.Ф. Габдулхаков, В.Н. Хисамова. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 248 с.

2. *Хомский, И.* Аспекты теории синтаксиса / И. Хомский. – М.: Наука, 1972. – 258 с.

3. *Dąbrowska, A.* Walory współczesnej komunikacji społecznej i jej zastosowania w edukacji, Modern social indicators for Communications and its use in education, Gorno-Altajsk-Barnaul, Rosyjska Federacja 2011, wyd. Uniwersytet Gorno-Altajski (Syberia), Nauka XXI wieku, ss. 167–175.

4. *Dąbrowska, A.* Komunikacja społeczna w humanistyce, Gorno-Altajsk-Barnaul, Rosyjska Federacja 2011, wyd. Uniwersytet Gorno-Altajski (Syberia), Nauka XXI wieku, ss. 271–280.

5. *Podgórecki, J.* Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Južnoukraińskij Regionalnyj Instytut Poślediplomnogo Obrazowania Pedagogicznych Kadrow / J. Podgórecki. – Cherson, Ukraina, 2009. – Ss. 319–325.

6. *Podgórecki, J.* Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia / J. Podgórecki. – Wydawnictwo: Izdatielstwo Rausch mbh, Tomsk, 2009. – Ss. 214–247.

7. *Podgórecki, J.* Socialna komunikacja i polikulturnoje obrazowanie / J. Podgórecki. – Wydawnictwo: Szkoła; Kazań, 2009, ss. 301–335.

8. *Valerian, F. Gabdulchakov.* Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. P. 185–188.

9. *Valerian F. Gabdulchakov.* Поликультурное образование: крах и перспективы. / Materialy VIII mezinarodni vedecko-praktika conference i moderni vymoženosti vedy – 2012. Díl 16. Pedagogika. Praha Publishing House «Education and Science s.r.o 2012. P. 66–69.



УДК 371.13 378

ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

В.Ф. Петрова, Л.Т. Муртазина, В.А. Самсонова

Аннотация

Этнокультурные компетенции студентов-бакалавров педагогики (по направлению дошкольного образования) должны формироваться в рамках определенной модели, которая предполагает не только развитие, но и саморазвитие этнокультурных компетенций.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, модель, подготовка бакалавров педагогики.

Abstract

Ethno-cultural competence of students in bachelor programs in pedagogy (majoring in pre-school education) should be formed within the framework of a certain model, which involves not only development, but also self-development of the ethno-cultural competences.

Index terms: ethno-cultural competence, model, bachelor of pedagogy.

Внимание к проблеме этнокультурного образования не ослабевает на протяжении многих лет. Свидетельство этому – многочисленные исследования, посвященные различным аспектам этнокультурной направленности образования (А.Б. Афанасьева, Т.И. Бакланова, Е.В. Бондаревская, Е.В. Николаева, А.Б. Панькин, В.К. Шаповалов, М.А. Якунчев и др.).

Казанский федеральный университет, а ранее и Казанский педагогический институт, затем университет, имеют большой опыт формирования у будущих педагогов этнокультурных компетенций. Этот опыт широко известен в России через работы Я.И. Ханбикова, З.Г. Нигматова, Р.Ш. Маликова, Ф.Ф. Харисова, В.Г. Закировой, А.Н. Хузиахметова, Г.Д. Фахрутдиновой и многих других.

В связи с переходом на многоуровневую систему подготовки педагогов особый интерес стала представлять проблема этнокультурной подготовки студентов – бакалавров педагогики, в компетентностной модели педагогического образования. Задача данной статьи – выявить и охарактеризовать ряд вопросов, связанных с совершенствованием процесса формирования этнокультурных компетенций студентов – бакалавров педагогики, готовящихся к работе с детьми дошкольного возраста.

Этнокультурные компетенции принято рассматривать как неотъемлемую часть системы ключевых компетенций, которыми должен обладать современный человек. Однако для студентов педагогического направления этнокультурные компетенции приобретают особую значимость. Будущий педагог должен сам освоить ключевые этнокультурные компетенции, как любой современный человек, и, кроме того, ему необходимо освоить этнокультурные компетенции, связанные с этнокультурным образованием детей дошкольного возраста.

К проблеме этнокультурного образования детей и педагогов в последние годы был проявлен интерес многих авторов. Этнокультурное образование дошкольников рассматривалось в исследованиях М.И. Богомоловой, Г.Н. Волкова, А.Г. Гогоберидзе, С.А. Козловой, Л.В. Коломийченко, Т.С. Комаровой, А.Н. Фроловой, Р.М. Чумичевой и др.

В работах Н.Г. Арзамасцевой, Е.С. Бабуневой, Г.Н. Волкова, Л.В. Коноваловой, Г.М. Королевой, Н.В. Кузьминой, С.Г. Молчанова, Н.А. Некрасова, В.А. Николаева, А.Б. Панькина, Т.В. Поштаревой; Г.Н. Серикова, С.Н. Федоровой и др. поднималась проблема подготовки специалистов образования и формирование их этнокультурной компетентности.

Анализ источников литературы показал, что понятие «этнокультурные компетенции» рассматривается исследователями в связи с раскрытием понятия «этнокультурная компетентность».

Термин «этнокультурная компетентность» появился в науке недавно и не имеет единого толкования, однако анализ исследований показал, что к настоящему времени сложилась теоретическая база, отражающая сущностные характеристики этого понятия. В то же время отсутствие единых подходов к пониманию этого термина затрудняет практическую реализацию этнокультурного образования при подготовке бакалавров педагогики.

В исследованиях многих современных авторов этнокультурная компетентность рассматривается как некое свойство личности: «профессионально-личностное качество» [4], «интегрированное качество личности» [5], «сложная интегративная характеристика» [7], «компонент поликультурного образования» [8] и др.

В исследовании Л.В. Коноваловой этнокультурная компетентность педагога определяется как комплексное профессионально-личностное качество, выражающееся в совокупности этнокультурных, этнопсихологических и этнопедагогических знаний; толерантных установок на общение с представителями других этнических групп; способности тактично и участливо откликаться на интересы и поступки людей иных этнических культур; готовности эффективно и творчески осуществлять профессиональную деятельность в условиях полиэтнического социума на основе межкультурного диалога; способности к адекватному выбору решений в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия [4, с.24].

Этнокультурная компетентность, являясь комплексным образованием, включает в себя взаимосвязанные между собой компоненты:

– «мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический, рефлексивно-оценочный» [4];

– «когнитивный, поведенческий и аффективный» [6];

– «содержательный (этнокультурные знания), личностный (личностные качества активного субъекта этнокультурного образовательного процесса) и деятельностный (этнокультурная деятельности) компоненты» [2];

– «когнитивно-познавательный (знаниевый), эмоционально-мотивационный, аксиологический (ценностно-ориентационный), художественно-операционный, поведенческий, творческий» [1, с.194].

В структуре этнокультурной компетентности авторы выделяют субкомпетентности:

– «*этнопедагогическая, этнопсихологическая и поликультурная*» [7];

– «*культурная* (адекватное знание и понимание ценностей, установок, особенностей, характерных для той или иной этнической культуры и их представителей); *коммуникативная* (механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективности межкультурного понимания и взаимодействия; *социальная* (знания и представления о последствиях межкультурных контактов, особенностях межкультурной адаптации, международно-правовых документах в сфере межкультурных отношений, а также умения включиться в совместную деятельность с иноэтническим окружением); *языковая* (владение родным, государственным и иностранными языками)» [6].

Сущность этнокультурной компетентности заключается в том, что человек, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межкультурного взаимодействия. Знания и умения в этой области позволяют ему принять своеобразие образа жизни этнических общностей, правильно оценивать специфику и условия взаимодействия с их представителями, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности [6, с.17].

В исследовании С.Н. Федоровой этнокультурная компетентность педагога – это сложная интегративная характеристика, предполагающая высокую степень его теоретической, практической и личностной подготовленности к полноценной реализации задач этнокультурного воспитания детей в соответствии с национальным идеалом воспитания и учетом этнопсихологических особенностей их развития [5].

По мнению А.Б. Афанасьевой, представляется возможным выделить три вида этнокультурной компетентности: *частная* (конкретная, связанная со знаниями и опытом овладения одной из областей этнокультуры), *комплексная* (направленная на несколько областей, размывающая рамки одной культуры) и *целостная* (охватывающая все или почти все области этнокультуры, свободно сопоставляющая разные этнокультуры). Личность может владеть разными видами компетентности на разном уровне [1, с.194].

Этнокультурная компетентность является результатом этнокультурного образования. В процессе этнокультурного образования личность приобретает этнокультурную образованность.

Под этнокультурной образованностью Е.С. Бабунова понимает некоторое свойство, приобретаемое личностью в процессе этнокультурного образования. Сущностная характеристика этнокультурной образованности выражается в определенной мере овладения (усвоения, освоения) личностью этнокультурным опытом (наследием), наличия эмоционально-ценностного отношения к данному опыту, а также в способности личности пользоваться усвоенным опытом в различных сферах своей жизнедеятельности [1, с.7]. Компетенции являются показателями этнокультурной образованности.

Поскольку компетентность проявляется в деятельности, то особое значение приобретает действенно-практический компонент, выступающий в качестве компетенций в коммуникативной, организационно-конструктивной, проектировочной

и творческо-исследовательской сферах. Следовательно, этнокультурная компетентность является для педагога одновременно и ключевым, и базовым профессиональным качеством. Этнокультурная компетенция выражается в понятиях деятельности «готов» и «способен».

В составе этнокультурных компетенций педагога выделяются: владение не только этнокультурными знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами, но и способностью адекватно действовать в соответствующих ситуациях, используя эти знания, способностью взять ответственность за собственную этнокультурную деятельность.

Еще одной важной проблемой формирования этнокультурных компетенций является выбор наиболее эффективных технологий обучения студентов. По нашему убеждению, в образовательном процессе подготовки бакалавров педагогики необходимо использовать проектные, проблемно-исследовательские, информационные, коммуникативные технологии обучения.

Логике нашего исследования наиболее близок подход, при котором этнокультурные компетенции бакалавров дошкольного образования рассматриваются как качества личности, позволяющие осуществлять педагогическую деятельность в поликультурной среде, и проектируются с учетом этнокультурных компетентностей детей дошкольного возраста.

Исследования последних лет (Е.Н. Бабунова, Л.М. Захарова, Э.Р. Тюлепаева и др.) показывают, что в целенаправленном руководимом взрослым процессе познания ребенком этнокультурного многообразия нашей страны у него формируется этнокультурная компетентность.

«Этнокультурная компетентность дошкольника – это формирующееся личностное качество, развитие которого осуществляется последовательно: от познания своей национальной культуры, понимания и принятия этнокультурных различий к представлению, что этнокультурное мно-

гообразии – это позитивное, прогрессивное явление и затем к выстраиванию положительного взаимодействия с другими людьми.

К основным показателям этнокультурной компетентности дошкольников отнесены: «наличие представлений о полиэтнической действительности, развивающийся интерес к познанию мира этнокультур своего и других народов, развитие социальных способностей и навыков поведения» [3, с.23].

Следовательно, только этнокультурная личность педагога может формировать этнокультурную личность дошкольника.

При проектировании содержания обучения бакалавров – будущих педагогов дошкольного образования, мы исходим из положений о том, что этнокультурные компетенции не могут рассматриваться как простая сумма знаний, умений, способностей, опыта, личностных качеств. Это система взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений, навыков, способностей, опыта, личностных качеств, составляющих единое целое. Данную систему рассматриваем как открытую к изменению и развитию, а также – к иным компетентным системам.

При разработке системы этнокультурных компетенций учитывали, что этнокультурные компетенции бакалавров составляют систему, являющуюся частью системы компетенций, которыми овладевает студент. По нашему мнению, этнокультурные компетенции в соответствии с выделенными компонентами включают готовность и способность студентов:

- знать и уважать этнокультуру своего народа, считать ее ценностью, необходимой для использования в педагогической деятельности;

- интересоваться историей и культурой народов своего региона (народов Поволжья);

- искать и находить информацию об этнокультурах, используя различные базы данных, дифференцировать их с точки зре-

ния значимости, достоверности, применять их для решения проблем в сфере межкультурного взаимодействия в профессиональной деятельности;

- включаться в межкультурное взаимодействие;

- реализовывать технологии этнокультурного образования детей дошкольного возраста и осуществлять интеграцию народных традиций в образовательный процесс дошкольного учреждения;

- моделировать систему этнокультурного образования дошкольников;

- диагностировать этнокультурную компетентность детей дошкольного возраста;

- организовать взаимодействие с родителями по этнокультурному образованию;

- участвовать в этнокультурных мероприятиях и взаимодействовать с детьми в поликультурной среде.

Каждая этнокультурная компетенция, в свою очередь, является системой, которая состоит из знаний, умений, способностей, мотивов, ценностей, убеждений, культуры эмоций, опыта, личностных качеств. Система выделенных нами этнокультурных компетенций ориентирована на вхождение студента в поликультурное пространство и участие его в диалоге культур.

Процесс освоения этнокультурных компетенций студентами – длительный, охватывающий все стороны его жизнедеятельности. Таким образом, формирование, развитие и саморазвитие этнокультурных компетенций студентов может быть обеспечено целостным образовательным процессом, который включает в себя процессы обучения, воспитания, развития и саморазвития личности студента.

Формирование, развитие и саморазвитие этнокультурных компетенций студента имеет определенную последовательность, которая, прежде всего, подразумевает создание условий для развития у них этнокультурной идентичности. В этом плане эффективной формой этнокультурного

развития является работа студентов в культурно-национальных сообществах (диаспорах) города Казани. В учебных группах студентов, как правило, имеются представители разных этносов (русские, татары, удмурты, марийцы, чуваша).

В рамках учебного процесса и вне его студенты посещают «Дом дружбы народов», который предоставляет им возможность изучать родной язык, традиции и обычаи своего народа, быть членами народных вокальных и танцевальных коллективов. Участвуя в мероприятиях культурно-национальной группы, студенты познают свою и другие этнокультуры не со страниц учебника, а в активной этнокультурной деятельности. Кроме того, они имеют возможность развивать и педагогическую составляющую этнокультурных компетенций, организуя и проводя кружковую работу с детьми дошкольного возраста по изучению языка, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народного песенного творчества и т.п.

Выделенные этнокультурные компетенции позволили спроектировать модель формирования, развития и саморазвития этнокультурных компетенций студентов-бакалавров дошкольного образования. Составляющими модели являются когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, которые направлены на овладение этнокультурными компетенциями на уровне, необходимом для эффективного решения типовых профессиональных задач, самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта.

Модель формирования, развития и саморазвития этнокультурных компетенций включает познание теоретических положений во время учебного процесса (изучение курсов «Этнопедагогика» и «Педагогика народов Поволжья в дошкольном образовательном учреждении», «Педагогика межнационального общения», «Психология межэтнической коммуникации» и др.); применение усвоенных знаний в научно-исследовательской (выполнение курсовых

и выпускных бакалаврских работ); коммуникативной и культурно-общественной деятельности (участие в работе культурно-национальных сообществ, проведение тренингов, деловых игр, дискуссий); использование технологий развития этнокультурной компетентности детей во время различных видов практики.

На педагогической практике студенты создают индивидуальную систему этнокультурной исследовательской деятельности, которая органично включается в структуру инновационной деятельности дошкольного образовательного учреждения. Этнокультурная деятельность студентов в детском саду ориентирована на индивидуальный уровень достижений в соответствии с выявленным личностно-творческим потенциалом студента; на выполнение работ, основанных на самостоятельно полученном знании, на готовности к непрерывному совершенствованию, а также на развитие личностно-профессиональных качеств выпускника.

Приобретаемые этнокультурные компетенции позволяют студентам не только использовать полученные знания, имеющиеся умения в профессиональной деятельности на практике в дошкольном учреждении, но и свидетельствуют о способности создавать новые смыслы, информацию в процессе непрерывного личностного самосовершенствования.

Результативность сформированности этнокультурных компетенций студентов устанавливается на основе опросов, анкетирования, рейтинговых оценок, проигрывания проблемных ситуаций, наблюдений, а также с помощью самооценки, анализа деятельности и т.п. Показателями педагогической эффективности и оценки результатов служат компоненты этнокультурной компетентности, раскрытые через критериальные основания и показатели: знания о культуре, обычаях воспитания народов Поволжья, эмоциональное отношение к реалиям многокультурного социума, поведение в нем, способность осуществления

педагогической деятельности с дошкольниками и их родителями в поликультурной, полиэтнической среде.

В заключение заметим, что формы, методы, средства, технологии формирования, развития и саморазвития этнокультурных компетенций могут быть самыми разнообразными, но важно, чтобы в этом процессе студент выступал как субъект собственного этнокультурного развития.

Литература

1. *Афанасьева, А.Б.* Этнокультурное образование: сущность, структура, содержание, проблемы совершенствования / А.Б. Афанасьева // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – № 3. – С. 189–195.

2. *Бабунова, Е.С.* Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.С. Бабунова. – Челябинск, 2009. – 39 с.

3. *Захарова, Л.М.* Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в оте-

чественной педагогике (вторая половина XIX – начало XXI вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.М. Захарова. – Ульяновск, 2011. – 42 с.

4. *Коновалова, Л.В.* Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Коновалова. – Великий Новгород, 2011. – 37 с.

5. *Королева, Г.М.* Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде / Г.М. Королева // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 280–283.

6. *Поштарева, Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Поштарева. – Владикавказ, 2009. – 41 с.

7. *Федорова, С.Н.* Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: дис. ... д-ра пед. наук / С.Н. Федорова. – М., 2006. – 528 с.

8. *Юсупова, Г.Ф.* Технология поликультурного языкового развития детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Ф. Юсупова. – Казань, 2012. – 22 с. ■

УДК 371.123

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н.Д. Колетвинова, Р.И. Ягудина

Аннотация

Статья посвящена анализу специфики метаязыка специальности в процессе профессиональной речевой деятельности учителя. В ней рассматриваются основные концептуальные положения исследуемой проблемы, особенности когнитивной деятельности специалиста. Определяется значимость владения языком специальности в контексте обучения, образования и воспитания учащихся.

Ключевые слова: метаязык, коммуникативность, компетенция, модуль, семантика, лексикон, творчество, репрезентация, концепт, когнитивность.

Abstract

The article analyzes the specific professional meta-language in the educators' speech. We discuss the basic concepts of the problem, particularly the cognitive activity of a specialist. Determined by the significance of language in the context of specialty training, education and training of students.

Index terms: meta-language, communication, competence, module, semantics, vocabulary, creativity, representation, concept, cognition.

В настоящее время современная образовательная система ориентирована на поиск инновационных технологий, создание соответствующих дидактических условий развития и обучения личности в разноуровневых образовательных учреждениях. Решение поставленных задач непосредственно связано с продолжением и совершенствованием лучших научных и образовательных традиций, заложенных выдающимися учеными и педагогами Казанского университета и направленными на подготовку высокообразованного и духовно-нравственного человека.

Языковое образование призвано обеспечить приобщение человека к духовному наследию предшествующих поколений и способствовать развитию у него аксиологических жизненных ориентиров.

Язык, являясь мировой ценностью, служит базой формирования мировоззрения, интеллектуального развития и получения всесторонних знаний.

Осознание учителем важности лингвистического образования во многом способствует эффективному решению современных языковых проблем и развитию

личности ребенка, обладающей духовной культурой.

Исходя из этого, в профессиональной речевой деятельности учителя целесообразно широко использовать ментальный язык. Это объясняется тем, что он включает в себя единицы концептуальной системы, пополняющие естественный язык ситуативно обусловленным смыслом. Кроме того, метаязык специальности применяется на всех уровнях образования, его профильная специфика имеет интеграционный характер, что особенно важно для учителей начального образования.

Владение метаязыком специальности является обязательным условием эффективности профессионального общения. Метаязык, включая в себя такой элемент, как «подразумевание», ориентацию на определенные предметы и явления, требует особых, соответствующих ему процедур и операций когнитивного характера. Мысль, заложенная в тексте/дискурсе, через метаязык наполняется особым смыслом, который должен быть понятен партнерам по общению.

Набор правил формирования, характеризующий выразительную силу «языка

мысли», аналогичен соответствующему набору правил для формирования синтаксических структур обычного языка. Эти правила являются объектом семантической теории в той степени, в какой они существенны для описания концептуальной структуры естественно-языковых предложений [7, с.355]. Профессиональное вербальное общение во многом зависит от требований семантической теории, так как она исследует отношения языковых единиц к обозначаемым ими предметам, процессам, а это, в свою очередь, позволяет перекинуть мостик к когнитивной структуре предложений и текста в целом. Когнитивные структуры представляют собой мысль, которую предложение должно выразить в замысле говорящего и в интерпретации слушающего, что во многом способствует развитию самостоятельности мышления обучающегося.

По предположениям ученых, ментальные состояния обладают интенциональными объектами, играют каузальную роль, которая и позволяет функционально идентифицировать эти состояния, отличать одни состояния от других по функциям. На основе этого возникает особый язык. «Синтаксическая структура таких ментальных состояний отражает семантические отношения между их интенциональными объектами. Более того, когнитивные состояния – а не просто их интенциональные объекты – обычно обладают структурой их непосредственно составляющих, подобно обычным языкам» [2, с.100].

Для определения роли метаязыка представляет важность тот факт, что он несет информацию об отношении к предмету речи, дает характеристику конкретных видов речевой деятельности. Это дает возможность сделать выход на выведение характеристик и качеств профессионального общения с учетом описания текущего речевого общения, включая конвенциональные, конативные, фатические функции речевого общения, каждая из которых направлена на фокусирование внимания в процессе обучающего интеллектуального общения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

Понятие «метаязык» как язык, отражающий определенные реалии, выступает в роли установленных показателей с определенной ситуативно обусловленной смысловой нагрузкой, он рассматривается как язык специализированной данности, формируемый на основе взаимодействия естественного языка со строго определенными профессиональными отношениями социальной обоснованности. Поскольку метаязык отражает те или иные действия, подверженные вариативным изменениям, то его целесообразно рассматривать как развивающееся явление, склонное к видоизменению. Поэтому само понятие «метаязык» может включать в себя различные ответвления, характеризующие не целостное профессиональное направление, а его структурные подразделения. Каждое это подразделение представляет собой строго определенный вид деятельности, реализующий ту или иную функцию общения. Важную роль метаязык играет в организации диалогизированного общения в процессе развития интеллектуальных способностей учащихся.

Поскольку выбор речевого оформления презентации материала в определенной мере обеспечивает эффективность и результативность обучения, то необходимо подчеркнуть, что немаловажную роль в обучении может играть ментальный лексикон. Развитие когнитивного подхода характеризуется возрастающим интересом к этому компоненту языка в процессе реализации профессиональной коммуникативной деятельности, так как с ним связана проблема организации специализированного словаря, владение которым повышает эффективность обучения учащихся.

Исследования по структуризации лексикона, по типам представленных в нем отношений и связей, по формирующим ее лексическим полям, категориям и фреймам способствуют выработке необходимых методических разработок и программ

по профессиональному речевому общению специалиста. Это позволит в достаточной степени повысить качество творческой языковой деятельности обучающихся.

В последнее время ученые большое внимание уделяют определению лексического знания, семантике слов [12]. Однако следует подчеркнуть, что актуальным и не до конца исследованным остается вопрос, как соотносится описание лексического компонента, данное в результате обычного лингвистического анализа, с когнитивной организацией внутреннего лексикона. Существует несколько подходов в решении данной проблемы. Один из них заключается в том, что необходимо противопоставить лексикону грамматикон или выделить знания о синтаксисе и грамматике в отдельный модуль языковой компетенции [4].

Другая точка зрения сводится к отнесению сведений об операциях со словами, о схемах построения предложений и текста к системе ментальных репрезентаций, что позволяет среди многообразия форм репрезентаций вербального характера найти место схемам реализаций пропозиций или аргументно-предикативных структур, которые тоже считаются составляющими репрезентационной системы в памяти человека [1, 3].

Ментальный лексикон в профессиональном общении имеет свою специфику, связанную как с терминологической лексикой, так и с каузальной выборкой профессиональной лексики. Такая специфика оказывает определенное влияние на речевое оформление видов профессиональной деятельности в том плане, что находится в тесном взаимодействии со знанием профильной дисциплины, ее определяющих и фоновых направлений, имеющих информационно-структурную обусловленность. Кроме того, есть еще одна специфическая сторона в рассмотрении ментального лексикона в аспекте развития профессиональной коммуникативной компетенции – узусная определенность в контексте функциональности и ситуативности.

Одной из важных составляющих метаязыка в аспекте когнитивной коммуникативной деятельности специалиста является модуль. Рассмотрение этого понятия обосновано тем, что оно непосредственно связано с речевым поведением индивида, его речевой деятельностью и необходимо в процессе развития диалогизированного общения.

Модули специализируются на когнитивной переработке определенной информации, которая потом переходит в выполнение конкретных когнитивных заданий профессиональной направленности, что способствует развитию интеллектуальных способностей обучающихся.

В аспекте развития профессиональной коммуникативной компетенции учителя особое место занимает семантика языка, которая имеет модульную структуру и обеспечивает взаимодействие репрезентации значений о профессиональной деятельности в ракурсе достаточной информации ситуативно обусловленного характера и интерпретации смыслового ее воспроизведения в речевом оформлении, направленного на развитие самостоятельного мышления обучающихся, умение ориентироваться в содержании текста.

Достаточный интерес в связи с развитием речевой профессиональной деятельности представляет грамматическая теория в аспекте модульности [6]. Отдельные положения грамматической теории, в частности гипотеза об автономности отдельных модулей, могут быть использованы в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов, поскольку различные типы языкового знания направлены на образование различных модулей, обслуживающих определенные виды речевой деятельности и взаимодействующих в процессе интеллектуального общения.

Поскольку ментальная организация имеет модульный характер, то целесообразно в развитии профессиональной коммуникативной компетенции учителя ориен-

тироваться на модули, включающие в себя различные виды речевой деятельности и отвечающие за их состоятельность.

В соответствии с этой теорией можно вывести модульную теорию профессиональной коммуникативности, в которую бы входили презентационные модули, конвенциональные модули, фатические модули, конативные модули и др.

Анализ концептуальных положений по исследуемой проблеме позволил выделить следующие характеристики модуля:

– каждый модуль специализируется на когнитивной переработке строго определенного вида информации в процессе интеллектуального обучающего общения, на выполнении определенных видов перцептивных или когнитивных заданий;

– модули социально обусловлены, так как социальная когниция ставит личность в социальном взаимодействии. Развитие профессиональной коммуникативности, в свою очередь, также опирается на социальное взаимодействие при решении профессионально ориентированных задач.

Можно отметить такие возможности модуля в осуществлении профессиональной речевой деятельности учителя, как собственные принципы функционирования, на основе которых можно развить самостоятельные и определенные функции профессионального общения, а также универсальность в аспекте синтаксической или семантической репрезентации, которая способствует развитию умений и навыков речевого оформления видов профессиональной деятельности и в полной мере соответствует принципам ясности и доступности излагаемого материала.

Коммуникативно-когнитивная деятельность специалиста в качестве обязательной составляющей включает в себя овладение ментальной репрезентацией. В ее основе лежит знаковый или символический характер репрезентации, отражающей сущность той или иной языковой единицы не только по ее содержанию, но и по способу ее представления в психике человека.

Поскольку ментальная репрезентация включает в себя способы представления языковых единиц, то данное понятие, на наш взгляд, целесообразно включить в состав определяющих компонентов когнитивной деятельности специалиста.

Единой точки зрения на определение роли репрезентации в процессе построения концептуальной системы знания до настоящего времени не отмечалось. По мнению Пейвио, все репрезентации могут быть расклассифицированы на картиноподобные и языкоподобные, выделяют аналоговые репрезентации и репрезентации пропозициональные, имеющие аргументно-предикативную структуру [10].

Исходя из этого, можно вывести возможности классифицирования ментальных репрезентаций в контексте осуществления профессиональной речевой деятельности учителя.

В развитии профессиональной коммуникативной компетенции учителя целесообразно использовать такую презентационную систему, как язык, в контексте специализированного речевого оформления видов профессиональной деятельности. «Слова и прочие языковые единицы – эти языковые репрезентации – активизируют поэтому те сущности, знаковыми заместителями которых они являются, – они возбуждают в памяти человека связанные с ними концепты» [5, с.37].

Поскольку совокупность репрезентаций образует память, то одной из задач развития профессиональной коммуникативной компетенции учителя является создание определенных групп ментальных репрезентаций в презентационной характеристике профессионального общения, направленных на достижение высокого уровня усвоения и запоминания обучающего материала, работающих на все уровни памяти (словесную, образную, эпизодическую). Исходя из этого, можно прийти к выводу, что совокупность ментальных репрезентаций по групповому принципу позволит в дальнейшем создать целостную концептуаль-

ную систему профессионального общения, направленную на развитие, образование и воспитание личности обучающихся.

Успешность интеллектуального общения во многом зависит от овладения языком в целом и в частности от овладения метаязыком специальности. Рассмотрение форм и способов презентации обучающего материала в аспекте когнитивной деятельности вносит специфику в дискурсивный анализ обучающего текста, в котором важную роль должно играть обоснование тех или иных положений. Термин «обоснование» в когнитивной лингвистике трактуется неоднозначно. Одни рассматривают его как операции установления отношений между элементами в текущем ментальном пространстве – дискурсе [9]. Другие – как когнитивный механизм кодирования неканонических ситуаций и альтернативных способов представления одной и той же ситуации, базирующейся на различии «фигура-фон» как когнитивном феномене [13, 14].

В аспекте требований формирования профессиональной коммуникативности целесообразно использовать термин «обоснование» для обозначения систематического различия выделенных и фоновых частей текста/дискурса, поскольку концепт «обоснование» реализуется здесь на понимании дискурса как структурного образования, основанного на взаимодействии выделенных, заметных и фоновых частей, а также соответствующем разделении информации на выделенную и фоновую [8].

Именно такое обоснование в процессе интеллектуального общения помогает пониманию сути обучающего материала, развитию умений выделять главное и второстепенное. Поэтому рассмотрение критериев определения отношений обоснования в профессионально ориентированном дискурсе очень важно.

Кроме того, в общем представлении существует два типа критериев: содержательные, идентифицирующие выделенные и фоновые части в тексте, и лингвистичес-

кие, связываемые с отношениями (не)зависимости частей сложного предложения [11]. В целом соглашаясь с перечисленными точками зрения на критерии определения отношений обоснования, мы считаем целесообразным их дополнить в аспекте развития профессиональной коммуникативности.

Критерий определения отношений обоснования должен включать в себя определенный уровень речевого оформления, направленный на четкое, доступное, логически последовательное разграничение информационно значимых элементов дискурса от вспомогательных и сопроводительных, критерий целостности воспроизведения речевой ситуации.

Рассмотрение вышеперечисленных составляющих метаязыка специальности позволяет сделать вывод о его теоретической и практической значимости для совершенствования педагогического мастерства учителя, в основе которого лежит высокий уровень языковой культуры, способность воспитать творческую, духовную личность, обладающую самостоятельностью мышления и умеющую выбирать правильные жизненные ориентиры.

Литература

1. *Залевская, А.А.* Информационный тезаурус как база речемыслительной деятельности / А.А. Залевская // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985. – 186 с.
2. *Кубрякова, Е.Е.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е.Е. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 400 с.
3. *Кубрякова Е.С.* Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. – М., 1992. – С. 4–38.
4. *Степанов, Ю.С.* Основы языкознания / Ю.С. Степанов. – М., 1966.
5. *Bäcklund, I.* Grounds for prominence. On hierarchies and grounding in English expository text / I. Bäcklund // *Studia neophilologica*. – 1988. – Vol. 60. – P. 37–61.

6. *Drubig, H.B.* Zur Frage der granunatischen Repräsentation thetischer und kategorischer Sätze / H.B. Drubig // Informationsstruktur und Grammatik. – Opiaden, 1992. – S. 142–195.

7. *Jackendoff, R.* Consciousness and the computational mind / R. Jackendoff. – Cambridge (Mass.), 1987.

8. *Langacker, R.W.* A view of linguistic semantics / R.W. Langacker // Topics in cognitive linguistics. – Amsterdam; Philadelphia, 1988. – P. 49–90.

9. *Levin, B.* Lexical and conceptual semantics / B. Levin, S. Pinker. – Cambridge, 1991.

10. *Paivio, A.* Mental representations. A dual coding approach / A. Paivio. – Oxford, 1986.

11. *Reinhart, T.* Principles of Gestalt perception in the temporal organization of narrative texts / T. Reinhart // Linguistics. – 1984. – Vol. 22. – P. 779–809.

12. *Stemberger, J.P.* The lexicon in a model of language production / J.P. Stemberger. – N.Y., 1985.

13. *Talmy, L.* The relation of grammar to cognition // Topics in cognitive linguistics / L. Talmy; ed. by B. Rudzka-Ostin. – Amsterdam; Philadelphia, 1988. – P. 162–205.

14. *Wallace, S.* Figure and ground: The interrelationships of linguistic categories / S. Wallace // Tense-Aspect: Between semantics and pragmatics. – Amsterdam, 1982. – P. 201–223. ■

УДК 372.8:78

ФОРМИРОВАНИЕ ХОРМЕЙСТЕРСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА ЗАНЯТИЯХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ХОРОВОЙ КЛАСС И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ХОРОМ»

А.Н. Валиахметова

Аннотация

На основании обобщения широкого спектра методической литературы и эмпирического опыта автор статьи рассматривает особенности вузовской дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки. В статье рассматриваются особенности исполнительской дисциплины «Хоровой класс и практическая работа с хором» в воспитании музыкально-педагогической культуры и хормейстерских навыков будущих руководителей хоровых коллективов в общеобразовательных школах и ДМШ.

Ключевые слова: учитель музыки, формирование хормейстерских навыков, сущность творческого коллектива, дирижер хора.

Abstract

Building on a wide range of methodological literature and the author's own experience, the article considers the peculiarities of choirmaster training of future music teachers. We discuss the features of «Choir class and practice choir sessions» as an academic discipline and its use in the development of pedagogical culture and choirmaster skills of future choir teachers in comprehensive and secondary music schools.

Index terms: the music teacher, development of choirmaster skills, the nature of creative teams, choirmaster.

Современная школа предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке специалистов, учителей музыки, педагогов-хормейстеров, в полной мере владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками исполни-

тельского и педагогического мастерства, способных выполнять любые художественные и воспитательные задачи на профессиональном уровне.

Хоровая исполнительская и педагогическая деятельность будущего педа-

гога-музыканта занимает особое место в целостном процессе воспитания его музыкально-педагогической культуры, являющейся средством воздействия на духовный мир учащегося, фундаментом, на котором формируется педагогическое мастерство.

Обязательным компонентом вузовского воспитания музыкально-педагогической культуры будущих учителей музыки, руководителей школьных хоровых коллективов является дирижерско-хоровая подготовка, осуществляемая прежде всего в процессе изучения предметов дирижерско-хорового цикла, это: «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур», целью которого является формирование у студентов системы основных знаний, умений и навыков профессионального управления хоровым коллективом; «Хоровой класс и практическая работа с хором», где студенты приобретают практические хормейстерские навыки; «Хороведение» – дисциплина, дающая теоретические знания основ хорового искусства и методы работы над вокально-хоровой техникой в хоре; «Хоровое сольфеджио», целью которого является совершенствование музыкального слуха средствами хоровой звучности; «Аранжировка» и «Школьная практика» – предметы практического блока дирижерско-хоровых дисциплин и др.

Все дисциплины тесно связаны между собой и формируют у студентов целостный взгляд на педагогическую и вокально-хоровую деятельность, дают методологическую, теоретическую, методическую и технологическую базу знаний, умений, навыков.

Методологическая дирижерско-хоровая подготовка дает знания будущим учителям музыки в области эстетики, философии, истории музыки и хорового искусства. Методическая дирижерско-хоровая подготовка предполагает овладение знаниями особенностей хормейстерской работы со школьными хоровыми коллективами на различных возрастных этапах. Теоретическая хоровая подготовка пред-

полагает усвоение знаний в области теории вокально-хоровой работы (цели, задачи, принципы, содержание, методы и формы вокально-хоровой работы с детьми), знание особенностей хормейстерской работы, понимание природы дирижерского жеста как исторически сложившегося языка управления хоровым звучанием; знание методов, форм и средств освоения хоровой партитуры. Технологическая дирижерско-хоровая подготовка формирует у студентов умения и навыки в области вокально-хоровой деятельности и педагогической техники (речевые, умения профессиональной саморегуляции и др.), педагогических навыков (коммуникативных, дидактических, организационных, прогностических, креативных и др.).

Синтетический характер хорового искусства требует наличия в содержании обучения интегративных связей педагогических и специальных дисциплин, связанных между собой общей целью.

Педагогическая практика показывает, что наиболее высокие успехи в воспитании и образовании будущих педагогов-хормейстеров как музыкантов-исполнителей и будущих руководителей детских хоровых коллективов достигаются в классе практической дисциплины «Хоровой класс и практическая работа с хором», где работа личности над собой осуществляется на фоне коллективной деятельности, где существует педагогическая творческая атмосфера и на практике формируются хормейстерские навыки педагога-руководителя.

Формирование дирижерско-хоровых навыков представляет собой сознательный процесс, при котором учащиеся должны активно сопоставлять, с одной стороны, цели и представления о правильном способе хормейстерской деятельности и, с другой – свои собственные действия на практических занятиях и их результаты. Это дает возможность осуществлять самооценку и активную регуляцию совершаемых действий, а активность в сознательных процессах способствует более совершенному формированию навыков. Успешно-

му формированию навыков способствует также и соответствие методов обучения особенностям видов навыков, а также умение их переноса учащимися в новые условия, т.е. применение их в решении разного рода теоретических и практических задач [2]. Другими словами, говоря об условиях успешного формирования хормейстерских навыков, учащиеся должны закрепленные навыки по дисциплинам дирижерско-хорового цикла реализовать на практике, что в полной мере осуществляется на практических занятиях «Хорового класса», а на старших курсах и на занятиях по «Школьной практике».

Существующую на хоровых занятиях педагогическо-творческую атмосферу можно охарактеризовать как общее дело, как интерес, взаимоуважение, товарищеская взаимовыручка в лучшем смысле слова, ориентация всего коллектива на высокий коэффициент полезного проявления собственной личности в коллективе, полная психологическая совместимость и интеграция. Для нормальной организации работы творческого коллектива необходимо также и присутствие нравственного начала, уважение к труду товарищей.

Выдающийся ученый и педагог В.А.Сухомлинский называл коллектив определяющей силой в формировании личности, существующий как множество индивидуальностей и отмечал, что педагогическая идея коллектива является почвой для роста педагогического мастерства каждого его члена [7]. А.С.Макаренко также был глубоко убежден в том, что направленность деятельности коллектива и взаимоотношения в нем обеспечивают микроклимат, в котором развивается, формируется и реализуется личность [4]. Воспитательное значение коллективного общения заключается в расширении кругозора личности, оно является условием формирования общего интеллекта человека, группового единства хорового коллектива.

Способность к общению является одним из главных факторов таланта будущего хормейстера. И как всякая способность она

поддается развитию. В хоровой деятельности общение дирижера с певцами в основном происходит в условиях работы над определенными музыкальными произведениями. Очень важно, чтобы руководитель видел и чувствовал каждого исполнителя, ощущал его эмоциональное состояние и в любой момент был готов ему помочь. Работая над музыкальным текстом того или иного произведения, руководитель хора и певцы, общаясь, стремятся достоверно передать его содержание и художественный образ. Художественный результат достигается в том случае, когда трактовка образа становится плодом совместного творчества руководителя и певцов хора. Студенты на практических занятиях хорового класса уже познают, что управление музыкально-исполнительским коллективом значительно отличается от системы руководства любым другим социальным сообществом. И эти отличия обусловлены в первую очередь спецификой самого творческого процесса. Ведь любое творческое сообщество состоит из самостоятельных личностей, обладающих различными профессиональными знаниями и навыками, различными темпераментами и отличными друг от друга музыкально-художественными представлениями. Дирижер А.М.Пазовский, учитывая все эти обстоятельства, охарактеризовал музыкально-творческий коллектив «как единый многокрасочный и многозвучный инструмент, состоящий из живых, индивидуально мыслящих, чувствующих и созидающих музыкантов-художников» [5, 71].

Например, деятельность студенческого хорового коллектива, отделения искусств Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета, имеет определенную специфику, связанную с соотношением учебно-воспитательных и концертно-исполнительских задач. Их соотношение существенно меняется в процессе обучения. На начальном этапе определяющими являются учебно-воспитательные цели и задачи.

Учебный процесс студента – участника хорового коллектива заполнен множест-

вом разнообразных учебных дисциплин и хоровой класс лишь один из них. И если на занятиях общепедагогического и музыкально-теоретического цикла студенты остаются воспринимающей стороной, то в хоре процесс восприятия и усвоения сочетается с активным исполнительским действием, т.е. воспринимая информацию от руководителя, хор путем быстрой переработки воплощает ее в коллективном исполнении. Таким образом, участники хорового коллектива не только получают знания, но и творчески, коллективно воссоздают полученную информацию. Они переходят из состояния восприятия и усвоения знаний к состоянию активного творческого процесса, требуемого хоровым пением.

Велика роль педагога – руководителя хорового коллектива; наблюдая и анализируя его педагогическую и хормейстерскую работу в хоровом классе, студенты – будущие руководители хоровых коллективов получают представление и навыки о своей будущей хормейстерской работе. Руководитель должен быть педагогом, музыкантом, хормейстером, артистом, способным увлечь и повести за собой коллектив, направить творческую энергию коллектива в нужное русло, научить учащихся певческому мастерству [3]. И это достигается при соблюдении ряда определенных условий, творческих устремлений всех участников творческого процесса. Это единство художественных критериев, близость эстетических представлений, приблизительно равный уровень интеллектуального развития, способность к подчинению художественной воле руководителя, доверия к его организационным и исполнительским действиям. Педагог-руководитель становится примером для своих учеников и должен помнить, что часто предметом подражания становятся как его достоинства, так и недостатки. Поэтому он должен постоянно проверять свои методические установки, упорно и непрерывно работать над своей общей педагогической культурой, решительно и профессионально исправлять допущенные ошибки, прислушиваться к критике.

В качестве руководителя и организатора творческого процесса педагог должен управлять творческим коллективом с помощью коммуникативных, вербальных и невербальных средств общения. Невербальное общение – это особый дирижерский язык, основу которого составляют жесты и мимика. Этот язык отображает смысловое (эмоциональное) содержание музыки, позволяет решать определенные художественные задачи, выразить внутренний мир дирижера, служит задачам управления и регулирования процесса практической реализации музыкальных представлений в хоре.

На репетиции хора руководитель с целью помочь учащимся осмыслить логическую и эмоционально-художественную стороны произведения может использовать язык жестов, форму словесного комментария и показа своих намерений голосом или на инструменте. А в условиях концертного исполнения дирижер общается с коллективом только средствами невербального общения и взаимодействия с его творческими партнерами, с помощью которых он передает хору свое исполнительское отношение к музыке. Процесс невербального общения невозможен без «обратной связи» – дирижер-хормейстер в своей деятельности постоянно ориентирован на получение «ответа» на свое обращение к хору, на внесение необходимых корректив в процессе исполнения. Можно сказать, что основу взаимодействия партнеров в хоровой деятельности составляет обмен «высказываниями»: «ответ» хора адресован дирижеру, а его реакция на действия хора является своеобразным ответом на предыдущее высказывание певцов. Каждое действие дирижера является ответным действием на реакцию хора и направлено на решение задач взаимодействия с исполнителями, так как осуществить творческие замыслы он может только путем общения с коллективом, в котором хор является полноправным партнером.

Управление студенческим коллективом требует от руководителя владения особыми

методами и приемами влияния на сознание, творческую волю, психическое состояние учащихся с обязательным включением механизмов психолого-педагогического и эмоционального воздействия на исполнителей, а также с учетом особенностей восприятия музыкального произведения [6]. Психологические воздействия на хор дирижер осуществляет путем внушения и заражения учащихся своим эмоционально-психическим состоянием. Благоприятным условием, которое усиливает внушение педагога-хормейстера, является его статус руководителя коллектива, его авторитет и функция лидера во взаимодействии с хоровым коллективом.

Для художественного воплощения общих творческих целей педагог-хормейстер студенческого хорового коллектива должен, прежде всего, обучить будущих педагогов-музыкантов элементарной технике пения. И здесь необходимо учитывать, что, например, хоровые классы отделения искусств ИФИ К(П)ФУ формируются из студентов, имеющих разный уровень довузовской подготовки. Большинство из них не имеют профессиональных вокальных данных и навыков пения в хоре. В этом случае на начальном этапе изучаются и закрепляются на практике элементы вокальной техники хора: виды и типы певческого дыхания, понятие атаки, регистров, резонаторов. Посредством специальных вокально-хоровых упражнений развиваются функции артикуляционно-речевого и певческого аппарата, вырабатываются навыки цепного дыхания, пения в унисон, хоровой строй, различные виды и типы ансамбля. В период разучивания того или иного музыкального произведения, руководитель хора должен погрузить учащихся в определенную атмосферу, специфическую музыкально-звуковую среду.

Особое значение в хормейстерской работе приобретают специальные вокальные упражнения. Они должны содержать в себе основные особенности вокально-хоровой техники в доступной, наглядной и сжатой для понимания и усвоения форме. Каж-

дое упражнение, рассчитанное на выработку того или иного вокально-хорового технического навыка, перед исполнением детально разбирается и объясняется руководителем. Хор должен знать и понимать для чего используется данное упражнение. В исполнении упражнений необходимо сочетать постоянство целей и требований, добиваться совершенного результата. Желательно использовать простой и легко запоминающийся материал. После овладения элементарными умениями и навыками хоровой звучности коллектив получает возможность выбора манеры исполнения, звуковедения, технических приемов для воплощения художественного замысла изучаемого произведения. В период разучивания произведения, который является самым трудоемким, можно дробить произведение на мелкие эпизоды, но во время детальной работы нельзя терять из виду целое.

Положительным воспитательным фактором является и то, что в условиях коллективного музицирования студенты находятся в постоянном духовном, эмоционально окрашенном взаимодействии, качество которого в немалой степени оказывает влияние на плодотворность творческого коллектива. Это взаимодействие имеет разные формы: форму непосредственного межличностного контакта в репетиционной работе и форму невербального «интуитивного» общения в процессе исполнения музыкального произведения.

Особое внимание в деятельности студенческого хорового коллектива уделяется подбору исполнительского репертуара, потому что от этого зависит развитие духовной культуры будущего педагога-музыканта. Репертуар должен быть высокохудожественным и соответствовать возрастным возможностям студентов. При отборе репертуара необходимо учитывать принцип единства воспитания и обучения: выбирать произведения с учетом воспитывающего и обучающего воздействия на личность участника хора. Репертуар должен быть актуальным, доступным и художественно

разнообразным. Недопустима перегрузка программ сложными по содержанию и технически трудными произведениями, не менее опасна другая крайность – недооценка возможностей хора и занижение уровня трудностей программы. Репертуар изменяется и обогащается от года к году. При усложнении репертуара руководитель должен умело и гибко использовать уже приобретенные умения, закреплять исполнительские навыки, расширять технические приемы. В программу включаются постепенно более сложные по форме, по объему и по времени эмоционально насыщенные и разнохарактерные произведения. При разработке художественного репертуара нужно широко использовать фольклорный материал (регионально-национальный компонент), который способствует воспитанию у будущего учителя музыки, находящегося в роли хорового певца, чувство толерантности, любви и уважения как к своей национальной культуре, так и к культуре других народов.

Хоровое пение – вид коллективного творчества, поэтому требует воспитания у студентов творческой дисциплины, которая возможна только в атмосфере сотрудничества и взаимопонимания. Дисциплина нужна для профессионального и систематического овладения искусством музыканта и педагога. В хоровой работе можно выделить дисциплину внешнюю и внутреннюю. Аккуратность посещения занятий, собранность во время репетиций – это элементы внешней дисциплины. Внутренняя дисциплина – это собранность, внимание участников хора, сосредоточенность и готовность выполнить художественно-творческие требования руководителя хора, внутренняя дисциплина обуславливает единство действий, без которого не может существовать творческий коллектив.

Таким образом, из изложенного теоретического материала можно сделать вывод, что деятельность студенческого хорового

коллектива и содержание исполнительской дисциплины «Хоровой класс и практическая работа с хором», спецификой которого является коллективный творческий процесс, способствует формированию хормейстерских навыков будущих учителей музыки – руководителей хоровых коллективов. Это организаторские навыки, способность к творческому и педагогическому общению, умение создать творческую дисциплину в хоре, владение психолого-педагогическими методами руководства в коллективе, умение подбирать высокохудожественный и педагогический репертуар, умение создать творческую атмосферу и стиль общения на репетициях хора, создающие благоприятные педагогические условия для наиболее полноценного развития и профессионального совершенствования личности и др.

Совместная коллективная деятельность хорового класса развивает, коммуникативную культуру, организаторские способности, а также общественно ценные чувства товарищества, дружбы, взаимопомощи и сотрудничества.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Донцов, А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
3. Казачков, С.А. Дирижер хора – артист и педагог / С.А. Казачков. – Казань: КГК, 1998. – 308 с.
4. Макаренко, А.С. Системная организация эмоционального поведения / А.С. Макаренко. – М.: Медицина, 1980. – 207 с.
5. Пазовский, А.М. Записки дирижера / А.М. Пазовский. – М.: Музыка, 1966. – 562 с.
6. Петрушин Л.М. Музыкальная психология / Л.М. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 383 с.
7. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива. (Методика воспитания коллектива) / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 239 с.

УДК 372.881.1: 378.1

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Дорофеева

Аннотация

Развитие творческого мышления студентов имеет большое значение в обучении на занятиях по иностранному языку. Творческое мышление, основным компонентом которого является подсознание – интуиция, воображение, фантазия, способствует раскрытию творческих возможностей студентов, является главной предпосылкой их научного творчества, а его развитие подразумевает развитие мыслительных способностей и протекает в неразрывной связи с развитием языка. Способность к самостоятельному, творческому мышлению не возникает сама собой, она требует особого внимания и дополнительного педагогического воздействия. Творческому мышлению можно научить, благодаря использованию эффективных форм и методов обучения.

Ключевые слова: творческое мышление, интуиция, творческое воображение, фантазия, интеллект, мыслительные способности.

Abstract

Development of students' creative thinking is of great importance at the foreign language classes. The basic component of creative thinking is subconsciousness including intuition, imagination, fantasy. Creative thinking promotes discovering of creative possibilities of students. It is the main precondition of their scientific creativity and its development means improvement of power of apprehension and proceeds in inextricable connection with the language development. Ability to think independently and creatively does not appear by itself. It demands special attention and additional pedagogical influence. Creative thinking can be taught by means of several effective forms and methods of teaching.

Index terms: creative thinking, intuition, creative imagination, fantasy, intellect, power of apprehension.

Развитие творческого мышления студентов имеет большое значение в обучении на занятиях по иностранному языку, так как способствует, прежде всего, раскрытию их творческих возможностей.

Творческое мышление является компонентом творческой деятельности, выполняющим в ней определенные функции, его называют аппаратом творческого процесса, его организующей и направляющей силой, оптимальной системой поиска и отбора средств и решений, ориентированных на конечный продукт.

Основным компонентом в творческом мышлении является *подсознание – интуиция, воображение, фантазия*; кроме того, творческому мышлению как деятельности индивидуального сознания свойственны специфические личностные черты, собственный почерк. Эти скрытые механизмы творческого мышления как раз и призваны

обеспечивать поиск нестандартных комбинаций стандартных элементов, рождают новые идеи.

Творческое мышление, по мнению М.Г.Гарунова, является главной предпосылкой научного творчества студентов. Ему свойственны сравнение и сопоставление, направленные на определение общих свойств и признаков, предметов и явлений, подлежащих изучению; анализ и синтез, предполагающие мысленное расчленение предметов и явлений на части и их соединение в единое целое; индукция и дедукция; абстрагирование и конкретизация, обобщение и ограничение; интуиция и логика. Кроме того, творческому мышлению присущи также «гибкость», «критичность», «самостоятельность» и другие качества, которые проявляются в следующих умениях: 1) видеть и ставить новый вопрос в решаемой проблеме и затем самостоятельно ответить на него; 2) изменять намеченный

план решения проблемы, если он не удовлетворяет тем условиям, которые постепенно вычлняются в ходе ее решения и которые не удалось учесть с самого начала; 3) отбирать те стратегии и тактики, которые максимально обеспечивают правильность уже решенных этапов, подвергать сомнению те или иные уже установленные положения; 4) выделять главное в каждом акте творческой деятельности и т.д. [5, с.14–15].

Развитие творческого мышления подразумевает развитие *мыслительных способностей*. Из всего многообразия мыслительных способностей наибольший интерес на занятиях по иностранному языку представляют следующие: способность анализировать и синтезировать, сравнивать; способность выделять главное, отбрасывать второстепенное (способность к абстрагированию); способность описывать явления, процессы; способность давать определения; способность объяснять; способность доказывать, обосновывать; способность систематизировать и классифицировать; способность обобщать; способность конкретизировать.

Перечисленные способности В.И. Андреев относит к блоку *интеллектуально-логических способностей* личности. Для развития творческого мышления, по его мнению, важны и интеллектуально-эвристические способности. Среди них наиболее значимыми являются: способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы; способность к фантазии; ассоциативность мышления; независимость суждений; критичность мышления; способность к оценочным суждениям; способность к рефлексии [1, с.77–79].

Выделенные способности играют существенную роль и в обучении на занятиях по иностранному языку.

Одной из основных способностей, которую необходимо развивать на занятиях по иностранному языку, является *способность к фантазии*. Эта способность представляет собой наиболее выраженное проявление *творческого воображения*, которому она

всегда присуща, но при доминировании создает не просто новые, а, казалось бы, неправдоподобные парадоксальные образы и понятия [2, с.78].

Творческое воображение, или фантазия, включающее в себя развитие, восприятие, мышление, память, – это, прежде всего, способность, которая составляет необходимый момент творческого отношения к окружающему миру и характеризуется проявлением особого видения образов и понятий, что является немаловажным для изучения иностранного языка.

Творческая деятельность воображения, как писал Л.С.Выготский, находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение [3, с.10].

Фантазия человека в значительной степени связана с созданиями культуры. Человек может представить себе события, которых никогда сам не видел, о которых узнал из книг, произведений живописи, музыки и т.д.

Чувства человека не бывают беспредметными, «всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству... Образы фантазии служат внутренним выражениям для наших чувств» [4, с.13–14]. Воображение позволяет каждому человеку понять всеобщие идеалы и сделать своими, близкими, индивидуальными.

Понятие «фантазия», как подчеркивается в литературе, объединяет в себя такие операции, как комбинирование, варьирование, транспонирование, и каждый творчески мыслящий человек должен владеть этими операциями. Большое значение имеет способность включать в совершенно новые взаимосвязи уже известное содержание. Это требует не только гибкости ума, но одновременно и систематического образа мышления [8, с.19].

Все эти способности связаны с *интеллектом* и состоят, как упоминалось выше, в структуре интеллектуальных способностей. Именно интеллект является комплексной способностью к организации (выводам, комбинации) функций познавательной деятельности для эффективного решения проблемы. Чем меньше затраты, тем выше эффективность, тем выше и степень интеллекта. Следует заметить, что интеллект человека формируется индивидуальной системой его умственных способностей. Эти способности возникают в ходе умственной деятельности, а уровень интеллекта определяется совокупностью способностей и, как следствие, их комплексной способностью к организации частичных функций процесса познания [8, с.16].

Это перекликается с утверждением С.Л.Рубинштейна, который писал о том, что развитие человека – это ... формирование его способностей [9, с.138].

Способности к мышлению выступают каждый раз в тесной связи с *умственной активностью*. Ум, по утверждению Н.С.Лейтес, есть тончайшее соотношение организма с окружающим миром; условные рефлексy, ассоциации, есть ум – есть мышление. Это есть умственная деятельность. А предпосылки развития умственных способностей человека не являются только природными особенностями. Общественная сущность умственных возможностей человека особенно явствует из того, что формирование и развитие умственных качеств происходит каждый раз на основе усвоения общественного опыта (путем овладения понятиями, практическими умениями и т.п.) [7, с.197–198].

Именно поэтому очень важно развивать мыслительные способности студентов, в том числе и на занятиях по иностранному языку.

Очень часто взлеты способностей к творчеству в умственном труде вызваны состоянием *вдохновения*, которое является подъемом сил и способностей человека в процессе его творчества, характеризую-

щееся ясностью сознания, появлением потока мыслей и образов, быстротой и высокой продуктивностью мышления. Б.М.Теплов описывал вдохновение как «умение» человека (а точнее говоря, способность) эмоционально погружаться в захватившее его содержание и концентрировать на нем все свои душевные силы [11, с.167], [12, с.28–29].

Развивать мыслительные способности студентов на занятиях по иностранному языку очень важно еще и потому, что *развитие мышления* протекает в тесной и неразрывной связи с *развитием языка*. Об этом писали И.Н.Казанцев, С.Л.Рубинштейн, Ю.А.Самарин. Связь развития мышления с развитием языка объясняется тем физиологическим фактором, что вторая сигнальная система как система словесных сигналов является основной для мышления. Из этого следует, что заботясь о развитии навыка устной речи в принципе можно развивать мыслительную способность. Учитель же должен через культуру речи наблюдать за мыслительным процессом обучаемых и контролировать его результаты [6, с.81].

Способным к овладению языком, с точки зрения С.Л.Рубинштейна, является тот, у кого легко и быстро, на основании небольшого числа проб совершается генерализация (обобщение) отношений, лежащих в основе фонетики, грамматики, словообразования и словоизменения, и в результате – перенос этих отношений на другие случаи. Естественно, что генерализация тех или иных отношений предполагает соответствующий анализ [9, с.547].

Способность к иностранному языку, по мнению Ю.А.Самарина, выражается в быстроте и темпе усвоения знаний, умений, навыков; в многообразном и самостоятельном использовании словарного состава и грамматических конструкций для наиболее точного выражения своих мыслей в соответствии с особенностями иностранного языка; в быстроте темпа речи на иностранном языке, которая зависит от быстро-

ты протекания ассоциативного процесса, заключающегося в подборе нужных слов и грамматических конструкций, выражающих то или иное содержание мысли [10, с.115].

На занятиях по иностранному языку, благодаря развитию мыслительных способностей студентов, с помощью различных форм и методов работы необходимо стараться приблизить их творческое мышление к *высокому уровню*. Именно разнообразие занятий, как подчеркивает Н.С.Лейтес, является обязательным условием полноты развития ума. [7, с.202].

Известные исследователи творчества Г.Мейльхорн, Г.-Г.Мейльхорн выделяют качества, присущие студентам с высоким уровнем творческого мышления, на которые следует обратить внимание. Среди них такие как: более высокая активность, более высокий уровень сознательности; ярко выраженная мотивация к решению задач научно-исследовательского, творческого характера, стремление к самостоятельному решению поставленной научной задачи; разносторонность и глубина специальных знаний, а также большой объем навыков в избранной области деятельности; стремление к постоянному совершенствованию своих знаний, способностей, навыков и тем самым к расширению возможностей для успешной творческой деятельности; интерес к научным мероприятиям, различного рода научным дискуссиям, к коллективному труду; увлеченность творческой деятельностью; большой арсенал научных идей; стремление и готовность принять участие в решении научных проблем; упорство в достижении поставленных целей [13, с.39–51].

Учитывая эти качества, *высокий уровень творческого мышления*, к которому необходимо стремиться на занятиях по иностранному языку, сводится к тому, что студенты данного уровня обладают гибкостью, рациональностью мышления, способны к оценочным суждениям, обнаружению

ошибок, способны на выбор оптимального решения, на выдвижение гипотезы, на основе критического анализа умеющие отбирать наиболее правдоподобные гипотезы, способны на изобретение новых способов деятельности, к обнаружению ошибок, обладающими способностями к широкому переходу методов научного познания в новые ситуации, видение новых проблем в знакомых ситуациях, способные к поиску альтернативных решений, на рассмотрение всех возможных способов решения, хорошо комбинирующие и преобразовывающие усвоенные ранее средства для новых решений проблемы, способные на активный поиск оригинальных идей, нестандартных решений творческих задач.

Способность к самостоятельному творческому мышлению не возникает сама собой, она требует особого внимания, дополнительного педагогического воздействия и напряжения. Творческому мышлению можно научить, нужно только найти такие эффективные формы и методы, которые бы потребовали от студента максимально активизировать мышление. Заставили бы его проявить гибкость суждений, воображение, повлияли бы на его стремление генерировать идеи, искать альтернативные решения и т.д. Не так важно приобретенное, как развитие способности мышления.

К формам и методам, способствующим развитию творческого мышления студентов на занятиях по иностранному языку, мы относим:

1. Лекции. Они помогают системно изложить знания; способствуют развитию творческого мышления и творческой деятельности, но лишь в том случае, если показывают развитие определенной проблемы, различные варианты решений, убедительно и доказательно противостоят с неправильными позициями.

2. Метод мозгового штурма. Он связан с развитием творчества студентов, является особенно эффективным для тренировки креативности. Суть его в том, что по одной

проблеме свободно высказываются все идеи без предварительной оценки.

3. Метод генерации идей. позаимствован из арсенала методов подготовки творческих работников и высококлассных специалистов. Он напоминает известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообщая «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи ее разрешения.

4. Самостоятельная работа (аудиторная и внеаудиторная).

5. Семинары.

6. Исследовательская работа.

7. Конкурсы, соревнования.

8. Научные конференции.

9. Метод проекта.

10. Дискуссии и др.

Все формы и методы развития творческого мышления студентов должны быть очень гибкими и находиться в зависимости от фактического развития студентов. Необходимо также и планомерность. Это означает, что нужно продумывать, что именно имеет смысл изучать, в какой последовательности и с какой целью.

Таким образом, стремясь достигнуть высокого уровня творческого мышления студентов на занятиях по иностранному языку, можно сделать вывод, что следует развивать все, что способствует формированию и развитию качеств личности, которые обуславливают творческое мышление и деятельность, а именно: гибкость мышления и комбинационную способность, любознательность, интерес, желание учиться, прилежание и терпение, активную жизненную позицию, волю, самосознание, умение доводить дело до конца, настойчивость, целеустремленность, решительность, ответственность, самостоятельность, а также преодолевать все, что мешает этому.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.

2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.

4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

5. Гарунов, М.Г. О сущности и структуре научного и технического творчества студентов / М.Г. Гарунов // Формы и методы активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения: сб. ст. – Петрозаводск, 1988. – С. 11–18.

6. Казанцев, И.Н. Дидактика / И.Н. Казанцев. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959. – 480 с.

7. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

8. Нойнер, Г. Резерв успеха – творчество / Г. Нойнер, В. Калвейт, Х. Клейн. – М.: Педагогика, 1989. – 120 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.

10. Самарин, Ю.А. Проблемы развития общих и специальных способностей к обучению / Ю.А. Самарин // Ученые записки ЛГУ. Психология. Способности и потребности. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – Вып. 19, № 287. – С. 20–36.

11. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 3 т. / Б.М. Теплов – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

12. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1947. – 53 с.

13. Mehlhorn Gerlinde, Mehlhorn Hans-Georg. Spitzenleistungen im Studium. Beitrage zur Padagogik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Band 27. Berlin, 1982. – 240 s.



УДК 37.036

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Р. Максимова

Аннотация

Обоснована актуальность эстетического воспитания младших школьников в условиях современной социокультурной жизни, рассмотрены педагогические особенности данного процесса, изложены тезисы авторского интегрированного эстетического курса.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младшие школьники, педагогические особенности.

Abstract

The article aims to prove the urgency of aesthetic education of primary school students for the modern social and cultural situation. We take a look at the pedagogical features of this process and set forth some theses taken from the author's integrated course in aesthetics.

Index terms: aesthetic education, primary school students, pedagogical features.

В настоящее время наблюдается деградация и подчас исчезновение самой потребности в высокой культуре или отношении к ней как к культуре развлекательной. Существует прямая связь между развитием эмоциональной сферы человека и его нравственным обликом. Кризис духовной культуры, ведущей к эмоциональной бедности ее носителей, влечет за собой этическую неразвитость людей. Трудно ждать ответственного поведения от духовно опустошенного и эмоционально ограниченного человека. Данная ситуация приводит к возрастанию значимости преподавания и усвоения гуманитарных дисциплин с раннего возраста. Еще К.Д. Ушинский считал, что «необходимо с раннего детства прививать человеку чувство прекрасного, доброго, эстетичного», создавая тем самым его нравственный иммунитет. Обратимся к определению понятия «эстетическое воспитание». Эстетическое воспитание – это средство пробуждения и развития способностей человека чувствовать и воспринимать прекрасное в природе, возвышенное и героическое в труде, в общественной деятельности, в отношениях между людьми, в произведениях искусства, в развитии эстетических чувств, взглядов, идеалов, суждений о прекрасном и безобразном ... средство развития способности личности к эстетичес-

кому самовоспитанию, потребности к прекрасному в жизни и искусстве [5, с.10].

Основные принципы, содержание эстетического воспитания, значение искусства разрабатывались уже философами античности: Аристотелем, Демокритом, Платоном, Пифагором, Сократом и др. Во второй половине XIX в. К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский и др. определили эстетическое воспитание как источник развития эстетических чувств, эстетического вкуса, подчеркивая, что в каждом учебном предмете содержатся возможности эстетического воспитания.

Разработаны различные аспекты проблемы формирования эстетической культуры школьников, что нашло отражение в работах Г.А. Петровой, К.В. Игнатъевой, Т.В. Шуртаковой, М.А. Верба, Г.С. Лабковской, Е.И. Левит, Л.Г. Новиковой и др. Огромный вклад в развитие эстетического воспитания внесла Казанская научная эстетическая школа. В трудах Г.А. Петровой, Т.В. Шуртаковой, Б.П. Рождественского, К.В. Игнатъевой и др. раскрыты основная специфика, цели и задачи системы эстетического воспитания, важнейшей из которой, по их мнению, является «развитие культуры эстетических чувств» [5, с.12].

Эстетическое воспитание младшего школьника не может быть осуществлено

без внимательного отношения к особенностям формирования основных психических процессов и функций в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст в жизни ребенка можно обозначить периодом накопления знаний, их усвоения. Характерные способности детей этого возраста: доверчивость, впечатлительность, восприимчивость, наивность, игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. Каждая из этих способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста. В детстве ребята живут непосредственной, глубоко эмоциональной жизнью.

Сильные эмоциональные переживания надолго сохраняются в памяти, нередко превращаются в мотивы и стимулы поведения, облегчают процесс выработки убеждений, навыков и привычек поведения. Особенностью младшего школьного возраста является приход ребенка в школу. У него появляется новый ведущий вид деятельности – учеба. Одну из главнейших ролей с этой поры в жизни школьника играет взрослый – учитель. Пользуясь этим, педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека. В жизни ребенка имеет воспитательное значение буквально все: убранство помещения, опрятность костюма, форма личных отношений и общения, условия труда и развлечений – все это либо привлекает детей, либо отталкивает. Задача не в том, чтобы взрослым организовать для детей красоту окружающей среды, в которой они живут, учатся, работают, отдыхают, а в том, чтобы вовлечь всех детей в активную деятельность по созиданию и сохранению красоты. Как отмечает К.В. Гавриловец, «в своей работе, учитель влияет на воспитанников всем своим внешним обликом. В его костюме, причёске проявляется эстетический вкус, отношение к моде, которое не может не влиять на вкусы юных. Модный и в

то же время деловой стиль в одежде, чувство меры в косметике, выборе украшений помогают формировать у подростков правильный взгляд на соотношение внешнего и внутреннего в облике человека, вырабатывать у них «нравственно-эстетический критерий достоинства человека» [1, с.14].

Педагоги должны понимать, как важно сочетать в процессе эстетического воспитания всю совокупность разнообразных средств и форм, пробуждающих и развивающих в школьнике эстетическое отношение к жизни, к литературе и искусству. В школе должно обращаться внимание не только на содержание школьных предметов, но и на средства действительности, на факторы, оказывающие влияние на эстетическое развитие личности. Одним из таких факторов является эстетизация среды, отмеченная в работе Г.С. Лабковской. Главная задача эстетизации среды обитания по ее мнению сводится к достижению гармонии между создаваемой человеком «второй природой» и естественной природой. Проблема эстетизации среды обитания органически связана с решением одной из сложных и насущных проблем совершенного человечества – проблемы рационального использования природных богатств и охраны окружающей среды. Когда человек остается наедине с природой, как раз и раскрывается истинное лицо его эстетической культуры [2, с.36–37].

Следующий фактор эстетического развития личности – эстетизация быта. «Вещи должны быть не только полезны, но и красивы, не только удобны, но и изящны, не только прочны, но и в совершенстве отделаны» [4, с.33]. Если ребенка с первого класса и до окончания школы окружают вещи, отличающиеся красотой, целесообразностью, простотой, то в его жизнь подсознательно входят такие критерии, как целесообразность, упорядоченность, чувство меры, т.е. критерии, которые позднее определяют его вкусы и потребности.

Эстетика поведения и внешнего облика – не менее значимый фактор эстети-

ческого воспитания. «Эстетика поведения выражается в честности, правдивости, чувстве собственного достоинства, вежливости, дисциплинированности, подтянутости и т.д.» [4, с.40]. В качестве примера прекрасных эстетических отношений можно рассматривать такие отношения, как дружба, взаимопомощь, порядочность, верность, доброта, чуткость, внимание. Участие детей вместе со взрослыми в отношениях самого различного достоинства накладывает глубокий отпечаток на детскую личность, делая их поведение прекрасным или безобразным. Через всю совокупность отношений и осуществляется формирование нравственно-эстетического облика ребенка. Важнейшим источником эмоционального опыта школьников являются внутрисемейные отношения.

В эстетическом воспитании младшего школьника существуют педагогические особенности, связанные с уникальностью младшего школьного возраста, изложенные выше, а также с целевой спецификой начального образования. Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование навыков учебной деятельности. Достаточный для младшего школьника уровень ее сформированности обеспечивает возможность развития психических и личностных новообразований как существенного результата образования в начальной школе [6]. Психологическую составляющую этих результатов образуют универсальные учебные действия (УУД). Универсальные учебные действия – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [6]. В ФГОС представле-

но 4 вида УУД: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Нами разработан интегрированный эстетический курс «Кукольная классика», целью которого является эстетическое воспитание детей, а также формирование 4 основных видов универсальных действий, изложенных в ФГОС. Курс «Кукольная классика» включает в себя 4 тематических модуля (барокко, классика, романтизм, нано-калейдоскоп). В результате проведения занятий учащиеся получают знания о музыкальной культуре (композиторах, их произведениях, музыкальных жанрах, инструментах, танцах, способах игры на старинных музыкальных инструментах), литературе (биографические сведения о поэтах и писателях, содержание литературных шедевров, их жанровая принадлежность), художественном искусстве (живописцы, художественные школы и направления, манеры художественного письма, жанры), эстетике одежды, речи, поведения, развлечениях эпохи барокко, о классицизме, романтизме, культуре и обычаях родного края. Учатся воспроизводить по памяти информацию, необходимую для решения учебной задачи, самостоятельно находить дополнительные сведения по заданной тематике, презентовать подготовленную информацию в наглядном и вербальном виде (познавательные УУД). Дети проявляют больше заинтересованности, сопереживания, эмпатии к академическому искусству, к нравственным и моральным вопросам, отраженным в произведениях искусства (личностные УУД).

Младшие школьники осваивают навыки элементарного музицирования по системе К.Орфа, изготавливают «репродукции» картин великих художников, собирают пазлы, специально изготовленные для курса «Кукольная классика» по мотивам картин Д.Веласкеса «Маргарита инфанта», «Принц Бальтазар на охоте», «Голова коня», знакомятся с основами росписи по дереву, составлению витражей, декламируют в стиле рэп и инсценируют басни И.А. Крылова, учатся основам танцев (ме-

нуэт, полонез, татарская плясовая, вальс), оригами (составляли флаг Республики Татарстан), усваивают основные правила поведения эпохи барокко (реверансы, правила поведения на балу), знакомятся с особенностями одежды определенных эпох (изготавливают наряды для кукольного театра в стиле барокко, классицизма, народной татарской тематики), пробуют музицировать на скрипке, альте, виолончели, курае, гармонии, аккордеоне, знакомятся со спецификой строения музыкальных инструментов (коммуникативные, регулятивные УУД).

Ребята, выступая на концертах, организуя самостоятельную деятельность по подготовке мини-спектаклей, взаимодействуя друг с другом в коллективе, приобрели навыки целеполагания, самоорганизации, самоконтроля (коммуникативные УУД). Основопологающим принципом данного эстетического курса является активное вовлечение ребят в действие путем инсценировки сказок за ширмой, элементарном музицировании, участии в авторских играх, разработанных специально для «Кукольной классики». Курс строится отдельными модулями-темами. Тема – это определенная историческая эпоха в искусстве. Алгоритм составления модуля заключается в пошаговой системе.

Шаг I – определение тематического содержания.

Шаг II – определение темпа усвоения материала данной тематики учащимися. Проводится нулевое занятие, целью которого является диагностика начального уровня эстетического воспитания. Мы используем диагностику музыкальных способностей по О.А. Сафоновой, авторское анкетирование «Твой досуг», авторская методика «Оценка когнитивного компонента», анкету «Определение мотивов учения» [3], а также задания для диагностики и формирования универсальных учебных действий. В связи с полученными результатами определяется количество часов, которые будут затрачены на изучение материала конкретной темы.

Шаг III – определение методов и средств обучения.

В рамках курса «Кукольная классика» используются объяснительно-наглядный (репродуктивный), частично-поисковый (эвристический) и исследовательский методы. Репродуктивный метод мы применяем во время показа тематического материала. Эвристический и исследовательский методы предпочтительны при закреплении темы, когда учащиеся сами выбирают авторов, произведения, декорации для заключительной музыкально-литературной композиции. Под понятием средства обучения подразумевается источник получения знаний, формирование умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, технические средства (ТСО), ЭВМ, ТВ и другие средства массовой коммуникации. В интегрированном эстетическом курсе используются книги, литературные произведения, репродукции художественных полотен, модели декораций, интерактивная доска, куклы для показа кукольного спектакля, музыкальный проигрыватель. В завершении третьего шага при построении модуля определяем авторов и конкретные произведения в каждом из трех видов искусств, на примере которых будет изучаться эпоха Барокко.

Шаг IV – установление средств контроля полученных знаний. Модульная технология предполагает «мягкий» контроль обучения и максимальную активизацию креативных способностей человека. В конце каждого модуля проводится концерт-спектакль, тематический вечер или музыкально-литературная композиция, разработанная, подготовленная и воплощенная на сцене учащимися максимально самостоятельно. Творческая форма экзамена активизирует процесс развития личности ребенка-ученика (уменьшение страха перед публикой), вырабатывает стрессоустойчивость, ответственность, способность взаимодействия в коллективе. В модульной технологии выделяется такой аспект, как обучение целеполаганию, самопланирова-

нию, самоорганизации и самоконтролю. Нам представляется, что система организации показательных вечеров в конце каждого модуля способна объединить в себе все вышеизложенные задачи, тем самым развивая в учащих эти важнейшие навыки. После концерта проводится кода-урок, иными словами «послесловие» модуля, на котором перед учащимися ставится ряд вопросов, призывая их тем самым к активной рефлексии. Не менее чем оценка для мотивации учения и определения степени достижения цели важна самооценка или рефлексия, а также взаимооценка. Преподаватель предлагает обсудить, что получилось, а над чем еще предстоит работать в следующем модуле. Какие факторы ускоряли процесс подготовки к спектаклю, какие мешали? Что явилось самым трудным? Какие психологические моменты выявились при работе на сцене? Какие качества личности доминируют в каждом конкретном ученике, какие предстоит развивать? Помимо этого мы используем диагностические методики, рекомендованные ФГОС, названные выше.

Каждый тематический раздел курса делится на три части: ознакомительный, игровой, подготовительный. Ознакомительный период включает в себя показ кукольного мини-спектакля в стиле определенной эпохи, знакомство с музыкой, живописью, литературой, забавами, эстетикой одежды, поведения и речи. Игровая часть проекта – это собственно изучение ряда представленной информации. Подготовительный этап – это подготовка к концерту-спектаклю, которым завершается изучение определенной эпохи. Разрабатываются сценарии, определяются роли для каждого ребенка, назначаются помощники «режиссера» и др. Каждый тематический раздел сопровождается авторскими играми и песнями. Приведем краткое содержание двух тематических модулей.

Барокко

– музыка: И.С.Бах – Прелюдия до мажор из ХТК т.1, «Волынка» из Нотной тет-

ради; А.М. Бах, Вивальди – концерты «Весна», «Лето», Пахельбель Канон;

– литература: И.А. Крылов (русское барокко) – басни «Мартышка и очки», «Квартет», «Мартышка и зеркало», «Стрекоза и муравей»;

– живопись: Д.Веласкес – картины «Менины», «Портрет Маргариты инфанты», «Принц Бальтазар на охоте», «Голова коня», Рембрандт «Каменный мост»;

– хореография: постановка менуэта;

– эстетика поведения: приветствие и прощание реверансами, рыцарский турнир, прогулка на пленэре;

– эксклюзивные проекты: пазлы по картинам Веласкеса, авторская песня «Барокко», авторская дидактическая игра «Путешествие в замок».

Нано-калейдоскоп

(современное искусство)

– музыка: С.Прокофьев, А.Хачатурян, Р.Яхин.

– литература: Паустовский, Барто, Олеша, Линдгрэн, Сент-Экзюпери.

– живопись: импрессионисты (К.Моне), песочная живопись, Ван Гог, С.Дали, Малевич, оп-арт;

– хореография: мини-балет в современном стиле, хореографическая зарисовка на предлагаемые темы (радость, печаль, боль, милосердие и проч.), рок-н-рол, элементы брейк-данса;

– эстетика поведения: игра-беседа «Что такое слэнг?»;

– импровизация: сочиняем рэп на известные детские стихи, рисуем «квадраты Малевича»;

– песочная анимация;

– театр теней;

– история маски.

В результате данной работы учащиеся младшего школьного возраста стали активно интересоваться традициями, обычаями, спецификой культуры различных эпох, народов, резко возросла мотивация к занятиям в музыкальных и художественных школах, уменьшилось употребление сленгового жаргона, возникла идея

организации театрального кружка, ребята стали лучше решать ценностно-нравственные проблемы, занимать гуманистическую позицию в общении и взаимодействии с людьми разного возраста, взглядов, традиций.

Литература

1. *Гавриловец, К.В.* Нравственно-эстетическое воспитание школьников / К.В. Гавриловец, К.В. Казимирская. – Минск: Нар. асвета, 1988. – 128 с.

2. *Лабковская, Г.С.* Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Г.С. Лабковская. – М., 1983.

3. *Лусканова, Н.Г.* Методы исследования детей с трудностями обучения / Н.Г. Лусканова. – М., 1993.

4. *Рождественский, Б.П.* Эстетическое воспитание учащихся средней школы во внеклассной работе / Б.П. Рождественский, Г.А. Петрова, Т.В. Шуртакова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1960.

5. *Рождественский, Б.П.* Эстетика в школе / Б.П. Рождественский, Г.А. Петрова, Т.В. Шуртакова, К.В. Игнатьева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969.

6. Стандарты второго поколения. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. [Электронный ресурс]. URL: www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?Catalogid=2769



ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 372.811

О ЛИНГВОДИДАКТИКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гареева, А.М. Гарифуллина

Аннотация

Ведущими принципами системы поликультурного образования должны стать развивающий, синхронной организации игрового материала, коммуникативного ядра.

Ключевые слова: поликультурное образование, национальный язык, литературный язык, компетенции педагога.

Abstract

Principles of developing and synchronous organization of game material, of a communicative kernel should take precedence in the system of polycultural education.

Index terms: polycultural education, national language, literary language, teacher competences.

В последние годы человечество все больше и больше осознает необходимость раннего билингвального (или полилингвального, поликультурного) развития личности (индивидуальности) ребенка. Интеграционные процессы в культурах, экономиках, образовательных системах разных стран настолько скоротечны и мобильны, что ребенок, не приобщенный к методическим системам поликультурного языкового развития, может оказаться неуспешным в учебе, а затем и в общественной и профессиональной жизни.

Особую остроту проблема трехязычного образования приобрела в Татарстане, где в последнее десятилетие наблюдается большой интерес к изучению английского языка вкупе с русским и татарским. Причем эту проблему видит и Правительство Республики Татарстан, а Министерство образования и науки РТ предпринимает активные меры по открытию садиков с трехязычной развивающей подготовкой.

Теорией, методикой, практикой поликультурного языкового образования занимается лингводидактика. Поэтому воспитатель детского сада (мама или папа),

учитель начальных классов, осуществляя языковое развитие ребенка, должны иметь хотя бы общее представление об этой науке.

Итак, лингводидактика – это общая теория обучения языку. Термин «лингводидактика» введен в 1969 г. Н.М.Шанским и с 1975 г. признан Международной ассоциацией преподавателей русского языка (МАПРЯЛ) в качестве международного. Сам же Н.М.Шанский, будучи директором Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ) Академии педагогических наук СССР, рассматривал лингводидактику в контексте национального (русского) языка. Национальный язык – язык нации, сложившийся на основе языка народности в процессе развития народности в нацию. Интенсивность этого процесса зависит от темпов и особых условий развития народности в нацию у разных народов.

При этом национальный язык – это система нескольких форм существования языка: литературный язык (устная и письменная формы), народно-разговорная разновидность языка и диалекты. В процессе

формирования национального языка существенно меняется соотношение между литературным языком и диалектами [3, 4, 5].

Национальный литературный язык – развивающаяся форма, которая занимает ведущее положение, постепенно вытесняя диалекты, доминирующие на ранних этапах развития языка, особенно в сфере устного общения. При этом образование новых диалектных особенностей прекращается, и под влиянием литературного языка происходит нивелировка наиболее резких диалектных различий. Одновременно расширяется сфера применения литературного языка, усложняются его функции. Это связано с усложнением и развитием национальной культуры народа, а также с тем, что литературная форма национального языка, складывающаяся на народной основе, вытесняет чуждые народу письменные языки (например, латинский в Западной Европе, церковно-славянский в России) [1, 2, 3].

Национальный литературный язык проникает также в сферу устного общения, где ранее господствовал диалект. Важнейшей особенностью национального литературного языка является его нормализованный характер. В связи с необходимостью удовлетворить все более сложные и многообразные потребности общества, вызванные развитием художественной литературы, публицистики, науки и техники, а также разных форм устной речи, интенсивно развиваются и обогащаются синтаксическая система и словарный состав национального литературного языка.

В 70–90-е годы XX в. лингводидактика занимается проблемами преподавания русского языка как второго в контексте русско-национального двуязычия: русско-литовского, русско-эстонского, русско-латышского, русско-узбекского, русско-татарского, русско-башкирского, русско-осетинского, русско-чувашского и др.

Глобальные перемены в политике, экономике стран Западной и Восточной Европы спровоцировали мощный всплеск

проблем социального, национально-культурного, языкового характера.

Усилились международные и интеграционные связи между странами, существенно возросла категория международных мигрантов. Мигранты в Татарстане сталкиваются с проблемами и двуязычного, и трехязычного, а иногда и четырехязычного образования. Последнее актуально для тех, кто, владея, к примеру, таджикским или армянским языком, хочет общаться и на государственных языках Татарстана (русском и татарском) и поддерживать международные контакты, общаясь на английском языке.

Общественно-политическая стабильность, более мягкое вхождение в рыночные отношения, общепризнанный авторитет Республики Татарстан и его руководства в мирном разрешении сложных проблем межнациональных и межгосударственных отношений, получившие широкий резонанс и признание в мире, в том числе и в постсоветском пространстве, стимулировали интенсивный приток мигрантов в республику. В результате прирост населения в республике составил 138 тыс. человек, достигнут он был за счет эмиграции: за последние 13 лет в республику въехало более 166 тыс. человек разных национальностей.

Миграционный прирост на 1000 человек населения в Республике Татарстан превышает общероссийский показатель и составляет 44%. В сравнении с соседними республиками и областями Поволжского, Волго-Вятского и Уральского районов Республика Татарстан занимает третье место по величине этого показателя после Самарской и Нижегородской областей. В 1990–1996 гг. численность населения республики за счет миграции выросла на 110 тыс. человек [4].

Татарстан – часть тюркского и часть мусульманского мира. Татарстан – это и часть славянского и часть православного (в том числе и католического) мира. Причем в Татарстане ислам не вмешивается в государственные дела, строго придерживается

Конституции, поощряет индивидуализм, развитие творческого начала в человеке, приветствует всякую общественную деятельность как богоугодную и является стимулом для перехода к рыночной экономике. Он органично объединил мусульманские ценности с идеями либерализма и демократии, а поэтому его называют «евроисламом». Близость культурных связей тюркских республик закреплена соответствующими межправительственными соглашениями, созданием на территории республики постоянных представительств других государств [4].

Теоретические дискуссии на тему языка, коммуникации и поликультурного языкового образования человека (ребенка, ученика, студента, специалиста) идут уже давно [1, 2, 3, 4, 5].

Еще в Древней Греции стоики и скептики считали, что язык имеет естественный, инстинктивный характер, а его постепенное формирование является следствием биологического созревания. Школа Аристотеля по этому вопросу считала, что язык – придуманная система, которую необходимо заново осваивать каждому последующему поколению. Тысячелетия спустя эти две философские позиции продолжают присутствовать в теориях (см.: Бэйтс, Брезертон, Снайджер, 1988; Роббинс, 1968; Риттель, 1993).

Поликультурное языковое образование и развитие личности ребенка (в дошкольном образовательном учреждении, в начальной и средней школе) – одна из центральных проблем антропологической лингвистики, психолингвистики, методики преподавания разных дисциплин (Podgurecki J., 2007).

Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры» (Агапова Т., 2009).

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту

детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше.

Степень развития речи неизбежно скажется на самоощущении ребенка, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих влияет на его место и роль в обществе (круг друзей и оценки в школе, возможность стать лидером в коллективе и т.д.). Уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребенок получает с раннего детства. Поэтому так важно дать малышу полноценное языковое развитие в том возрасте, когда формируются основы личности, пробуждается интеллект.

Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления, сущности языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы (люди, знающие два языка), как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Чем младше ребенок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимальном объеме и с естественным произношением. Можно сказать однозначно, что дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми, поскольку память ребенка более восприимчива, в отличие от взрослого, он не стеснен комплексами – не боится совершить ошибку или не вспомнить вовремя нужное слово.

Исследования показали, что положительные когнитивные (познавательные) приобретения ассоциируются с изучением второго языка в детстве (Билясток, 1991). Владение двумя языками заставляет человека размышлять о языке, обдумывать его функции и относиться к нему как к объекту интеллектуального анализа (размышлений, сравнений). Двуязычие совершенству-

ет многие металингвистические способности, включая чувствительность к деталям и структуре языка, распознавание двусмысленного смысла, контроль над обработкой языка и исправление грамматически неправильных предложений.

Дети, владеющие двумя или более языками, демонстрируют превосходные умения рассказывать истории и излагать свои мысли, возможно потому что, как предполагает Бэйкер, они менее связаны словами, более гибкие в мыслях благодаря владению двумя (или более. – *Прим. авт.*) языками.

В настоящее время особое развитие получила культуuroобразующая концепция, в соответствии с которой происходит отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса.

В качестве цели обучения выдвигается межкультурная (социальная) компетенция. Результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько *социальная компетенция*, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в *межкультурное обучение*, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитание толерантности в отношении представителей других культур.

Такое межкультурное обучение включает различные компоненты: языковой – лексика, грамматика, речевые образцы и т.д.; исторический – различия в оценке прошлого обеих стран; практический – правила, необходимые для ориентации в стране; эстетический – различия в стиле жизни, одежде и т.п.; этический – различия в нормах поведения; «стереотипный» – сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны; рефлексивный – личностные изменения в результате межкультурного обучения.

В России высшее образование стали рассматривать в контексте качественной

подготовки специалистов к речевой деятельности на втором (иностранном) языке. Иностранный язык сегодня востребован все больше не как средство коммуникации, а как инструмент познавательной и профессиональной деятельности. Несмотря на то что изучению иностранного языка в современном вузе уделяется значительное внимание, он как учебный предмет продолжает оставаться изолированным от остального содержания образования. Достаточно редким является пока использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний.

Межкультурное обучение имеет ярко выраженный диалогический характер, поэтому современная форма обучения иностранному языку в Европе «учиться, обучая» является идеальной формой межкультурного обучения. Одна из таких форм – обучение по принципу «тангема»: объединение в пары или группы представителей различных культур, которые и обучают друг друга своим культурам. В настоящее время в Европе существует сеть центров обучения иностранным языкам по принципу «тангема».

Весьма сомнительными с этих позиций представляются фронтальные формы работы на занятии, которые не моделируют будущие формы деятельности обучающихся и ставят в центр учебного процесса не ученика, а учителя. Критикуется в исследованиях и такая распространенная среди учителей форма работы, как ответы на вопросы к тексту, формирующая умения, с которыми выпускники также вряд ли столкнутся в жизни.

Основной недостаток чисто коммуникативных учебников методисты Европы видят в том, что учебник, а не учащийся сам определяет приоритеты при изучении иностранного языка. Коммуникативно-ориентированный учебник ограничивается лишь типичными ситуациями общения, не учитывая индивидуальности конкретной национальной личности, обусловленной его базовой культурой.

Нужно многое изменить как в учебном процессе, так и в форме проведения экзамена по иностранному языку, часто цель которого – лишь формальная проверка усвоенных знаний, а не умение решать коммуникативные задачи в условиях межкультурной ситуации средствами иностранного языка.

Межкультурная компетенция формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон. Трудности и помехи в общении возникают тогда, когда собеседники исходят из того, что они без проблем могут общаться на основе хорошего владения системой языка. Поэтому в Западной Европе возникло направление исследований под названием «Critical incidents» – «критические случаи».

В исследованиях [1, 2, 3], посвященных межкультурному обучению, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке учебников иностранного языка нового поколения, построенных по принципу межкультурного обучения и имеющих целью формирование межкультурной компетенции.

Межкультурное обучение – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль и проявляются и как культурные удаления, и как культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, оно противопоставляется традиционному страноведению. И это по-

нимание разделяют ученые как Западной, так и Восточной Европы.

Однако в учебных и научно-исследовательских учреждениях Западной Европы решение проблемы межкультурного образования видят в реализации следующих направлений [4]:

- раннее обучение иностранному языку с учетом языков-соседей и родственных языков;

- использование иностранного языка как средства обучения (билингвальное, иммерсионное обучение, при котором различные предметы преподаются как на родном, так и на иностранном языке) с одновременным сокращением времени на традиционные курсы языка;

- увеличение количества предлагаемых для изучения языков на основе модульного принципа: изучаются не все аспекты языка, а только определенные, например, компьютерный английский, итальянский для обмена, венгерский для чтения, экономический русский и т.д.;

- сочетание интенсивных и экстенсивных фаз в изучении языка;

- использование мультимедийных средств обучения языку;

- расширение рецептивного многоязычия;

- разработка методики обучения второму (третьему) иностранному языку с учетом языкового опыта учащихся и возможности интенсификации учебного процесса;

- оптимизация системы подготовки учителя иностранного языка как специалиста по многоязычию для различных ступеней обучения, включая обучение взрослых, как посредника между родной и иноязычной культурой обучающихся, как эксперта, глубоко усвоившего возможности и технологию межкультурного многоязычного обучения;

- открытие на языковых отделениях университетов курсов по языкам стран – кандидатов на вступление в ЕС (расширение языковой подготовки специалистов-нефилологов), расширение программ

обмена школьниками, в том числе со странами – кандидатами на вступление в ЕС;

- расширение программ стажировок преподавателей в странах преподаваемого языка, преодоление административных барьеров при создании многоязычия в школах и вузах (в частности, открытие групп с небольшим количеством учащихся с целью изучения большего количества языков), разработка новых учебных программ для раннего обучения языку, билингвального обучения и других форм с конкретизацией целей обучения, в качестве которых наряду с межкультурной и коммуникативной компетенциями выступают также профессиональная, посредническая в плане языка и др.

В настоящее время международным авторским коллективом осуществляется работа над таким учебником русского языка для вузов широкого профиля «Россия в диалоге культур», имеющим целью формирование третьей культуры личности.

Таким образом, для решения актуальных задач, стоящих в настоящее время перед лингводидактами Западной и Восточной Европы, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее незыблемыми методических принципов и направлений и поиск оптимальных путей воспитания многоязычной личности Единой Европы XXI в. Ведущими лингводидактическими принципами такой системы должны стать:

- личностно-развивающий – внимание к личности ребенка, стремление развить его индивидуальность, сформировать индивидуальный образ речевого поведения на трех (или нескольких) языках;

- синхронной организации учебно-игрового материала, предполагающий и одновременное использование во время игры-занятия разных языков, и опору второго языка на первый (язык мышления), третьего на первые два (по линиям транспозиции и преодоления интерференции);

- коммуникативного ядра – речевой ситуации, в результате обсуждения которой очередной результат речевой деятель-

ности ребенка попадает в «ловушку его памяти» и он (ребенок) сам не замечает, что овладел новыми словами и использует их как давно знакомые.

Педагог, реализующий программу поликультурного языкового развития детей, должен знать:

- теоретические основы структурных и коммуникативных свойств русского, английского и татарского языков;

- нормативный, коммуникативный и этический аспекты культуры речи;

- теоретические основы ораторского искусства и сценической театральной деятельности.

Уметь:

- анализировать разнообразные характеристики культуры речи и виды разновывровного речевого общения;

- вести рефлексивное общение с детьми на трех языках (русском, английском, татарском);

- осуществлять лингвистический анализ текста и использовать арсенал выявленных средств в речетворческой и сценической театральной деятельности детей.

Владеть следующими компетенциями:

- правильно использовать основные единицы речевого общения на трех языках;

- публично выступать перед аудиторией на трех языках;

- использовать в своих высказываниях средства книжной и литературной речи.

Литература

1. *Андрамонова, Н.А.* О новом содержании обучения русскому языку в условиях двуязычия / Н.А. Андрамонова, В.Ф. Габдулхаков, Л.З. Шакирова // Русский язык за рубежом: сб. Междунар. ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). – М., 1986. – С. 234–237.

2. *Габдулхаков, В.Ф.* Лингвистический анализ художественного текста / В.Ф. Габдулхаков // Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украинской ССР. – 1985. – № 12. – С. 75.

3. *Габдулхаков, В.Ф.* Словарь-справочник по методике русского языка / В.Ф. Габдулхаков //

Русский язык в школе. – 1989. – № 3. – С. 119–120.

4. Габдулхаков, В.Ф. Лингводидактика поликультурного образования / В.Ф. Габдулха-

ков. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 248 с.

5. Шанский, Н.М. Лингвистические детективы / Н.М. Шанский. – М.: Дрофа, 2010. – 528 с.

УДК 316.614.4

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Р.Н. Шакиров, В.Л. Виноградов

Аннотация

В статье рассматриваются структурные компоненты индивидуального и социального бессознательного и их взаимосвязь. Делается вывод, что процесс социального становления человека представляет собой последовательную консолидацию структурных компонентов индивидуального и социального бессознательного.

Ключевые слова: структура бессознательного, социальное бессознательное, социализация.

Abstract

The article deals with the structural components of the individual and the social unconscious, and their interconnection. It is concluded that the process of social becoming human is a consistent consolidation of the structural components of the individual and the social unconscious.

Index terms: structure of the unconscious, social unconscious, socialization.

Современная социально-философская позиция рассмотрения социализации как процесса усвоения индивидом знаний, умений, навыков, установок, образцов поведения, а также общественных норм и ценностей основывается на 2 условных принципах: социально-психологическом и социально-педагогическом [1, с.1]. Первый описывает механизмы интернализации самых общих, базовых социально-коммуникативных и поведенческих норм. Социализация в данном случае носит адаптивный характер: влияние общества (здесь – агентов первичной социализации) представляется произвольным, свободным от нравственной и этической нагрузки, а человек выступает как субъект, где процесс социализации преимущественно обусловлен внутренней активностью индивида. Это овладение моторикой, мимическими выражениями эмоций, языком, поведен-

ческими паттернами, общими представлениями о взаимодействиях и свойствах объектов окружающего мира.

В отличие от социально-психологического, социально-педагогический механизм социализации акцентирует внимание на усвоении социальных функций, критериях и процессах вхождения в социальные группы. Он основывается на нравственных и этических нормах, культурных ценностях, историческом опыте. В данном случае человек является объектом воздействия, а социум представляется активным элементом, предъявляющим индивиду более конкретизированные требования к поведению. Нормы, установки и образцы поведения, приобретаемые в соответствии с социально-педагогическим принципом социализации, обусловлены воздействием на индивида агентов как первичной, так и вторичной социализации. Это усвоение

эталонов и стереотипов, характерных для семьи и ближайшего окружения, накопление знаний и опыта, связанных с институциональным взаимодействием, стилизованное изменение поведения под влиянием референтной группы, например в рамках субкультуры [2].

С точки зрения социально-философского аспекта, основываясь на этих принципах, можно выделить специфику частных элементов, заключающуюся в двусторонней имплицитной сущности протекающих процессов. Иными словами, социализация индивида как процесс, основывающийся на социально-психологическом и социально-педагогическом принципах, есть процесс преимущественно бессознательный и при этом протекающий в областях и субъекта, и объекта воздействия. Таким образом, социализация как взаимодействие социально-педагогического и социально-психологического принципов может быть рассмотрена в рамках соотношения социального и индивидуального бессознательного.

Согласно самым общим представлениям, социальное бессознательное – это совокупность мнемонических образований, состояний, процессов, механизмов, операций и действий, являющихся общими для всех людей, не зависящих от индивидуального опыта, и в отношении которых отсутствует субъективный контроль [3, с.76]. В целом социальное бессознательное является продуктом наследуемых структур мозга и основывается на опыте всего общества, но оно отлично от понятия коллективного бессознательного (т.е. не основывается исключительно на наследственности).

С точки зрения социализации личности во взаимодействии социального и индивидуального бессознательного возникает некоторое внешнее диалектическое противоречие, основанное на неопределенности в хронологическом разделении ролей, которые они играют в тот или иной период. Так, например, будучи представлено в бытии каждого отдельного члена общества со-

циальное бессознательное одновременно является и некоторой поведенческой общностью и, следовательно, должно являться основой социализации. В то же время именно индивидуальное бессознательное вмещает в себя весь онтологический опыт (суть атрибуты и критерии социализации).

Анализ взаимодействия структурных компонентов социального и индивидуального бессознательного позволяет разрешить это противоречие.

Исходя из определения, в структуре социального бессознательного можно выделить следующие элементы:

- социальная память;
- социальные процессы;
- социальные состояния;
- социальные механизмы;
- социальные операции и действия.

Социальная память – это институциональная и социокультурная совокупность, производящая выбор актуальной социальной информации и информации о прошлом с целью накопления общественного опыта и передачи его от поколения к поколению [4, с.54]. Она включает в себя тезаурус, национальное самосознание, социальный менталитет, культурное наследие, технологические умения, нормативы, обычаи и устои. Социальная память является базисом социального бессознательного, на ее фоне разворачиваются остальные структурные элементы. Как и все феномены социологического ряда, социальная память не может быть сведена к простой сумме памятей индивидов, она обладает принципиально новыми свойствами, такими как, например, овеществление общественных смыслов и значимых событий в памятниках культуры.

Согласно некоторым классификациям социальные процессы, в широком смысле, представляют собой протекающие во времени все социальные явления, последовательные изменения состояний или элементов социальной системы и ее подсистем, выражающиеся в изменении отношений между людьми и отношений между составными элементами системы

[5, с.54]. Как интегративная характеристика, социальный процесс может описывать такие явления, как повышение/понижение безработицы, усиление/дифференциация социальной однородности, эмиграция и иммиграция, интеграция или дезинтеграция социальной системы. Другие авторы понимают под социальными процессами совокупность однонаправленных и повторяющихся социальных действий, которые можно выделить из множества других социальных действий, а именно: кооперация, конкуренция, адаптация, конфликт, ассимиляция, амальгамизация [6].

Феномен социального состояния (настроения) описывает целостное восприятие людьми своей жизни в личном и общественном плане. Социальное состояние – это доминирующие в конкретный временной период и в конкретном обществе совокупности мнений, отношений, убеждений, социальных установок и ожиданий. Основываясь на социальной памяти и процессах, социальные состояния являются важным элементом социального бессознательного, так как некоторые эмоции и переживания субъективно не осознаются, но в значительной мере влияют на деятельность и поведение.

Под социальными механизмами в структуре социального бессознательного понимаются системы поведения социальных групп, институциональное взаимодействие этих групп друг с другом в политической, экономической, духовной сферах. Активность, проявляемая в рамках социальных механизмов, детерминирована историческим общественным самосознанием, социальными процессами и состояниями.

В отличие от социальных процессов и механизмов, социальные операции и действия в данной структуре носят ненормативный, стихийный характер. В некотором роде, они воплощают собой сверхсильные социальные состояния (настроения), переведенные в физическую активность, не направленную на достижение значимых для общества результатов и не носящую рацио-

нальный характер. Зачастую стихийные операции и действия напрямую противоречат общественным нормам и ценностям. Причиной такой активности могут быть как негативные, так и позитивные эмоции и переживания. Примером первых может служить такое явление, как массовые акты вандализма, вторых – народные гуляния. Включая в себя все предыдущие иерархические уровни и интегрируя их, социальные операции и действия являются наиболее противоречивым компонентом социального бессознательного.

Соответственно взаимодействие структурных элементов социального бессознательного может быть описано двумя разнонаправленными векторами:

- восходящим;
- рекурсивным.

В первом случае взаимодействие обусловлено принципом иерархичности. Здесь социальная память выступает основой, некоторым источником последующих звеньев. На основании социальной памяти рождаются социальные процессы, на основании процессов – состояния и т.д.

Принцип рекурсивного вектора основывается на переходе информации от вышестоящих структурных компонентов к социальной памяти. То есть информация о социальных процессах, состояниях, механизмах, операциях и действиях условно «возвращается» к социальной памяти и накапливается в ней, впоследствии влияя на всю остальную структуру (рис. 1).

По аналогии с социальным бессознательным индивидуальное бессознательное также содержит 5 иерархически расположенных уровней (память, процессы, состояния, механизмы, операции и действия).

Индивидуальная память – это активное психическое образование, функция по сохранению и воспроизведению информации. С одной стороны, феномен индивидуальной памяти представляется более широким, общим, нежели феномен социальной памяти, так как включает в себя последний. С другой стороны, большая



Рис. 1. Взаимодействие структурных компонентов социального бессознательного

часть элементов социальной памяти находятся вне зоны индивидуального бессознательного, так как они никогда не были воспринимаемы индивидом, а заключающиеся в них смыслы неинтернализированы конкретным обществом (членом которого он является).

Под процессами в структуре индивидуального бессознательного понимаются ощущения как психическое отражение дифференцированных свойств и состояний окружающей среды и восприятие как целостное отражение предмета или явления.

Состояния представляют собой интегральную характеристику системы ощущений индивида, свидетельствующую об их интенсивности и согласованности друг другу. Как видно из определения, состояния основываются на психических процессах.

Следующий структурный компонент индивидуального бессознательного – «механизм», сформирован из подсознательного мышления и представлений – образов бессознательного. Учитывая иерархическое месторасположение «механизмов», они включают в себя такие компоненты, как па-

мять, психические процессы и состояния, и основываются на них.

Операции и действия представляют собой внешние физические проявления индивидуального бессознательного. К ним принято относить поведенческие автоматизмы и стереотипы. В некотором смысле этот компонент включает в себя установку как психологическое состояние предрасположенности к определенным действиям в определенной ситуации.

Как и социальное бессознательное, индивидуальное бессознательное функционирует по принципам восхождения и рекурсии. Индивидуальная память как наиболее глубокий элемент бессознательного является фоновым базисом для возникновения психических процессов. На основании психических процессов рождаются состояния, а из состояний формируются механизмы, операции и действия. Одновременно с этим происходит процесс рекурсии на каждом из этапов (элементов), т.е. перенос информации в память, с последующим влиянием на вышестоящие элементы.

Исходя из анализа социального и индивидуального бессознательного, процесс социализации может быть представлен посредством взаимодействия их структурных компонентов. При этом следует сделать вывод, что индивидуальное и социальное бессознательное присущи человеку с самого рождения и взаимообусловлены. Так, например, компонент психических процессов, отражающий лишь внутреннюю психическую динамику, в некотором смысле аналогичен компоненту социальных процессов, т.е. компоненту, отражающему динамику процессов социальных, а психические механизмы передают социальным механизмам сам принцип функционирования. С этой точки зрения человек, с одной стороны, последовательно «включается» в социальное бессознательное, а с другой – интериоризирует его продукты, представленными впоследствии в индивидуальном бессознательном. Исходя из структуры



Рис. 2. Социализация человека как процесс последовательной консолидации структурных компонентов социального и индивидуального бессознательного

как социального, так и индивидуального бессознательного, первое взаимодействие происходит на уровне памяти, второе – на уровне процессов, третье – состояний и т.д.

Таким образом, процесс социализации человека может быть определен как процесс последовательной консолидации структурных компонентов социального и индивидуального бессознательного (рис. 2).

Литература

1. Ковалева, А.И. Социализация / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1.

2. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 304 с.

3. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

4. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. академика РАН Г.В. Осипова. – М.: Издат. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 672 с.

5. Колеватов, В.А. Социальная память и понимание / В.А. Колеватов. – М.: Мысль, 1984. – 190 с.

6. Фролов, С.С. Социология / С.С. Фролов. – М.: Наука, 1994. – 256 с.



УДК 379.8.095.2

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, И ФОРМЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Е.В. Асафова

Аннотация

В статье обсуждаются возможности решения задач экологического воспитания в высшей школе в ходе подготовки будущих педагогов. Показано, что системно-экологическая ориентация в учебно-воспитательной деятельности направлена на повышение экологической культуры студентов.

Ключевые слова: экологическая культура, студенты, воспитание, междисциплинарный подход, учебно-воспитательная деятельность.

Abstract

The article discusses the possibility of solving the problems of ecological education in higher school in the training of future teachers. It is shown that the environmental vector of education is aimed at improving the ecological culture of students.

Index terms: ecological culture, students, education, inter-disciplinary approach, academic and educational activity.

В настоящее время происходит осмысление нового подхода к совершенствованию качества образования, в том числе педагогического, основой которого в педагогическом процессе выступает создание условий для самораскрытия человека, постоянного личностного и профессионального роста [3], когда в ходе обучения и воспитания повышается заинтересованность в реализации творческого потенциала и постоянном саморазвитии, когда актуализированы все самопроцессы. Такое образование становится залогом успешности выпускников вузов. Именно гармоничность общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития способствует творческому становлению человека в его жизнедеятельности.

В контексте проблем социального и профессионального самоопределения личности в нашей стране прослеживается тенденция понимания педагогами и студентами особого значения экологического воспитания для приобретения опыта эмоционально-ценностных отношений в системе «человек — общество — природа».

До сего времени признается, что решение экологических проблем сдерживается

не только внешними факторами (социальными, научно-техническими, экологическими), но и внутренними причинами, в числе которых — отсутствие единой концепции формирования у людей сознательного, бережного отношения к окружающей природной среде и, как следствие, механизма обеспечения данного концептуального подхода [5].

Системно-экологическая ориентация — это система экологического воспитания и обучения, направленная на успешную интеграцию личности студента, в том числе будущего педагога, в окружающий мир. Согласно системно-экологической модели люди постоянно адаптируются к окружающей среде путем взаимного изменения: индивиды меняют среду и, в свою очередь, меняются под ее воздействием.

Образовательно-воспитательный университетский комплекс имеет значительный социальный и духовно-нравственный потенциал для повышения культуры студентов и экологической культуры как ее составляющей. Образование, направленное на решение задач экологического воспитания, а значит и на развитие экологической культуры студентов, будет

содействовать осознанию специалистами разных профилей экономической, политической и экологической взаимозависимости в современном мире [4]. Социокультурное значение экологического воспитания состоит в том, что оно способствует развитию интеллектуальной и духовной сферы личности, опыта социальных отношений и системы ценностей во взаимоотношениях с окружающей природой и людьми.

Экологическое воспитание в высшей школе – это психолого-педагогический процесс, направленный на формирование у студентов необходимых навыков природопользования, а также основанных на научных знаниях убеждений в необходимости оптимизировать формы взаимодействия общества с природой. Поэтому целью экологического образования и воспитания в высшем учебном заведении является подготовка выпускника, в том числе будущего педагога, имеющего высокий уровень экологической культуры, а значит обладающего экологическим мировоззрением, которое позволяет взаимодействовать с миром природы на основе понимания его законов, сотрудничать с природой.

Эффективная система экологического образования и воспитания ориентирована на взаимосвязь профессиональной подготовки студентов с конкретными задачами экологизации научно-технического прогресса. Для формирования экологически активной личности будущего специалиста необходимо продолжить ориентацию вузовского образования на междисциплинарную кооперацию знаний и на повышение качества экологической подготовки выпускников.

Профессиональное обучение в высшей школе предусматривает не только развитие и совершенствование профессиональных компетенций, но и повышение общего культурного уровня. Приоритетом современной образовательной политики остается подготовка будущего профессионала, обладающего также общекультурными компетенциями, которые могут быть от-

несены к межпредметным и/или надпредметным. Среди них экологические компетенции и экологическая компетентность как составляющие экологической культуры личности являются наиболее востребованными в связи с необходимостью «устойчивого развития» (УР) общества, осуществлением профессиональной деятельности с учетом экологической безопасности.

Экологическое образование и воспитание призвано дать выпускнику высшего учебного заведения научную ориентацию по отношению к природе, выработать активную жизненную позицию, основанную на понимании личной ответственности за принятые решения и в целом за судьбы природы и человечества. Для какой бы деятельности ни готовился будущий специалист, он должен обладать экологической этикой и экологической культурой. Экологическая культура рассматривается также как высшее проявление экологической образованности человека и его экологической компетентности [4]. Она формируется в интеграции трех направлений: экологического сознания, нравственно-эстетического и деятельностно-практического отношения.

Принимая во внимание многокомпонентность экологической культуры, мы считаем, что личностно-ценностное отношение к природе является одной из наиболее важных составляющих, в том числе в период ее развития в высшей школе. Высшим учебным заведениям принадлежит особая роль в сфере корректировки сознания и ценностей студентов, так как в университетах, институтах получают образование будущие профессионалы, которым предстоит принимать ответственные решения.

Исследование влияния образования на экологическую сознательность проводится на разных образовательных уровнях: в начальной, средней, старшей школе, среди абитуриентов и студентов. Однако характеристика экологической сознательности и ответственности студентов – будущих преподавателей, является до сих пор не-

достаточно изученной. Образовательные программы и соответствующие модули (дисциплины) внутри них недостаточно наполняются экологическим учебным материалом (информацией), который может способствовать пониманию экологических проблем, выработке суждений и основ повседневного поведения студентов.

В настоящем исследовании мы изучали особенности развития ответственного отношения к природе у студентов факультета журналистики и социологии (ЖС) Казанского федерального университета, получающих квалификацию «Социолог, преподаватель социологии». Для опроса студентов использована анкета, характеризующая экологические убеждения личности и отношение к окружающей природе [6]. В опросе, проведенном в 2010-2012 гг. участвовали 85 студентов 3-4 курсов.

Как показали результаты проведенного анкетирования, студенты осознают важность экологических проблем в современном мире и в то же время характеризуют отношение большинства людей к окружающей среде как несознательное (80%) (табл. 1). Однако каждый десятый из респондентов не задумывается о том, в каких условиях, вероятно, будут жить следующие

поколения. Основное количество опрошенных студентов стараются правильно относиться к окружающей природе, не нанося ей ущерб, и считают, что каждый должен как можно больше делать для окружающей среды (82%) (см. табл. 1). В то же время 7% будущих социологов не рассматривают для себя эту проблему как важную. Среди них каждый третий (32%) прикладывает значительные усилия, чтобы проявлять в поведении экологическую ответственность. Следовательно, провозглашение тех или иных ценностей, например ценности окружающей природы, не является условием их воплощения в конкретном поведении и деятельности. Кроме того, участие студентов неэкологических специальностей в экологической деятельности чрезвычайно ограничено.

Одним из свидетельств наличия у студентов экологических убеждений является их воплощение в основном виде деятельности, осуществляемой в период обучения в высшей школе, а именно, в учебно-профессиональной. При опросе студентов-социологов выяснено, что в ходе выполнения курсовых работ (проектов) 40% привлекают экологический материал для раскрытия темы и связывают рассматриваемую научную проблему с экологической (рис.1).

Таблица 1

Характеристика экологических убеждений и отношения к природе студентов-социологов

Вопросы	Ответ	%
<i>Экологические убеждения</i>		
Я беспокоюсь, когда думаю о том, в каких условиях окружающей среды должны будут, вероятно, жить следующие поколения	Да	63
	Нет	9
По моему мнению, значение проблем окружающей среды сильно преувеличивается многими защитниками окружающей среды	Да	9
	Нет	56
Наше время таково, что большая часть населения ведет себя несознательно по отношению к окружающей среде	Да	80
	Нет	2
<i>Отношение к природе</i>		
Несмотря на то что делают другие, я пытаюсь, насколько возможно, относиться к окружающей среде правильно	Да	63
	Нет	7
Каждый, как бы ни было трудно, должен больше делать для окружающей среды	Да	82
	Нет	0
Я веду себя сознательно по отношению к окружающей среде тогда, когда дополнительно прикладываю значительные усилия	Да	32
	Нет	26

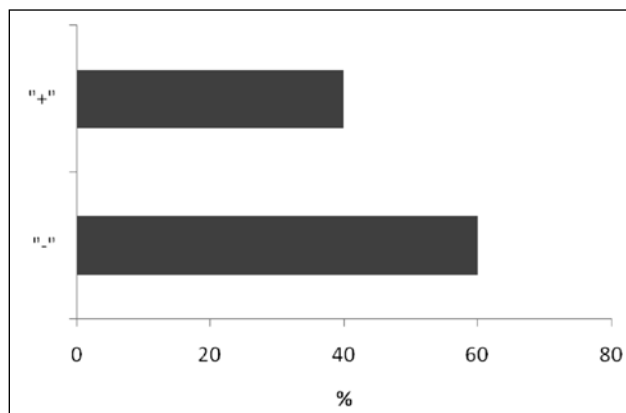


Рис. 1. Экологический аспект в курсовых работах студентов, получающих квалификацию «Социолог, преподаватель социологии»: «+» – присутствие, «-» – отсутствие.

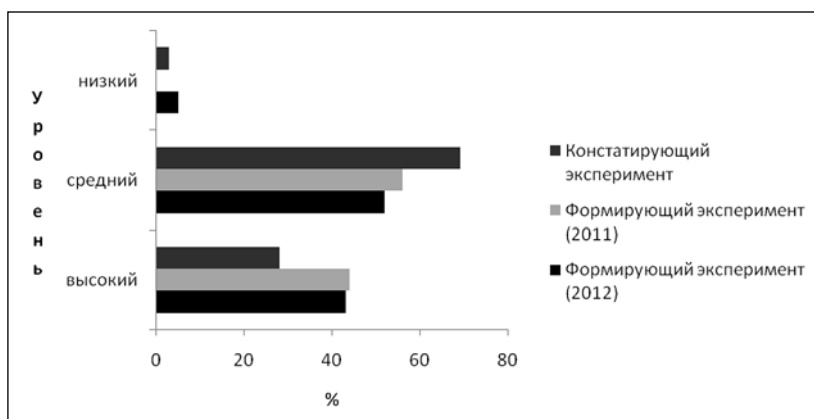


Рис. 2. Влияние учебно-творческих заданий на развитие экологической культуры студентов

На этапе констатирующего эксперимента мы изучали также особенности развития экологической культуры студентов в соответствии с разработанной нами ранее диагностической методикой самооценки личностных качеств [1]. Установлено, что 70% студентов-социологов имеют средний уровень экологической культуры (рис. 2).

В образовательно-воспитательной университетской среде могут быть созданы условия для вовлечения студентов в различные экологические инициативы, что в конечном итоге определяет их экологическую сознательность и способствует повышению экологической культуры. Для этого необходимо определить, какие виды

деятельности являются экологически ориентированными для студенческой молодежи. В связи с этой задачей на семинарских занятиях по «Педагогике» (2010/11 учебный год) среди студентов-социологов был проведен мозговой штурм по проблеме «Виды экологической деятельности молодежи». В пяти группах по 5–6 человек были предложены и обсуждены различные варианты экологических инициатив, которые мы условно разделили на три направления: 1) традиционно сложившаяся деятельность в экологических лагерях, экологических летних школах, в молодежных экологических организациях, волонтерское экологическое движение; 2) проведение эко-

гических форумов с выделением грантов и именных стипендий для проведения исследований на междисциплинарной основе по актуальным экологическим проблемам, презентации современных экологических технологий; 3) экологические акции. Здесь было выдвинуто наибольшее количество предложений: экологические походы и туры, экологические конкурсы (фотоконкурс, конкурс видеороликов, логотипов, рекламы, моделей одежды из экологических материалов) и соревнования (веломарафон, сбор упаковочного материала и др.). Все рассмотренные варианты ориентированы на повышение активности студентов во внеучебное время.

В то же время ранее мы установили, что педагогическая поддержка, которая реализуется в учебно-воспитательной деятельности через наполнение экологическим материалом учебных дисциплин и которая опирается на стимулирование активности и самостоятельности студентов при выполнении учебно-творческих заданий, способствует повышению экологической культуры будущих выпускников [2]. При этом экологическая направленность, личность преподавателя является одним из условий повышения экологической культуры студентов. Она означает наличие таких характеристик у преподавателя, как экологическая ответственность, экологическая активность, что связано с участием в экологическом просвещении и других видах экологической деятельности.

Проектно-творческие задания по экологическим значимым аспектам в курсе «Педагогика» направлены не только на стимулирование познавательной активности студентов и повышение их экологической направленности, но и на развитие научного и критического мышления, на дальнейшее самосовершенствование. Такая учебно-творческая работа с учетом педагогической поддержки позволяет:

- приобретать опыт поисковой (исследовательской) деятельности в области решения экологических проблем;

- реализовывать самостоятельную работу над темой в условиях лично ориентированного подхода;

- получать навык коллективной (групповой) работы над общей темой;

- осуществлять взаимосвязь теоретических знаний с их практическим использованием (в частности, единство экологической подготовки и выбора природосообразного поведения).

В нашей работе для решения задач экологического воспитания будущего преподавателя вуза в курсе «Педагогика» (2011/2012 учебный год) при подготовке к прохождению педагогической практики студентам-социологам было предложено выполнение мини-проекта «Экологические проблемы на занятиях по социологии».

Этапы проекта:

1. Выбор курсов (специальных дисциплин – СД) по социологии, предполагающих реализацию междисциплинарного подхода (социология-экология).

2. Подбор в соответствии с учебной программой темы занятия, направленной на актуализацию проблемы экологического воспитания.

3. Определение плана и структуры занятия, формулировка целей занятия (образовательных, развивающих, воспитательных), выбор соответствующих методов и форм обучения.

4. Обсуждение плана занятия и его критический анализ в ходе групповой дискуссии.

Выполнение мини-проекта осуществлялось группами по 4–5 человек. В ходе 1-го этапа студенты предложили следующие дисциплины по социологии, где возможно решение задач экологического воспитания:

- Социология социальных проблем.
- Социология города и села.
- Социология труда.
- Социология безопасности.
- Социология предпринимательства.

Затем были сформулированы темы занятий по соответствующим дисциплинам (табл. 2).

Таблица 2

Дисциплина	Тема
Социология социальных проблем	Конструирование социально-экологических проблем в Республике Татарстан; Загрязнение окружающей среды как социальная проблема
Социология города и села	Чикагская школа как экологическое направление в социологии
Социология труда	Экологические основы в трудовом производстве
Социология безопасности	Среда обитания как объект манипуляции
Социология предпринимательства	Проблема экологической культуры в предпринимательской деятельности

В последующем при составлении плана занятия и определения его структуры студенты рассматривали возможность использования экологического материала при проработке темы специальной дисциплины (СД), т.е. в учебно-творческой деятельности реализовывали междисциплинарный подход.

На заключительном этапе в ходе групповой дискуссии и критического анализа представленных планов занятий происходила их корректировка с целью возможного последующего использования в период педагогической практики.

После завершения формирующего эксперимента была проведена диагностика экологической культуры студентов – будущих преподавателей. Показано, что высокий уровень экологической культуры характерен для 43–44% студентов, количество респондентов со средним уровнем экологической культуры снизилось в среднем на 15% (см. рис. 2).

Следовательно, актуализация экологических проблем и использование современных методов и форм обучения (выполнение учебно-творческих заданий, реализация мини-проектов, мозговой штурм, групповая дискуссия) на семинарских занятиях по курсу «Педагогика» способствуют повышению экологической культуры будущих выпускников.

Полученные в ходе работы результаты указывают, что учебно-воспитывающая деятельность в системе высшего образования

способствует развитию у студентов ответственного отношения к природе и в целом экологической культуры студентов. Системно-экологическая ориентация в высшей школе, состоящая не только в актуализации экологической проблематики в учебных блоках и модулях, но и в организации педагогической среды, будет направлена на решение задач экологического воспитания и совершенствование подготовки выпускников университета, в том числе будущих педагогов. Использование экологического потенциала учебных дисциплин и разнообразие внеучебной деятельности обеспечивают формирование у будущего специалиста личного положительного отношения к окружающей среде, устойчивость его социальной и профессиональной позиции. Поэтому дальнейшая ориентация на решение задач экологического воспитания в высшей школе будет способствовать совершенствованию подготовки молодых специалистов-педагогов как творческих личностей, нацеленных на непрерывное совершенствование.

Литература

1. Асафова, Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов / Е.В. Асафова // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов / под ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – С. 157–176.
2. Асафова, Е.В. Педагогические стратегии развития экологической культуры студентов в классическом университете // Ученые записки

Казан. университета. – 2011. – Т. 153, кн. 5. – С. 128–135.

3. *Борисенков, В.П.* Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В.П. Борисенков // Вестник Московского университета. – 2008. – № 1. – С. 20–39. – (Сер. 20. Педагогическое образование).

4. *Игнатов, С.Б.* Экологическая компетентность в контексте образования для устойчи-

вого развития / С.Б. Игнатов // Образование и наука. – 2011. – № 1 (80). – С. 22–32.

5. *Романова, К.А.* Общественные отношения – механизм развития экологического сознания / К.А. Романова // Вестник ОГУ. – 2003. – № 2. – С. 41–43.

6. *Neumann, H.* Bewusstsein und Verhalten / H. Neumann // Politik und Unterricht. – 1999. – № 4. – S. 25–26. ■

УДК 821.161.1+378

ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

М.П. Жигалова

Аннотация

Творчество Марины Цветаевой является символом и печальным результатом межкультурного диалога. Интрига в том, что с Германией как родиной ее предков у Марины Цветаевой были непростые отношения: любить Родину (любить Германию) наполовину для нее было невозможно.

Ключевые слова: межкультурный диалог, Марина Цветаева, Родина, Германия, лирическая героиня.

Abstract

Marina Tsvetayeva's work stands out as a symbol as also as a sad outcome of intercultural dialogue. The thing is that it was with Germany as the native land of her ancestors that Marina Tsvetayeva had a lot of complications: it was impossible to her to fully love Germany as her native land.

Index terms: intercultural dialogue, Marina Tsvetaeva, homeland, Germany, lyrical heroine.

Современное образование ориентировано на межкультурный диалог. Между тем творчество многих русских поэтов, писателей еще недостаточно исследовано с точки зрения диалога культур и места художника (поэта, писателя) в этом диалоге. Отсюда – произвольная интерпретация педагогических и методических аспектов, связанных с изучением творчества того или иного писателя.

Диалог как способ общения людей в его научном осмыслении был введен еще Сократом и использован в качестве метода получения знаний. В основе сократовского метода находится переход от обыденных представлений к уровню философского осмысления проблемы в последовательных обобщениях. Тема диалога по отноше-

нию к культуре впервые возникла в начале XX в. в работах К.Ясперса, О.Шпенглера, М.Бубера, М.Бахтина. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л. Баткина, М.Кагана, на рубеже 80–90-х годов – в работах П.Гайдено, В.Библера и др. Так, Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносеологического критерия истины», Бахтин перевел понятие «диалог» из литературного жанра в философскую категорию.

Проблема диалога в культуре (вслед за Бахтиным) выходит на существенные характеристики культуры, важнейшим из которых является универсальный принцип, организующий мышление человека, обеспечивающий саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к

коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействия, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, с универсумом.

В России проблема национальной специфики образования всегда являлась очень существенной, так как российское общество всегда было поликультурным. В настоящее время, когда человек органически вписан в сеть массовых коммуникаций, он непроизвольно становится носителем общечеловеческой (универсальной) культуры, национальной культуры и набора элементов региональных субкультур.

Художественное произведение, объединяя материальное и духовное, потому и представляет собой универсум. Многие исследователи отмечают, что универсум состоит из материальной и идеальной сфер, не отделимых друг от друга, переходящих одна в другую и вместе с тем – противоположных, качественно различных; при этом материальная сфера представляет собой вещественный субстрат, который может быть обнаружен сенсорно [1, 2, 3, 4, 5]. Идеальная сфера – это отражение, форма которого может быть постигнута с помощью психики, а содержание понято с помощью сознания [1, с.35].

Известно, что смысловым центром произведения является описание какой-либо ситуации, имевшей место в реальной жизни или воображении художника слова. Поэтому, чтобы постичь тему (то есть то, о чем говорится в произведении) художественного произведения, требуется понимание жизни и творчества писателя, с которыми чаще всего связана тема. От этой *дотекстовой информации* и следует отталкиваться, начиная анализ. Нередко тема заявлена уже в названии: «Родина», «Лунный свет». Иногда название имеет символическое звучание: таков «Океан» К. Бальмонта, «Оба луча» М.Цветаевой. В этих случаях заявленная в произведении тема гораздо шире заголовка. Часто бывает и так, что стихотворение не имеет загла-

вия. И тогда сильные позиции произведения (заголовки, ключевые и доминантные слова, антропонимы и т.д.) дополняются выделением и пониманием «ключевых» слов, т.е. тех, которые и несут на себе основную смысловую нагрузку, насыщены максимальной информацией. Но определив тему, читатель должен понять, что новое, интересное автор хочет донести читателю. Это и будет идея.

Охарактеризовать идею сложнее, чем тему, так как здесь очень важно субъективное мнение читателя. Правда, иногда дневники художника слова его письма, воспоминания друзей о нем открывают читателю уже сформулированную самим автором идею произведения (как, например, у Лермонтова – «я хотел показать историю души человеческой», роман «Герой нашего времени»). Заметим, что в художественном произведении, и в лирическом в том числе, часто присутствует конфликт (как, например, в стихотворении К.Бальмонта «Океан»). И в этом случае отдельные образы противопоставляются друг другу. Например, лирический герой противостоит реальности, покою – движению, сиюминутное – вечному и т.д. Конфликт всегда требует развития и реализуется чаще всего в сюжете, в том числе и лирическом. Конечно, существует и бесконфликтная лирика. Чаще всего это пейзажная лирика. Поэтому, анализируя тему, идею стихотворения, ключевые и доминантные слова, конфликт, следует учитывать, что эти позиции – не довесок к стихотворению, а код к пониманию, тот материал, который помогает постичь индивидуально-авторскую словесную ткань произведения, его образную систему. А значит, одна и та же тема или идея может находить совершенно непохожее художественное решение у двух разных поэтов и даже у двух одноименных стихотворений одного поэта, как, например, у М.Цветаевой (стихотворение «Германии» (1914) – воспекает Германию и «Германии» (1939) – осуждает ее).

Известно, что последние годы жизни М.Цветаевой были связаны с Чистополем, Елабугой. И.Гордеева отмечает, что по пути в эвакуацию Цветаева всячески стремилась задержаться в небольшом городке Чистополе в Татарии, где обосновалось немало ее собратьев по перу. Однако к моменту прибытия Марины Ивановны здесь уже было полно эвакуированных. Если какую-то работу еще имелась возможность отыскать, то с жильем было совсем туго, поэтому с теплохода здесь ссаживали только тех эвакуированных, кого встречали родственники. А Цветаева с сыном и еще шесть семей литераторов двинулись дальше, вверх по Каме, в неведомую им Елабугу. Сразу по прибытии, а было это 17 августа, Марина Ивановна занялась поиском работы. Но безрезультатно. Спустя неделю, 24 августа, она предпринимает еще одну попытку хоть как-то зацепиться в Чистополе, едет туда теплоходом по Каме, однако снова безуспешно. Не помогли и влиятельные связи в литературной среде. В частности, за нее похлопотал широко известный в те годы поэт Николай Николаевич Асеев, но изменить ситуацию к лучшему не удалось: не было ни прописки, ни работы. 28 августа она вернулась в Елабугу. 29 августа сын Георгий запишет в своем дневнике, что работы для матери нет, кроме места переводчицы с немецкого в НКВД. Эта неосторожная фраза впоследствии породит толки о том, что Цветаеву пытались завербовать «органы». А 31 августа, в воскресенье, в последний день лета, оставшись в доме одна, Марина Ивановна Цветаева уйдет из жизни, повесившись в сенях [2].

До сих пор исследователи ищут причины гибели М.Цветаевой, корни этого трагического события. Интрига в том, что с Германией, напавшей на Советский Союз в 1941 г., у Марины Цветаевой были непростые отношения.

Когда читаешь стихотворение М. Цветаевой «Германии» (1914 г.) [3], то испытываешь чувство гордости за лирическую героиню, которая умеет ценить прародину

своих предков. Уже в первой строке звучит обеспокоенность судьбой дорогой ей Германии. Травля, бесчисленные враги, предательство тех, кого она (Германия) вскормила, кого лелеяла, – все это убеждает лирическую героиню в правильности принятого ею решения – «не оставить», «не предать» ее она не сможет. Конечно, лирическая героиня понимает, что сделать это будет нелегко, но проявить другое отношение к ней она не сможет, да и не желает. Вместе с тем лирическая героиня уверена, что ее любовь к Германии не должна сопровождаться местью ее врагам, так как «за око – око, кровь – за кровь!» – это удел слабых. Она же – сильная, а это значит, что, реально оценивая достоинства и недостатки Германии, она понимает, что любовь к ней соединяет в себе не только слепое поклонение, но и критическую оценку действительности. Поэтому любовь к Германии – это и «безумье»! Так как любить то, что все осуждают, что отдано на травлю миру, а значит, беззащитно, вдвойне тяжело и часто даже опасно. И, тем не менее, лирическая героиня не может отвергнуть «мой столь гонимый Vaterland», так как уверена в другом – любить Германию есть за что. Это и ее культура (незабываемый Гёте «Фауст», Швабские ворота, песни, природа), ее народ с его педантизмом и мудростью жизни, ее история, удивительная природа (вечный Рейн). Неудивительно, что М.Цветаева наделяет Германию такими «теплыми» эпитетами, как «благоуханный край», «германская звезда», «волшебный край», «премудрый край», свидетельствующими о неподдельном и искреннем чувстве.

Поэтому тема стихотворения – это признание в любви. Лирическая героиня осмысливает всю сложность положения Германии, но ни оставить, ни предать, ни безумно мстить ее врагам, ни отвергнуть она не может. Ей понятны все сложности пребывания в Германии, но «покинуть» свою «германскую звезду» она не в силах. Любовь лирической героини к Германии настолько сильна, что, будучи в восторге

от песенок, она не слышит «лейтенантских шпор», «ее не душит злоба на кайзера взлетевший ус». Она не хочет всего этого замечать, так как понимает, что любовь ее – чувство постоянное, потому что родину «любить наполовину» лирическая героиня не научена. И, может быть, потому ее клятва («Когда в влюбленности до гроба / Тебе, Германия, клянусь») звучит как гимн Германии, этому «волшебному», «премудрому», «благоуханному» краю, где «чесет золотые кудри / Над вечным Рейном – Лорелей».

Сильные позиции стихотворения помогают понять основную идею – Родину любить наполовину невозможно. Уже в самом названии стихотворения кроется смысл и тема, а в подтексте – посвящение. Лирическая героиня посвящает Германии все лучшее, на что она (М.Цветаева) способна. Первая и последняя фразы составляют композиционное кольцо: несмотря на то что «ты миру отдана на травлю, / И счета нет твоим врагам!», все равно лирическая героиня уверена, что Германия будет вечно, как вечен Рейн с его Лорелей, изысканной красавицей, чьей красотой во все времена восхищались люди. Невольно вспоминаются строки стихотворения Г.Гейне о Лорелее: «Ich weiß, nicht was soll es bedeuten, daß ich so traurig bin; ein Märchen aus alten Zeiten, das kommt mir nicht aus dem Sinn ...».

Богатая лексика стихотворения (разговорная: «ну, как же», «до гроба клянусь», «как же...»; чередуется с возвышенной: «всегда мне свят...», «святой Георгий», «благоразумье» и др.) свидетельствует о важности истины жизни: человек должен знать сущность возвышенного и земного и понимать их единство. Не познав до конца земное, нельзя прикоснуться и к возвышенному, вечному.

Лирическая героиня в глубоком философском раздумье: она ставит перед собой вопросы, на которые, не задумываясь, дает ответ. Как рефрен звучат вопросительные предложения: «Ну, как же я тебя оставляю? (А ведь многие так и сделали!). Ну, как же

я тебя предаю? (А ведь именно такой ценой некоторые покупали себе славу и даже жизнь!). Ну, как же я тебя отвергну? (Чего уж проще отвергнуть того, кто слаб!). Ну, как же я тебя покину? Не зная, что станет с тобой? (Хотя многие именно так и поступали в трудные минуты!)». Всего этого сделать (ни оставить, ни предать, ни покинуть, ни отвергнуть) лирическая героиня не в силах, так как она очень любит Германию, да и сама она – настоящий честный человек и патриот, преданный «гонимому Vaterland» навеки.

Тревога за судьбу свою и Германии (а для лирической героини, как и для самой Цветаевой, они слиты воедино!) постепенно усиливается, нарастает. Оставить? предать? отвергнуть? покинуть? – этому она не научена. «Любить наполовину – это не для нее. Поэтому вопросы-сомнения утвердительны: «Я – остаюсь». Остаюсь здесь, хотя и понимаю, что здесь тоже не все так безоблачно и легко. Остаюсь здесь, потому что это родина моих предков. Остаюсь здесь, потому что люблю этот «волшебный, премудрый, благоуханный край». Остаюсь, потому что жизни без Германии не мыслю. Остаюсь, потому что своей этнической родине я не нужна.

Ключевые и доминантные слова в каждой строфе лишь усиливают чувство верности и преданности Отечеству: «возьму благоразумье», «безумье», «любовь», «не душит злоба», «влюбленность до гроба», «клянусь».

Топонимы и антропонимы (Германия, Кенигсберг, во Фрейбурге, Рейн, Кант, Георгий, кайзер, Лорелея, Гёте и др.) не только конкретизируют пространственно-временные рамки, но и указывают на значимость тех вечных человеческих ценностей, какими определяется сущность любого государства: философия жизни в нем («Кант»), вера («Святой Георгий»), власть «кайзер» и красота («Гёте, Лорелея»).

Эти составляющие, как барометр, определяют и сегодня нравственность, мораль, а значит, и прочность любого государства,

как впрочем, и уровень отношения к нему соотечественников, по воле судьбы живущих в разных странах мира.

Стихотворение «Германии» необычное по силе признания в любви своей прародине. Оно полно восхищения, сердечности и одновременно мучительной боли за происходящее в Германии (1914 год). Несомненно, эта западно-европейская страна достойна уважения, но... 1914 г., начало Первой мировой войны. В почете стихи патриотические, а тут – стихи, воспевающие Германию!.. Стихотворение воспринимается как своеобразная ода стране, воюющей с Россией! Конечно же, стихи явились вызовом, и достаточно резким, обществу, в котором распространены антигерманские настроения. Со стороны это выглядит более чем странно, но, зная историю семьи Цветаевой, ее собственную историю жизни – понимаешь, что ничего странного в том, что она славит Германию, нет. Для нее здесь важны два момента. Первый. В жилах Марины течет не только русская, но и немецкая кровь. Второй. «Травля» Германии в русской публицистике значила для поэтессы не только оскорбление кровно близкого начала, но, в первую очередь, отвержение всей общеевропейской культуры, с чем она, несомненно, смириться не могла. Кроме того, Цветаева гордо презирала любые обличья национализма и шовинизма. Примечательно, что в Петербурге стихи ее были поняты и приняты.

Читатель, заражаясь ее чувствами, понимает, что поэтесса своим стихотворением утверждает извечную истину, что настоящая любовь всегда сочетается с великодушием, она не требует ничего взамен и не терпит мести, предательства.

Есть в жизни такие этапы, когда именно поэзия с ее яркостью и силой переживания является главным показателем настроений эпохи. Как правило, это свойственно бурным историческим периодам, временам общественных потрясений, войн, экстремальных ситуаций.

Именно такому периоду и посвящено стихотворение М.Цветаевой «Германии», написанное уже в 1939 г.

Время написания стихотворения было самым тяжелым и в жизни поэтессы. Ностальгия, духовная изоляция, неопределенность положения, желание уехать в Россию, чувство обреченности – вот составляющие трагедии ее жизни. М.Цветаева была всегда вне политики, но всегда осуждала насилие, жестокость, войну, которые несут человечеству горе и разочарования.

Стихотворение написано в 1939 г., когда фашистская Германия во главе с Гитлером решила завоевать мир. В результате соглашения, заключенного в сентябре 1938 г. в Мюнхене между Германией, Италией, Англией и Францией, Чехословакия была оккупирована и разделена на три части Словакию, Моравию, Богемию. И потому отношение Марины к Германии как к прародине своих предков теперь уже не такое восторженное, как это было в годы ее знакомства со страной в 1914 г. В это тяжелое для Чехословакии время М. Цветаева верила в помощь России.

Уже самое название стихотворения «Германии» указывает на то, что поэтесса вновь обращается к стране, судьба которой ей небезразлична. М.Цветаева акцентирует внимание на том, что происходящее – не к лицу Германии (Германия!/ Безумие,/Безумие/Творишь!).

Тема стихотворения – осуждение всякого насилия, предостережение от безумной мании величия. Основная мысль – ненависть к политике Германии и боль за страну, которая ей была так дорога.

В первых строках стихотворения она обращается к Германии как родному и любимому человеку, называя ее «девой всех румянее среди зеленых гор». Чувствуется трепетное отношение лирической героини к стране, которую она знает и любит. Но это чувство теперь сочетается уже с чувством стыда, гнева и упрека: «Германия! Германия! Позор!».

В последней строфе звучит обращение к Чехословакии, к той ее части, которая теперь называется уже «Богемией», желание поддержать ее в трудную минуту, разделить ее участь и одновременно желать ей победы. И в первой и в последней строфе чувствуется высокая эмоциональность, напористость, энергичность.

Характеризуя ключевые слова стихотворения, мы видим, как динамичен образ Германии, как меняются его характеристики: то она – «дева всех румянее», то – «астральная душа», «магия» и, наконец, «мумия».

Доминантным словом в стихотворении является слово «Германия», потому что именно к ней обращает свои призывы поэтесса. Правда, оно выступает здесь в разных вариантах.

Сначала Германия – это «дева всех румянее», трепетная, нежная, к которой лирическая героиня испытывает любовь. Читатель видит деву на фоне сказочного пейзажа, но уже в завершение стихотворения «дева» превращается в удава («с объятьями удавьями»). А всем известно, чем заканчиваются объятия удава.

Во второй строфе Германия – это уже «астральная душа», которая стремится во что бы то ни стало к «звездности», к величю, к власти над миром. И теперь лирическая героиня с возмущением посылает уже упреки в адрес политики Германии: «полкарты прикарманила, астральная душа!». Обращаясь к прошлому государства, она с нежностью говорит о добрых временах, когда «встарь – сказками туманила». Теперь же с осуждением подчеркивает, как изменилась политика страны «днесь – танками пошла».

В пятой строфе лирическая героиня уже называет Германию «магией», а в потом – «мумией», т.е. бесчувственной и безразличной к судьбам других стран и народов, их культурам. Возмущение вскоре переходит не только в осуждение, но и в горечь, обиду и предупреждение о том, что такая захватническая политика и жела-

ние владеть всем миром добром для Германии не кончится. Расплата неминуема: «Сгоришь, Германия! Безумие, безумие творишь!»

В шестой и седьмой строфах М. Цветаева обращается уже к Чехословакии, поддерживая ее желание защитить свой народ (С объятьями удавьями / Расправится силач!) и призывая ее к борьбе (Словакия, словачь!).

В стихотворении видна экспрессия ритма. Он энергичный, напористый и создается с помощью ямба и женской рифмы, которая здесь преобладает. Читатель замечает напористость в суждениях лирической героини. Вызывает уважение ее четкость и объективность позиции в отношении как к лидерам-захватчикам, так и к жертвам агрессивной политики. Она звучит как набат-обращение к сынам Отечества (Что чувствуете, Германы:/ Германии сыны?). Впрочем, не только Германии, ... но как предостережение эти слова адресуются любому государству, которое осмелится на бессмысленное, бесчеловечное вторжение в судьбы других народов.

Важна и звуковая сторона стихотворения. Нарастающие сначала возмущение, гнев переходят затем в осуждение, угрозу расплаты. Эти чувства передаются с помощью аллитерации (Германия! Германия! Германия!; позор, полкарты прикарманила, пред, прокатываясь по, вежд, ржи, надежд; горестью, Германы, магия, мумия, безумие; здравие Моравия; удар, наздар). Преобладающие звуки (г, п, ж, г, м, б, р, д) создают напряженную атмосферу, помогают передать возбужденное настроение героини, придают стихотворению эмоциональную напористость, энергичность.

Ключевые слова – существительные. Они преобладают в первой, пятой и седьмой строфах, что свидетельствует о понимании героиней вечности и неизменности существования мира, о ее призыве к Человечеству помнить это.

Однако обилие глаголов (сначала прошедшего времени: прикарманила, тумани-

ла, пошла; затем настоящего времени: не опускаешь, что чувствуете; будущего времени и повелительного наклонения: сгоришь, расправится, словачь, уйди, готовь) во второй, третьей, четвертой, шестой и седьмой строфах указывают на динамичность событий, которым не суждено победное завершение. Вместе с тем глаголы второго лица единственного числа (прикарманила, пошла, не опускаешь, сгоришь, творишь) еще раз подчеркивают близость личностного отношения лирической героини к судьбам воюющих государств.

Смысловую нагрузку несут фольклорные мотивы и старославянизмы: «встарь», «днесь», «пред», «вежд», «сей», «здравие», лексические повторы (Германия, Германы, Германии сыны Словакия, словачь, Богемия, Богемия). Они еще раз подчеркивают важную мысль, что народы могут влиять на политику государства и жить без войны и насилия. Все эти изобразительно-выразительные средства придают стихотворению эмоциональность и создают напряженность.

Стихотворение заканчивается восклицательным предложением: «Наздар!». Лирическая героиня уверена, что настанет время ответить за содеянное. Всем воздастся по заслугам.

Асиндетон и преобладание односоставных предложений, обращения (О магия! О мумия!) придают стихотворению еще большую выразительность.

Аллегория, метафоричность создают зримые образы сильных мира сего и их деяний, всего хода событий. Так, «астральная душа» ассоциируется у читателя с мистической потусторонней неземной и нечеловеческой душой, живущей обманом и хитростью; удавы объятья – с оккупацией; «хрустальное подземие» – с лабиринтом хитросплетенных захватнических планов, которым суждено рассыпаться, как битому хрусталу. Понятие «сказками туманила» – т.е. вопреки обещанию вести мирную политику, напала и разделила Чехословакию на Словакию, Моравию и Богемию; «танка-

ми пошла» – совершила нападение; «полкарты прикарманила» – завоевала другие страны.

Образ Германии одушевлен. Это «дева», которая «прикарманила» полмира, «пошла», «туманила, не опуская вежд». И в то же время – это бесчувственная уже застывшая мумия величия, которой предначертаны поражение и позор, ибо «Германия творит безумие», а значит, «сгорит» в огне и ее величие.

В четвертой строфе поэтесса обращается к сынам Германии – Германам. Это имя выбрано не случайно. Оно распространено в Германии и созвучно с названием страны и ее политикой. Какова страна – таковы и ее сыновья. Поэтесса вызывает к их чувствам, к их совести, призывает опомниться и не творить безумия. Манья величия, действительно, всегда затмевает разум, рассудок.

Образ другой страны, Чехословакии, скромной и беззащитной «крестьянки», к которой обращается поэтесса, исторически достоверен. Действительно, Чехословакия была разделена Гитлером на Словакию, Моравию, Богемию. Поэтесса призывает Чехословакию уйти в «хрустальное подземие» и готовить достойный удар противнику, потому что час расплаты обязательно настанет.

Таким образом, перед читателем предстает образ Германии во всей его сложности. С одной стороны, это прекрасная «дева всех румянее...» и магия, волшебная страна. А с другой стороны, это алчная завоевательница, которая «прикарманив полкарты» и желая возвыситься над миром, творит безумие. Стихотворение написано в форме монолога-обращения, предостережения. Укоряя и осуждая Германию, поэтесса предупреждает ее об опасности – возмездии, которое наступит неминуемо. Эта мысль, легко угадываемая и прочитываемая в подтексте стихотворения, звучит и сегодня как наказ и предостережение потомкам.

Следует заметить, что нет ни идеи, ни конфликта без их образного воплощения,

и при анализе надо уметь это выявить. Необходимо видеть при этом и другое: представленные в стихотворении образы художественно выражают поэтический замысел художника слова.

Важную роль в анализе играют и жанровые особенности стихотворения, ведь «поэт никогда не бывает полностью свободен в выборе и изложении той ситуации, что послужила основой будущего произведения. Он связан сложившимися литературными обычаями и нормами» [5, с. 9].

На следующем этапе анализа мы переходим к тем формальным средствам построения стихотворения, которые направлены на раскрытие характера лирического героя. Использование этих средств обусловлено особым характером стихотворной речи. Характеризуем размер, ритм, рифму, чтобы показать специфику построения художественного образа. Каждый языковой элемент несет в стихотворении смысловую, образную нагрузку, поэтому анализ фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса создает простор для наблюдений и размышлений, для понимания вторичного смысла слова. И здесь особую роль играют тропы и фигуры, которые нужно не просто найти, но и определить их роль в создании образа, воплощении темы, идеи. Освоение и переживание открывшейся в стихотворении лирической ситуации открывает и перед читателем путь к усвоению важнейших,

ключевых концептов¹ русской и общечеловеческой культуры, так как любой художник слова – «дитя» своего времени, впитавшее элементы национальной и общечеловеческой культуры. А художественное произведение, которое является одновременно и статичным, и динамичным, позволяет читателю систематично исследовать и анализировать элементы культурного поля этноса, вводя их в мощное информационно-эстетическое поле общечеловеческой культуры и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Горбачев, А.Ю. Поэтика повестей В. Распутина / А.Ю. Горбачев // Русский язык и литература, № 11. – Минск, 2009. – С. 3–76.
2. Гордеева, И. Елабуга, Цветаева и вечность / И. Гордеева // Православная газета «Благовестъ». – 2007. – 25 мая.
3. Джаббаровова, М.Т. Роль русского языка в современной образовательной системе Республики Таджикистан / М.Т. Джаббаровова // Русский язык и литература в школах Таджикистана. – Душанбе, 2007. – № 4–6. – С. 34–67.
4. Жигалова, М.П. Немецкие страницы жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов XX века в мультикультурном образовательном пространстве / М.П. Жигалова. – Яссы, Румыния: Editura Tehnopress, 2010. – 166 с. – С. 26–35.
5. Руссова, Н.Ю. Кванты русской культуры. Культурологический комментарий поэтических текстов: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Руссова. – М.: ООО «Изд-во «Вербум-М», УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2008. – 408 с. ■

¹ Концепт – основная конструктивная единица той картины мира, которая построена поэтом в его творчестве. Концепт времени, пространства, свободы, справедливости, любви и т.д.

УДК 373.31

ПОНИМАНИЕ ЮМОРА И ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

Т.В. Артемьева, А.О. Ильина

Аннотация

В статье экспериментально подтверждается, что способность детей младшего школьного возраста понимать противоречия и несоответствия в юмористическом материале определяется сформированностью у них действий диалектического мышления: действия объединения, содержательной сериации, смены альтернативы.

Ключевые слова: юмор, противоречия, диалектические действия, дети младшего школьного возраста.

Abstract

The article provides experimental proof of the theory that primary schoolers are capable to understand contradictions and inconsistencies in humor due to the development of dialectical thought: unification, content serialization, change of alternative.

Index terms: humor, contradictions, dialectic action, primary school students.

Актуальность исследования определяется тем, что юмористические тексты представляют собой интеллектуальные задачи особого рода. Их преимущество заключается в том, что они являются естественным материалом, многократно встречающимся в опыте каждого интегрированного в социальную среду человека. Задачи с комическим содержанием представляют для мышления ребенка особую сложность, понять которые возможно только в том случае, если обнаружено несоответствие, противоречие, под которым понимается отклонение или отличие от обычных ожиданий, которые основаны на когнитивных схемах реципиента. Проведенный О.В. Щербаковой [6] качественный анализ когнитивной структуры различных типов комических текстов показал, что их специфичность заключается в наличии двупланового содержания. Эта двуплановость выражается в пересечении двух (или более) координатных систем или контекстов, в рамках которых должно функционировать мышление испытуемого. Как правило, одна из таких систем основывается на традиционной или наиболее ожидаемой интерпретации представленной в шутке сюжетной коллизии – для ее понимания не

требуется совершения специальной мыслительной работы. Эту работу подменяют знакомые испытуемому поведенческие паттерны участников ситуации, культурные нормы и правила, используемые в повседневной жизни. Другой план понимания, а также другая координатная система менее очевидны и не имеют прямой семантической близости с первым контекстом. Его актуализация в ментальном пространстве испытуемого представляет собой результат творческого преобразования исходных условий, их мысленного переструктурирования и перекомпоновки, основанных на сборе специальных «подсказок», намеренно встроенных автором шутки в ее когнитивную структуру. В качестве таких подсказок могут выступать ключевые слова или фразы, имеющие множественные значения (например, омонимы или фразеологизмы) и попадающие за счет своей многозначности в оба пересекающихся контекста. Полное понимание смысла комического текста осуществляется за счет удержания в ментальном поле обеих координатных систем с акцентом на точке, в которой они пересекаются, а также за счет свободного мысленного перемещения между этими системами и внутри них.

В настоящее время в психологии ведутся исследования оригинальной линии в умственном развитии ребенка, связанной с решением проблемно-противоречивых ситуаций. Исследования Н.Е. Вераксы, Н.А. Багдосаровой, Л.Ф. Баяновой, А.К. Белатуцкой, Е.Е. Крашенинникова, И.Б. Шияна, О.А. Шияна посвящены изучению диалектического мышления [3,4], основой механизма которого является оперирование отношениями противоположности, преобразование проблемно-противоречивых ситуаций, в которых ребенок устанавливает наличие взаимоисключающих свойств и отношений. Выделяются следующие отношения противоположности: превращения, опосредствования, диалектического перехода, обращения, объединения, смены альтернатив, соответственно которым выделяются диалектические мыслительные действия, направленные на установление взаимоисключающих свойств и отношений, преобразование противоречивых ситуаций.

Данные направления исследований позволили предположить, что способность детей понимать противоречия и несоответствия в юмористическом материале определяется сформированностью у них действий диалектического мышления: действия объединения, содержательной сериации, смены альтернативы.

В исследовании приняли участие 45 учеников общеобразовательной русско-татарской школы № 87 города Казани. Из них 24 мальчика и 21 девочка в возрасте 8–10 лет.

С целью изучения понимания юмористического контекста использовалась Шкала совладания (копинга) юмором (The coping humor scale (CHS), разработанная Р.Мартинотом и Лефкортотом [7] и адаптированная Т.В. Артемьевой [1]. Для изучения чувствительности к противоречиям использовался субтест «Последовательные картинки» из батареи тестов Д. Векслера. В субтесте Векслера испытуемому предлагалось несколько серий картинок («Собака», «Молоко», «Червяки»), предлагалось выстроить такую последовательность, чтобы по ней можно было воспроизвести нарисованную художником историю. Юмористический компонент сознательно встроен создателями «Последовательных картинок» в тестовые задания. Чтобы дать верную интерпретацию нарисованным ситуациям, необходимо осознать юмористический подтекст рисунка и понять, как он преобразует смысл всей истории. Без понимания юмористического компонента испытуемый сможет формально выстроить правильную последовательность, но будет неспособен дать верную смысловую интерпретацию нарисованных событий. Для понимания всего сюжета и его «верхушки» – юмористической составляющей – необходимо совершить переход от событий внешнего плана к событиям плана психического и реконструировать в собственном ментальном поле мысли и мотивы всех участников ситуации.

Результаты изучения использования юмора детьми с помощью CHS представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение показателей по шкале совладания (копинга) юмором (CHS)

	Количество испытуемых	%
Высокий показатель	28	62
Низкий показатель	17	38
Минимум	1	
Максимум	7	
Среднее	3,96	
Стандартное отклонение	1,49	
Дисперсия выборки	2,23	

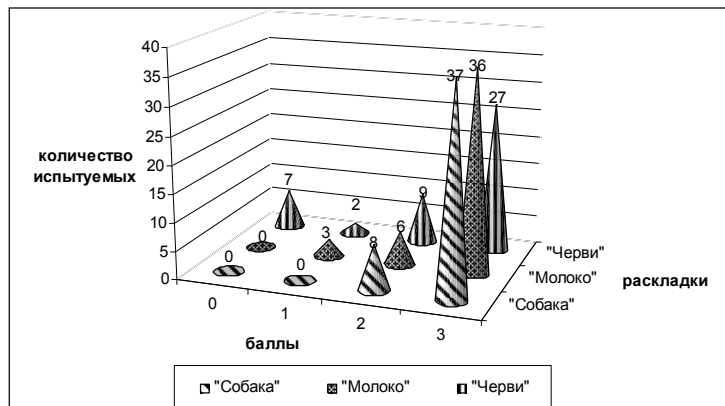


Рис. 1. Гистограмма распределения показателей испытуемых по субтесту «Последовательные картинки» Д. Векслера

Выборка характеризуется достаточно высоким уровнем развития чувства юмора (62% испытуемых обладают высокими показателями), часто используют юмор в напряженных ситуациях. Результаты изучения понимания противоречий младшими школьниками на материале субтеста «Последовательные картинки» Д. Векслера представлены на рис. 1.

В раскладке «Собака» 37 испытуемых (82%) и в раскладке «Молоко» 36 испытуемых (80%) правильно разложили карточки, встроили юмористический акцент в данную последовательность, смогли понять противоречивость ситуации. Наряду с приемом столкновения понятных ребенку интересов животных и людей для создания эффекта комического в раскладке «Черви» используются коллизии более высокого уровня, основанные на столкновении поведенческих линий разных людей. Этот прием явился более сложным для детей в силу того, что по сравнению с животными люди обладают большим количеством степеней свободы. Следовательно, ситуации, в которых участвует несколько человек, потенциально имеют больше вариантов развития, чем ситуации, в которых действует один человек и животное. С раскладкой «Черви» не удалось справиться 16% испытуемых (7 человек), они не смогли по внешним, напрямую изображенным действиям героев

восстановить их внутреннее психическое содержание: мысли, мотивы, цели.

Для выявления сформированности диалектических действий детей использовался комплекс методик: «Противоположности» (Л.Ф.Баянова); исследование диалектического действия объединения (Л.Ф.Баянова); методика исследования содержательной серии (Н.Е.Веракса); «Диалектические истории» (И.Б. Шиян).

Для изучения способности ребенка устанавливать связи между предметами мы использовали методику «Противоположности» (Л.Ф.Баянова) [2]. Выявлено, что 29 (64%) испытуемых способны раскрыть причины и сущность связей между предметами, они умеют выделять существенные признаки предмета, определять его место среди других понятий, устанавливать связь с другими предметами и пользоваться данным понятием в познавательной и практической деятельности.

С помощью методики исследования диалектического действия объединения (Л.Ф.Баянова) [2] определяли умение детей устанавливать взаимоисключающие отношения в объекте. Испытуемым задавались вопросы, предполагающие наличие противоположных свойств в одном объекте. Например, «Что бывает и черным, и белым?», «Что бывает и живым, и неживым?». Выполнение заданий данной мето-

дики предполагает наличие двух уровней: первый уровень – испытуемые устанавливают взаимоисключающие отношения в объекте, но полагают, что объект находится или в одном состоянии, или в другом, ему противоположном, но не одновременно; второй уровень – испытуемые отмечают взаимопроникновение противоположных отношений.

В исследовании было выявлено, что 80% детей младшего школьного возраста устанавливают взаимоисключающие отношения в объекте, но полагают, что объект находится или в одном состоянии, или в другом, ему противоположном, но не одновременно, т.е. имеют первый уровень выполнения действия объединения. Так, например, на вопрос «Что бывает и добрым, и злым?» дети отвечали «животное», «человек», «собака», «учителя».

Методика исследования содержательной сериации (Н.Е. Веракса) позволила определить уровень сформированности диалектического обращения, где испытуемым предлагался набор сюжетных картинок в прямой и обратной последовательности. 65% испытуемых, обладая высоким уровнем сформированности диалектического обращения, в большей степени способны изменять привычную систему

объяснения процесса или явления, нежели испытуемые, имеющие низкий уровень сформированности данного диалектического действия.

Исследование диалектического умственного действия смены альтернативы осуществлялось с помощью методики «Диалектические истории» (И.Б.Шиян) [5], которое позволило нам выявить способность младших школьников к мысленному переходу от одной альтернативы к другой. 32 (71%) ребенка способны выйти за контекст имеющейся ситуации, рассмотреть предмет или явление под новым, часто противоречивым углом зрения, имеют возможность выстроить позиции, отражающие различные плоскости видения действительности.

Для установления взаимосвязи понимания юмора и диалектических действий у детей младшего школьного возраста был использован корреляционный анализ (по Пирсону). В результате корреляционного анализа было установлено наличие значимых связей между показателями испытуемых по методикам юмора CHS, исследования диалектического действия объединения, содержательной сериации, диалектического умственного действия смены альтернативы (рис. 2).



Рис. 2. Корреляционные плеяды

В соответствии с рис. 2 были обнаружены значимые прямые корреляции между исследуемыми диалектическими действиями при $p = 0,01$, что говорит о достаточно сильной взаимосвязи между изучаемыми действиями диалектического мышления.

Выявлена прямая взаимосвязь между использованием юмора и диалектическим действием объединения ($p = 0,01$), что позволяет утверждать, что диалектическое действие объединения при понимании юмористического контекста позволяет детям выйти за пределы формальной логики, найти в наблюдаемом явлении противоположности, фиксировать их одновременно.

Между использованием юмора и диалектическим действием сериации обнаружена прямая взаимосвязь при $p = 0,01$. Это факт говорит о том, что диалектическое действие сериации позволяет детям при понимании юмористической ситуации выделять противоположные элементы в начале ситуации и по ее завершении.

Установлена также прямая взаимосвязь между юмором и диалектическим действием смены альтернативы ($p = 0,01$). По нашим предположениям, это можно связать с тем, что диалектическое действие смены альтернативы позволяет учащимся младших классов при понимании юмористических ситуаций выйти за контекст имеющейся ситуации, рассмотреть предмет или явление под новым, противоречивым углом зрения.

Проведенное исследование позволяет утверждать что сформированность у детей младшего школьного возраста действий диалектического мышления (объединение, содержательная сериация, смена альтернативы) позволяет им понимать противоречия и несоответствия, которые являются существенными компонентами юмора.

Литература

1. *Артемьева, Т.В.* О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях / Т.В. Артемьева // Казанский педагогический журнал – 2011. – № 4. – С. 118–123.
2. *Баянова Л.Ф.* Противоречие и детское мышление: учеб.-метод. указания / Л.Ф. Баянова. – Бирск: БГПИ, 1996.
3. *Веракса, Н.Е.* Диалектическое мышление / Н.Е. Веракса. – Уфа: Вагант, 2006.
4. *Веракса, Н.Е.* Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации / Н.Е. Веракса // Вестник МГПУ. – 2010. – № 2. – С. 46–53.
5. *Шиян, И.Б.* Диалектические истории / И.Б. Шиян // Обруч. – 2011. – № 1. – С. 13–16.
6. *Щербакова, О.В.* Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д. Векслера) / О.В. Щербакова, М.В. Осорина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 1, ч. 1. – С. 108–115. – (Сер. 12).
7. *Martin, R.A.* (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(3-4), 251-272. ■

УДК 37.014.521:[28+271.2]

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ ПО ОТНОШЕНИЮ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ В РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ МУСУЛЬМАНСКИХ И ПРАВОСЛАВНЫХ УЧЕНИЙ

Р.А. Мифтахов

Аннотация

В статье рассматриваются основные направления физического воспитания подростков согласно мусульманским и православным религиозно-культурологическим традициям в аспекте их сходств и различий.

Ключевые слова: физическое воспитание, ислам, православие, этнопедагогика, здоровье, духовность.

Abstract

This article deals with the basic trends in the physical training of teenagers according to the Muslim and Orthodox religious and cultural traditions by means of comparative analysis of their similarities and differences.

Index terms: physical training, Islam, Orthodox Christianity, ethnical pedagogy, health, spirituality.

Радикальные перемены, произошедшие в российском обществе, изменили статус традиционных религий: как специфический социальный институт они активно взаимодействуют со всеми проявлениями материальной и духовной культуры и играют важную роль в развитии общества. Огромный педагогический потенциал двух самых распространенных религий – ислама и православия, воплощенный в богатейшем арсенале формировавшихся веками традиций воспитания, способен «восстановить духовный баланс российского общества» [4, с.3], что обусловило их динамичное вхождение в современное образовательно-воспитательное пространство.

На протяжении всей истории человечества физическое воспитание является органической частью культуры, «воспитания и образования людей, подготовки их к трудовой и военной деятельности» [1, с.15]. Православие и мусульманство – религии, имеющие сходство в основах физического воспитания, которое проявляется в формировании потребности личности в постоянном физическом совершенствовании, понимаемой как необходимость быть здоровым, сильным, ловким и вместе с тем нравственным и гуманным. Потребность в

постоянном физическом совершенствовании постулируется как необходимая составляющая служения богу. Поддерживать свой организм в хорошей физической форме верующим необходимо, поскольку помочь другим в бытовых нуждах или экстремальных ситуациях в полной мере может лишь тот, кто сам крепок духом, здоров и силен. Это сходство наиболее полно выражает гуманистическую ориентацию обеих религий.

Физическое воспитание в православии и мусульманстве – это процесс, обеспечивающий гармоничное развитие физических качеств и двигательных навыков человека на основе единства его телесной и духовной природы. Обеими религиями провозглашается стремление к истинной красоте, воспринимаемой не чувствами, а разумом. Таковой является внутренняя красота, проявляя заботу о которой, человек должен следить за поддержанием физической крепости своего организма. В этой целостности, системности воспитательных воздействий, формирующих в единстве духовный и физический облик, глубину интеллекта и запас здоровья человека заключается ценный педагогический потенциал обеих религий.

В православии и исламе важнейшую роль в процессе воспитания играет семья.

Она является ведущим и решающим фактором формирования личности, мощным инструментом для передачи социального опыта и исторической памяти. Семейная форма физического воспитания не только положительно воздействует на физическое развитие подростков, но и прямо влияет на нравственный климат в семье, на отношение родителей друг к другу. Верующим родителям предписывается задумываться при выборе вида физических занятий для себя и для своего ребенка. И в православии, и в мусульманстве почти всегда подвергаются критике те виды, которые включают сексуально-чувственные телодвижения, являющие собой плотское влечение как для самих занимающихся спортом, так и для зрителей: аэробика, фитнес, спортивные танцы, синхронное плавание. Подлежат осуждению и такие занятия спортом, которые превращаются в зрелища и шоу, сопровождаемые криками, нецензурной бранью, свистом и т.д. Предпочтение отдается тем видам физической активности, которые позволяют развивать не только тело, но и душевные качества, воспитывать командный дух, чувство ответственности за себя и других, не вызывают агрессии, а наоборот, позволяют проявить великодушие и участие. Стоит отметить, что и в православии, и в мусульманстве физическое воспитание направлено на то, чтобы воспитанники усвоили: одной из составляющих здоровья является двигательная активность, а физические упражнения – это ежедневная необходимость, благодаря которой утверждается жизнелюбие и здоровый образ жизни, а не пассивная жизненная позиция и хроническая усталость.

Целью физического воспитания в православии и мусульманстве является формирование здоровой души, в том числе и через физические нагрузки, которая будет впоследствии тем внутренним ориентиром, не позволяющим личности сбиться с правильного пути. Однако традиции физического воспитания народов, исповедующих ислам и православие, имеют свои особенности.

Они во многом обусловлены климатическими условиями регионов, где проживают эти народы, их культурологическими воззрениями, характером и способом жизнедеятельности, а также концептуальными различиями в самой религиозной догматике.

Еще до принятия ислама физическая подготовка занимала у арабов важное место в системе воспитания: поскольку большинство арабских племен вело кочевой образ жизни, а основными занятиями были охота и скотоводство, требовались физическая сила и легкость движений. В силу синкретизма всех сфер жизнедеятельности на ранних стадиях ислама досуг не рассматривался как компонент культуры. Но тезис о необходимости заполнения досуга «богоугодными и добрыми делами» подтверждается хадисами, входящими в сунну Пророка [2, с.46]. Комплекс мероприятий по поддержанию и охране здоровья, развитию физических качеств организма, соблюдению чистоты и гигиены входит в число таких занятий. Однако физическая сила и выносливость хороши не сами по себе, а когда они направлены на служение Аллаху. О важности физического здоровья гласит следующий хадис: «Сильный верующий по сравнению со слабым верующим Всевышним любимее» [3, с.154].

Исламом утверждается, что человек по своей природе является совершенным существом. Если грехопадение Адама и Евы в христианстве накладывает на новорожденного печать вины, то в исламе стремление человека к совершению добрых и злых дел приблизительно одинаково. Однако совершая грех, он вместо проявления доброго начала добавит некий внешний элемент к своей первоначальной природе. «Таким образом, грех в исламе означает сознательное, умышленное пренебрежение законами Бога, следовательно, грех – явление не врожденное и не предопределенное» [2, с. 70]. Поэтому сознательное пренебрежение своим здоровьем – в исламе большой грех. Ислам призывает заниматься физической культурой и спортом, проявлять

умеренность в еде и питье, запрещает употреблять алкоголь и наркотики, курение, в общем, все, что вредит здоровью. Например, запрет на употребление свинины обусловлен тем, что свиное мясо – очень жирный и быстро портящийся продукт [8, с.280]. Несомненно, соблюдение норм шариата уже предполагает здоровый как духовно, так и физически образ жизни. Соблюдая пост и воздерживаясь от развлечений и утех, мусульманин учится преодолевать страсть, слабость, стремление к сытой, «сладкой» жизни. Пост оберегает людей от разного рода неприятностей, дисциплинирует, вырабатывает силу воли, терпеливость, преданность убеждениям, вырабатывает в человеке доброту и милосердие.

Согласно исламу в процессе физического воспитания необходимо учитывать возрастные особенности. Так, подростковый возраст – возраст капризный и, следовательно, особенно уязвимый. В этот период происходят изменения не только на физиологическом уровне, но и в душевной организации взрослеющего человека. Важно не заставлять, а убеждать. Учить так, чтобы у подростка возникло желание заниматься самообразованием; воспитывать так, чтобы у него возникло стремление к самовоспитанию; заниматься теми физическими упражнениями, которые он выполняет с желанием и удовольствием – вот центр всей исламской педагогики и ее подлинный гуманизм. Поэтому важное место в физическом воспитании отведено играм и состязаниям, сопровождаемым шутками, смехом и веселым настроением. Ислам всегда одобрительно смотрел на игры детей (подростков), считая их совершенно естественным занятием. При этом спортивные игры делятся на три категории: желательные, разрешенные и запретные. К желательным следует отнести игры, связанные со стрельбой и метанием, которые ассоциируются с военной подготовкой. К этой же категории относятся и конно-спортивные игры, и плавание, приучать к которому необходимо с раннего детства,

до обучения чтению и письму, поскольку, в отличие от последних занятий, плавание предполагает расчет только на свои силы, воспитывает выносливость, тренирует дыхание. В целом отношение исламского вероучения к спорту, физическим упражнениям и спортивным состязаниям сводятся к нескольким основным правилам: занятия не могут препятствовать поклонению, должны быть мотивированы не материальными выгодами, а стремлением стать сильным и выносливым, чтобы защищать свою семью и веру. К числу обязательных требований относится запрет на оголение аурата (частей тела, которые необходимо скрывать от других). Аура́том женщин является все тело, а мужчин – область между пупком и коленями. Спортивные состязания, игры и физические упражнения не должны причинять вред здоровью, наносить увечья, быть причинами раздоров, споров и обид.

Огромный педагогический потенциал заключен в празднично-обрядовой культуре народов, исповедующих ислам. Исламская педагогика, на протяжении всей истории своего становления и развития тесно и органично «вплетаясь» в народные воспитательные традиции, существенным признаком которых является «самоочевидность, ...простота, «легкость» использования» [5, с.135], обогащала их и содействовала передаче воспитательного опыта от одного поколения к другому. Народные игры, праздники, обряды и ритуалы – все это способствует формированию здоровой, нравственно ориентированной, духовно богатой личности.

Не менее ценными педагогическими потенциалами располагает и православие. Основные постулаты, используемые в религиозном воспитании, выражены в следующих утверждениях: мир сотворен богом; истина постигается через познание бога; человек – единство духа, души и тела и т.д. В соответствии с концепцией предопределения греховности в православной традиции, человек – это носитель «образа Божия» и одновременно «семени греха».

Осознавая свое несовершенство, он стремится к преобразению самого себя. Поддержка и укрепление здоровья, повышение и сохранение высокой работоспособности, бодрости и творческой активности считаются обязательными. Человеку надлежит осознанно развивать физические дарования и таланты, вложенные в его природу.

Православные традиции физического воспитания подростков имеют глубокие исторические корни, сформированные в недрах христианской религиозной догматики. Стоит подчеркнуть, что раннее христианство, в отличие от позднего, гораздо лояльнее относилось к физическим упражнениям, поскольку аскетическое пренебрежение к телесности еще не признавалось непреложной истиной. Постепенно в христианстве идеи отречения от мирских благ, строгого аскетизма и презрения к телесности получили статус догм, а их последователи начали вести активную борьбу против распространения физической культуры среди всего населения. Русское православие, в наиболее традиционном представлении являющее собой одно из направлений христианства, с самого начала своего возникновения и по настоящее время неразрывно связано с этнокультурной средой, в которой пребывает исповедующий его народ. Так, отношение русского православия к физической культуре, созвучное постулируемому христианством, имеет свои особенности, что подтверждают различные источники. В частности, первая древнерусская летопись «Повесть временных лет» содержит сведения о физических упражнениях, которыми занимались предки русских – родимичи, вятичи, северяне. Живя в лесах, они в свободное время устраивали игрища, на которые сходились все от мала до велика. Проводились состязания в прыжках, борьбе, рукопашном бое, стрельбе из лука, конных скачках и т.д. В эпоху Средневековья отцы православной церкви не симпатизировали христианскому аскетизму. В поучении Владимира Мономаха приводятся суждения о том, что не пост,

уединение, монашество и самоистязания собственной плоти приносят спасение людям, а благодеяния и постоянный полезный труд для собственного блага и для блага государства: «В дому своем не ленишься... На войну выйдя, не ленитесь. Что имеете хорошего, то не забываете, а чего не умеете, тому учитесь» [6, с.401]. Оригинальные для того времени идеи проповедовал древнерусский писатель, богослов Кирилл Туровский, призывавший к объединению Руси, раздираемой междоусобными войнами. Путь к спасению, по его мнению, лежит через добрые дела, совершаемые в мирской жизни. Подобным добрым деянием является защита родной земли от врагов и стихийных бедствий – наводнений, пожаров, засухи и т.д. Поэтому строгий аскетизм он противопоставлял образ сильного, крепкого физически человека, наделенного вместе с тем мудростью, внутренней красотой, добросердечием и миролюбием.

Эпоха Возрождения ознаменована принципиально новым видением и организацией физического воспитания человека. Выразителем этих идей были гуманисты, врачи, педагоги, писатели и т.д. На Руси прогрессивные мысли высказывал ученый монах Епифаний Славинецкий (XVII в.), которого традиционно считают одним из теоретиков отечественного физического воспитания. Он пропагандирует подвижные игры, развивающие в детях ловкость и сообразительность, и впервые предпринимает попытку выделить из них приемлемые для физического воспитания в контексте православных традиций. Впоследствии большое значение физическому воспитанию подростков придавал и М.В. Ломоносов. Он предлагал устраивать «олимпийские игры», видя в них также один из способов отвлечения детей (подростков) от праздности и бесполезных занятий.

Современное православие представляет человека как единство материального и духовного. В этом единстве ведущее начало – духовное, душа, воплощающая комплекс нравственных установок, бессмертная как

воплощение нравственности. Основой становления личности в православной традиции является воспитание в православной семье, рассматриваемой как «малая Церковь» и устроенной иерархически. Одним из способов трансляции религиозных ценностей являются обряды и праздники, поскольку в православной семье весь уклад жизни связан с церковным календарем. В быту православной семьи строго соблюдаются постные дни, однако гастрономическая составляющая поста не цель, а лишь средство правильной духовной жизни. Под постом в православии подразумевается не только воздержание в пище, но и совокупность всех подвижнических средств в борьбе со страстями. В это время нельзя злиться, сквернословить, завидовать, обижать и обижаться. Одно из важнейших христианских таинств – крещение в православной церкви – с мирских позиций можно считать неким приобщением к гигиеническим нормам, своеобразной закалкой. Относительно крещенского купания в проруби мнения современных служителей церкви разделяются, канонически установленным оно не является. Однако наблюдения показывают, что для подготовленного, физически закаленного человека оно может быть полезным; возможно, по этой причине сегодня растет популярность семейного купания в крещенские морозы.

История русского православия с его обрядами, обычаями, народными состязаниями и праздниками наглядно демонстрирует, что целеустремленность и мужество характера, умение владеть собой в экстремальных случаях, в трудных жизненных ситуациях помогать ближнему, быть физически крепким, выносливым и пластичным – это те качества, которые делают человека красивым, величественным и приближают к Богу. Вместе с тем поддержание физического здоровья в отрыве от здоровья духовного с православной точки зрения не является безусловной ценностью.

Таким образом, актуализация религиозных традиций в воспитании подрастающего

поколения сегодня особенно востребована, потому что эффективность формирования нравственной и ответственной личности во многом зависит от степени ее приобщенности к вечным ценностям или «укорененности» в традициях своего народа и всей страны в целом. Во всех существующих религиях мы можем найти нечто общее, затрагивающее общечеловеческие ценности, без которых невозможно существование человека. Анализ эволюции православной и мусульманской педагогических систем доказывает, что их вхождение в современную воспитательно-образовательную среду обусловлено огромным потенциалом, сегодня как никогда востребованным в области физического воспитания, повышение эффективности которого – важнейшая задача современности.

Литература

1. *Баймурзин, Х.Х.* Тюркская народная педагогика физического воспитания: дис... д-ра пед. наук / Х.Х. Баймурзин. – Казань, 2001. – 368 с.
2. *Бутенко, М.Э.* Становление и развитие культурно-досуговых традиций мусульман России: дис. ... канд. пед. наук / М.Э. Бутенко. – СПб., 1997. – 205 с.
3. *Вахба аз-Зухейли.* Мусульманская семья в современном мире / В. аз-Зухейли. – Казань: Идел-Пресс, 2009. – 502 с
4. *Легасова, Т.А.* Эволюция православного и исламского образования в XX–XXI вв. в России: сравнительный анализ: дис. ... канд. фил. наук / Т.А. Легасова. – Н. Новгород, 2009. – 187 с.
5. *Нигматов, З.Г.* Гуманистические традиции педагогики: учеб. пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / З.Г. Нигматов. – Казань: Хэтер (ТАРИХ), 2003. – 271 с.
6. *Поучение Владимира Мономаха // Памятники литературы Древней Руси. XI – начало XII в. – М., 1978. – С. 401.*
7. *Разина, М.В.* Эволюция религиозного (православного) воспитания в России с XVIII века до настоящего времени: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Разина. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.
8. *Харисова, Л.А.* Религиозная культура в содержании образования / Л.А. Харисова – М.: Просвещение, 2002. – 336 с.

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Р.Г. Габдрахманова, И.Ф. Яруллин

Аннотация

Дается определение технологии педагогической деятельности, рассматривается технология социального проектирования, основные этапы социального проектирования в формировании гражданской ответственности студентов.

Ключевые слова: педагогическая технология, педагогическая деятельность, социальный проект, гражданская ответственность.

Abstract

The article defines the technology of pedagogical activity, discusses the technology of social engineering, the main stages of social engineering in the development of civic duty students.

Index terms: pedagogical technology, pedagogical activities, social project, civic responsibility.

По мнению ряда специалистов, чем больше усложняются виды педагогической деятельности, тем более обязательным становится разделение их на соответствующие этапы и операции.

Технология педагогической деятельности – это «особого рода программа деятельности педагога, его сотрудничества с индивидом или группой в определенных условиях», рассматривают ее как «целенаправленную, наиболее оптимальную последовательность деятельности педагога (упорядоченную совокупность действий, операций и процедур) по реализации специалистом (специалистами) методов (совокупности методов), средств и приемов, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели в работе с человеком, группой в определенных условиях среды» [3, с.137].

Чтобы педагогическая деятельность получила право называться технологией, необходимо разделить ее на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы, ни операции, ни последовательность этих элементов не могут быть установлены произвольно, поскольку каждый вид деятельности имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования [1, с.31; 4, с.20].

Если на технологическом уровне рассматривать педагогическую деятельность

как систему, то каждая технология, соответствуя тому или иному этапу педагогического процесса, является подсистемой. В совокупности эти подсистемы объединены общей целью преобразования педагогической деятельности. Лишь их совокупность и взаимосвязь позволяют представить деятельность по преобразованию в виде системы.

При рассмотрении технологий в системе педагогической деятельности можно сделать вывод о том, что они не пересекаются, имеют собственные цели и содержание, последовательно связаны в едином технологическом цикле ее преобразования.

Технологии перетекают друг в друга, сменяют друг друга, сохраняя в новых условиях черты старого. В последующих технологиях (например, в технологии моделирования, которая сменяет технологию прогнозирования) всегда сохраняются элементы и составные части предыдущих технологий. Более того, в них зримо присутствуют уже составные части и элементы последующих технологий.

Технологии педагогической деятельности представляют собой единство и взаимосвязь технологий научно-познавательного и научно-преобразовательного характера. Например, проектирование может быть как технологией познания объек-

та, так и технологией его преобразования. И здесь также нет противоречий. Дело в том, что существует прочная взаимосвязь научно-познавательной и научно-преобразовательной деятельности, причем каждая из них осуществляется как самостоятельно (в какой-то мере), так и во взаимодействии с другой. Их разделение в процессе познания и преобразования педагогической деятельности также условно: практически невозможно определить время, в течение которого осуществляется процесс изучения воспитательной деятельности, ее диагностики, и время, в течение которого идет преобразовательный процесс. Ведь процесс познания педагогической деятельности есть процесс ее преобразования и процесс его познания. Именно в силу этого и стало возможно выделить такую сферу научного знания, какой является методология, изучающая единство познавательной и преобразовательной деятельности. В зависимости от целей и вида деятельности описанные технологии могут приобретать характер технологий научного познания и входить в теорию научно-исследовательской деятельности, а могут оставаться технологиями научно-преобразовательной деятельности, формирующей соответствующую ей теорию.

Однако в научных целях при изучении той или иной деятельности вновь приходится «останавливать», «умерщвлять», раскладывать знание на составные части только для того, чтобы увидеть все богатство его содержания и бесконечное число взаимосвязей каждого элемента.

Выбор технологии – непростое дело. Чтобы сделать выбор, надо знать типы и виды, формы и средства, типичные приемы реализации технологии. Однако на деле ситуации бывают настолько сложнее предусмотренных учебно-методическими разработками, что необходимо научиться комплексному использованию известных способов, методов, средств и техник. Здесь важен не механический жесткий подход, а необходима гибкая реакция, рассчитанная

на возможность применения различных вариантов. Нужно быть готовым к постоянным изменениям условий и, следовательно, средств педагогической деятельности, быть готовым не только к изменениям методов, но и к отказу от принятой технологии.

Модернизация российского образования направлена не только на изменение содержания изучаемых предметов и курсов, но и на изменение подходов к методике преподавания, расширение арсенала методических приемов учителя, активизацию деятельности студентов в ходе занятия, приближение изучаемых тем к реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поисков путей решения наиболее острых общественных проблем.

В одном из документов Министерства образования России «О гражданском образовании учащихся образовательных учреждений Российской Федерации» отмечается: «В основу гражданского воспитания положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач общества. Она предполагает сочетание формирования навыков социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук».

В связи с этим сегодняшние требования к формированию гражданской ответственности студентов заставляют педагогов сместить в своей работе акцент с пассивных методик и технологий к активным и интерактивным.

Одной из наиболее интересных педагогических технологий формирования гражданской ответственности является социальное проектирование, осуществляемое как на занятиях, так и во внеучебной деятельности [5, с.42].

Термин «проектирование» происходит от лат. «*projectus*» – брошенный вперед; это – процесс создания прототипа, образа предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически

обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование – составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса [2, с.83].

Наш опыт показал, что в процессе социального проектирования у студентов формируется комплекс знаний о конституции, демократии, выборах и избирательном процессе, праве и правах человека, законах и других нормативных актах, самоуправлении, парламенте, средствах массовой информации и т.п.; происходит развитие следующих умений: анализ ситуации, поиск и отбор необходимой информации, моделирование собственного поведения, рассмотрение стратегии и вариантов поведения в конфликте, принятие ответственного и осознанного решения, коммуникативные навыки, отделение фактов от мнений, проведение социологических исследований, умение работать с документами и др.

Позитивной чертой социального проектирования является его универсальность: данная деятельность студентов может реализовываться как в рамках учебно-воспитательного процесса (на учебных занятиях, факультативных занятиях, кураторских часах), а также вне стен вузов – в общественных, студенческих и молодежных объединениях, учреждениях дополнительного образования.

Социальный проект – это программа реальных действий субъектов образовательного процесса, в основе которых лежит актуальная социальная проблема, требующая разрешения. Ее реализация, предполагающая активное участие студентов в общественной жизни путем практического решения насущных социальных проблем, налаживание взаимодействия студенческого сообщества с социальными учреждениями и властными органами, способствует улучшению социальной ситуации в конкретном регионе, социуме.

Основная цель социального проектирования – создать условия, способствующие формированию у студентов собственной точки зрения по обсуждаемым общественным проблемам. Социальное проектирование включает в себя ряд последовательных действий: осознание цели деятельности, принятие проектной задачи и выделение ее личностной значимости, концентрацию усилий на выполнение этой задачи, самоорганизацию в распределении своего времени и последовательности действий, самоконтроль, умение оценивать собственные решения путем индивидуальной или коллективной рефлексии. Проектная работа студентов имеет не только учебное, но и большое личностное и социальное значение.

Основными принципами проектирования можно назвать, добровольность, учет возрастных, психологических и творческих возможностей студентов, региональных особенностей, интеграция учебной и воспитательной деятельности, системность.

Социальное проектирование может быть реализовано в ходе учебных занятий различными путями. Имеющийся в России и за рубежом опыт показывает, что основными из них могут быть следующие:

1. Тема. Отдельные темы учебных дисциплин могут быть рассмотрены с помощью организации социального проектирования. Для этого у студентов должно быть общее представление о социальном проекте, навыки совместной работы по решению определенной проблемы в группе, умение пользоваться различными источниками информации. Наш опыт показывает, что при этом важно обращать внимание на аналитическую часть деятельности студентов, а также четко определять ответственность каждого члена группы за определенный участок работы. По сравнению с проектной деятельностью в рамках одного занятия в данном варианте существует больше возможностей для глубокой проработки и реализации проекта.

2. Предмет. Изучение некоторых учебных дисциплин может быть организовано

в форме последовательно сменяющихся друг друга социальных проектов. В системе высшего профессионального образования подобным потенциалом в первую очередь обладают предметы общественных дисциплин. Вместе с тем подготовка большинства педагогов не позволяет пока говорить о перспективах данной формы реализации гражданского образования и воспитания. Представляется рациональным первоначально проводить подобную работу в рамках факультативных занятий или отдельных предметов по выбору, а также внеучебных воспитательных мероприятий.

3. Семинар. Семинарское занятие может быть построено в виде разработки определенного социального проекта. Ограниченность во времени определяет, что в данном случае можно только показать общие принципы социального проектирования или же попытаться решить небольшую проблему локального характера. Семинар может стать эффективным способом объяснения студентам последовательности шагов социального проекта, определения круга социальных проблем, интересующих граждан, выбора стратегии проектирования. Проектная деятельность в ходе занятия также является вариантом методического сопровождения семинара, помогающим преподавателю активизировать работу студентов, придать ей деятельностный характер и практическую направленность. В самой распространенной форме проектирование на семинаре выражается в ролевых и деловых играх. Это может стать первым шагом к созданию системы проектной работы в вузе.

Любое проектирование предполагает командную работу, а важнейшей задачей проектной деятельности выдвигается налаживание взаимодействия как внутри группы, так и с социальным окружением.

Технология социального проектирования в ходе учебных занятий предполагает последовательность прохождения ряда этапов. При этом в зависимости от конкретного проекта некоторые из этих этапов

объединялись нами с целью снижения временных затрат. Важно только иметь в виду, что ни один из перечисленных элементов решения не может быть проигнорирован.

I этап. Подготовка студентов к работе над проектом. Первый этап осуществления проекта – самый короткий, но очень важный для получения ожидаемых результатов от проектной технологии. На этом этапе мы пробуждали у студентов интерес к теме проекта, очерчивали проблемное поле, расставляя акценты значимости, предлагали тот или иной ракурс рассмотрения темы, формулировали проблему проекта. Затем, в ходе совместной работы, из проблемы проекта, сформулированной в общем виде, выделялся ряд подпроблем, ее уточняющих (проблематизация). В результате чего определялись цель и задачи проекта – поиск способа или способов решения проблемы проекта. Погружение в проект требовало глубокого понимания всех психолого-педагогических механизмов воздействия на студентов.

Основным результатом данного этапа выступала проверка знаний и умений студентов, необходимых для социально значимой деятельности, их представлений о современном этапе и перспективе развития города.

II этап. Конкретизация направления социального проекта. На этом этапе мы со студентами анализировали широкий спектр вопросов, значимые для нашего города и требующие решения.

Для того чтобы выявить существующие социальные проблемы, студенты применяли аналитические навыки и конкретные знания, полученные на учебных занятиях. При этом необходимо, чтобы студенты взяли за проблему, соизмеримую уровню их возможностей и желания; решение которой конституционно и реально на конкретной территории, для чего выбиралась наиболее актуальная проблема для дальнейшей работы над проектом. Таким образом, данный этап позволял студентам сформулировать социальную проблему, которая стано-

вилась объектом пристального внимания и практических действий проектной группы.

III этап. Первичный анализ информации по социальному проекту. На этом этапе организовывалась деятельность студентов. В силу того, что она может быть разноуровневой, целесообразно разделить коллектив на исследовательские группы по 4–5 человек.

Одна группа изучала правовую базу избранной проблемы. Другая – проводила социологические исследования среди различных категорий населения по поводу их точки зрения на данный вопрос, насколько он важен и злободневен для этой местности. Следующая группа занималась изучением материалов средств массовой информации по этой теме, как они на протяжении определенного времени обсуждали ее, какова была реакция властей и населения на эти передачи или публикации. Еще одна группа студентов входила во взаимодействие с компетентными специалистами для получения взвешенной, аналитической информации о состоянии дел на территории по этому конкретному вопросу, кто несет за него ответственность и каков механизм принятия конструктивного решения.

IV этап. Разработка собственного варианта решения проблемы. Главной задачей этого этапа деятельности являлась систематизация полученного материала и распределение его по соответствующим разделам проекта. При участии педагога систематизировали материалы по разделам: актуальность и важность данной проблемы для села, района, города, области; информация о различных подходах к решению данной проблемы, экономическая и юридическая база решения проблемы, анализ разнообразной информации; программа действий, разработанная данной командой; разработка варианта реализации своей программы (возможно с элементами моделирования принятия позитивного решения конкретной властной структурой).

Это трудоемкий этап работы, потому что обучающиеся должны не только фор-

мализовать процесс разработки проекта, но и определить, каким образом можно сдвинуть с «мертвой точки» нерешенную пока проблему.

На данной стадии студенты предлагали представителям органов управления свою версию, свой проект преодоления трудного вопроса. Здесь могут быть и варианты технико-экономического обоснования того или иного решения проблемы, просчитанных на перспективу действий как управленческих структур, так и самих студентов.

V этап. Реализация плана действий команды студентов. Данный этап предполагал, что студенты сделают попытку реализовать на практике полностью или частично свой вариант решения животрепещущей проблемы. В этих целях возможны самые различные акции студентов (письменные обращения в исполнительные и законодательные органы, передача своих предложений в СМИ, общественные организации, подключение к этой работе ресурсов коммерческих структур и различных фондов и т.д.). С другой стороны, студенты могут осуществлять реализацию проекта непосредственно через свое практическое участие, путем сбора средств, организации фестивалей, проведения различного рода акций и др.

Студенты, разрабатывая разнообразные проекты, одновременно являются непосредственными участниками становления гражданского общества в России, своим неравнодушием и энергией демонстрируют лучшие патриотические качества.

Членам проектной группы нужно помочь поверить в свои силы, убедить их, что разработан проект хорошего, честного дела и что он готов к реализации. Студентам потребуется мобилизовать всю энергию, научиться последовательно и настойчиво выполнять свой план.

Необходимо составить короткое резюме с указанием цели и основных задач самых масштабных мероприятий, необходимых ресурсов и ожидаемых результатов. Этот документ следует показать всем,

кто потенциально может стать деловым партнером в реализации задуманного плана. Кроме текста резюме, целесообразно составить конкретные предложения о совместной деятельности, которые могут стать предметом обсуждения с деловыми партнерами. Далее необходимо составить перечень деловых партнеров и определить, с кем из них будут проведены переговоры о совместной деятельности над социальным проектом.

Выявив деловых партнеров и заручившись их помощью, необходимо приступить к реализации своего плана действий, корректируя его в том случае, если проектная группа не смогла реализовать какие-либо из намеченных пунктов.

VI этап. Подготовка к защите проекта. Для того чтобы компетентно и качественно подготовить проект к защите, следует основательно проработать его документальную базу. Весь материал следует отразить в двух блоках: демонстрационном и документальном.

VII этап. Презентация проекта. Презентация как одна из целей проектной деятельности, и с точки зрения студента, и с точки зрения преподавателя, бесспорно обязателен. Он необходим для завершения работы, для анализа, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов.

Очень важно, чтобы каждое дело было завершенным, поскольку незаконченность работы действует на личность разрушительно. Ощущение законченности появляется на презентации. Когда подходит время анализировать, подводить итоги проделанной работе, студенты относятся к этому как к штатной, плановой ситуации. О том, что им это предстоит делать, они знают уже в начале работы над проектом, учитывают при планировании.

Итак, студенты уже поработали, что-то сделали. На первый взгляд, кажется, что работа была нацелена на изготовление некоего продукта, но интересующий нас результат проектной деятельности – это, прежде всего, ход самой деятельности, нас

интересует, как работали студенты, реализуя себя, как проявляли свою самостоятельность, что приобрели в смысле новых знаний и умений.

Презентация проекта является универсальным средством проявления знаний студентов, их коммуникативных свойств, способности аргументировано отстаивать свою точку зрения, логически мыслить, делать обоснованные выводы, грамотно и корректно отвечать на вопросы оппонентов.

VIII этап. Рефлексия. Любая завершенная работа нуждается в анализе ее процесса и результатов. Это нужно, в первую очередь, для того, чтобы увидеть проделанную работу, отметить встретившиеся трудности, оценить вклад микрогрупп и отдельных участников, выявить слабые стороны проекта, обсудить пути их исправления и возможность вовлечения в реализацию проекта новых сил. В то же время исключительно важно сформировать у студентов позитивное восприятие приобретенного опыта проектной деятельности. Поэтому в ходе рефлексии необходимо обратить внимание не только на трудности и недостатки, но и на новые знания, навыки, ценности, приобретенные в ходе работы над проектом.

Практика показала, что реализация социального проекта выводит студентов на решение насущных проблем различными «этажами» власти, они знакомятся с механизмом принятия административных решений, спецификой взаимодействия с экспертными структурами, средствами массовой информации, что, несомненно, сказывается на повышении уровня их гражданской зрелости.

Литература

1. *Борытко, Н.М.* Педагогические технологии: учебник для студентов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
2. *Гурье, Л.И.* Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Л.И. Гурье. – Казань, 2004. – 212 с.

3. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк; пер. с англ. А. Басистова. – М., 1986. – 241 с.

4. Хузиахметов, А.Н. Педагогические технологии / А.Н. Хузиахметов. – Казань: Магариф, 2008. – 367 с.

5. Яруллин, И.Ф. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов: монография / И.Ф. Яруллин. – Казань: Татар. респ. изд-во «Хэтер», 2011. – 183 с. ■

УДК 37.013.43

О РАЗВИТИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.К. Зиннуров, Г.Г. Чанышева

Аннотация

Технологии взаимосвязанного изучения языков способствуют формированию полноценной языковой личности. Чтобы формировалась хорошая языковая координация или субординация, необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь расходящихся языковых явлений.

Ключевые слова: поликультурное образование, технологии интегративного изучения языков, языковая личность, языковая координация, языковая субординация, интеграция языковых дисциплин, интеграция языковых явлений.

Abstract

The technologies of interconnected study of languages help develop a fully-fledged linguistic personality. The integration of linguistic disciplines, considering positive transfer of similar language phenomena and negative influence of diverging phenomena, is a key precondition for a good language coordination or subordination.

Index terms: polycultural education, technologies of interconnected study of languages, linguistic personality, language coordination, language subordination, integration of linguistic disciplines, integration of language phenomena.

Российские исследователи, педагогические практики часто обращают внимание на то, что у нас в стране поликультурное образование пока не входит в число приоритетных направлений развития педагогической науки и практики. В политических декларациях, научных трудах, на уроках и внеклассных мероприятиях в школах содержатся призывы к воспитанию в духе поликультурности, но далеко не всегда они становятся идейной основой образовательной деятельности [1]. Ученые-педагоги, руководители школ, простые учителя нередко замалчивают такие «неудобные вопросы», как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом

уровне. Она социально детерминирована и должна быть воспитана (и в языковом, и в духовном смысле).

Крах концепции мультикультурного общества в Западной Европе в связи с терактами в Норвегии, Бельгии, Англии и других странах поставил под сомнение перспективы развития поликультурного образования.

Понятие поликультурного образования употребляется в России в широком смысле: и в контексте диалога культур, и в контексте воспитания толерантности, и в контексте билингвального или полилингвального образования [1].

У родителей и педагогов наибольший интерес вызывает последний контекст: он связан с освоением второго или третьего языка.

В современной психолингвистике идеальным считается такой билингвизм, когда ученик свободно переключается с одного языка на другой, т.е. говорит на двух языках свободно. Однако если изучаются одновременно три языка (скажем, татарский, русский, английский), то на две семантические базы (значения слов) наслаивается третья: для одних – русского языка, для других – татарского, для третьих – английского. Определить, как это происходит у того или иного ребенка, очень важно для выработки общей стратегии скоординированного и синхронизированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на речевую, но и на мыслительную, интеллектуальную, эстетическую и нравственную деятельность [1, 2].

Чтобы выяснить, какая языковая база доминирует, можно сравнить тексты высказываний, сделанных ребенком на родном и втором языке за одинаковый промежуток времени. Подсчитывается уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т.д. Полученные результаты позволяют определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного, скоординированного изучения разных языков [1, 2].

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности, мышления и речи всегда привлекала внимание педагогов. Технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков играют в этом взаимодействии особую роль. Они способствуют формированию полноценной языковой личности, помогают ученику адекватно проявлять себя в разных сферах общения – на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома. Чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный

перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь «расходящихся» языковых явлений [1, 2, 10].

Разобобщенное обучение разным языкам развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только порождение речи на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может приводить к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке – и родном, и втором [10].

Как же все-таки построить поликультурное языковое развитие личности в национально-региональных условиях России?

Поликультурное образование – это познание человеком поликультуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Современная трактовка понятия «поликультурное образование» не может не вызывать споров и сомнений. «Международная энциклопедия образования» (The International Encyclopedia of Education, 1994), выражая мнение ряда исследователей, ограничивает его рамками национальной, расовой, этнической культуры и видит его цель в воспитании толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними. Социальная группа, группа говорящих на диалекте, сексуальное меньшинство рассматриваются как нормальные вариации в рамках единой культуры, т.е. как субкультуры, не имеющие отношения к поликультурному образованию. В таком случае «поликультурное образование» синонимично «полиэтническому». Зарубежные исследователи, в свою очередь, подчеркивают, что расширение границ понятия искажает цель данного типа образования, отвлекая внимание от вопросов дискримина-

нации и равенства, предрассудков в отношении этнических меньшинств в целом и чернокожих американцев в частности [3, 4, 5].

Теоретики билингвального обучения также отводят основное место в поликультурном образовании расовым и этническим меньшинствам. Исследователи подчеркивают, что поликультурное образование начинает разрабатываться в связи с подъемом этнического сознания в период движения за гражданские права и в качестве основного компонента включает программы, посвященные этническим группам [7, 8, 9]. Они отмечают, что в программах должны присутствовать две стороны: изучение всего этнического разнообразия страны и собственного этнического наследия. В качестве еще одной составляющей поликультурного образования они называют «изучение женщин» (women's studies) [7, 8].

Мы считаем, что поликультурное образование должно стать неотъемлемой частью образования во всех странах мира. Для этого есть три основные причины:

- социальные реалии современного общества;
- влияние культуры и этнической принадлежности на человеческий рост и развитие;
- условия эффективного преподавания и обучения.

Эти причины, на наш взгляд, объясняют потребность в поликультурном образовании, а также то, каким должен быть акцент в его содержании. Каждая причина играет важную и уникальную роль в создании целей и направлений для поликультурного образования. Целью такой концепции образования является: развитие этнической и культурной грамотности, личностное развитие, разъяснение ценностей, поликультурная социальная компетентность, мастерство коммуникативных умений и навыков, равенство в образовании и расширение возможностей для социальной реформы.

Поликультурное образование включает несколько особенностей или черт, которые как соединение отличают его врожденную природу и качество от других образовательных новшеств. Понятие «поликультурное образование» не означает, что разрушение всей системы образования или что культурное господство эгоцентризма, существующее в обучении, должно просто быть заменено господством других этнических культур. Скорее за счет поликультурного образования система образования должна быть улучшена, стать менее культурно монолитной, твердой, главной и эгоцентричной.

Современная теория языка (языкознание) и речевой деятельности (психолингвистика) последовательно проводит мысль о том, что общение – коммуникация – является формой межличностного обмена, благодаря которой человек может устанавливать контакт с «психикой» другого человека.

Лица, участвующие в коммуникации, проверяют, удачно ли проходит обмен информацией. Они регистрируют сигналы, источником которых является поведение каждого из них. Эти сигналы указывают на результаты, которые у получателя информации вызывает новость, что позволяет источнику информации оценить, насколько достигнута поставленная им цель. Познавательные процессы, мотивы и установки информирующего и получателя информации влияют на их соответствующие действия. Каждый из них также подготовлен к получению сигналов от партнера по взаимодействию, сигналов, указывающих, как на сознание партнера, на мотивы действий и поведенческие установки повлиял межличностный обмен.

Восприятие людей составляет основу взаимных контактов и всегда происходит в определенном физическом и социальном контексте, т.е. имеет целостный характер. Восприятие людей нельзя свести к «изысканию» человека из его окружения, оно принимает объект со всем тем, что дает его

среда. Социальное восприятие не только всесторонне, оно еще и неоднородно, потому что охватывает как отражение свойств объекта, приспособление к нему воспринимающего субъекта, так и определенные ожидания, которые воспринимающий связывает с воспринимаемым.

Теория и практика языкового развития выделяют три компонента восприятия личности: определяющий компонент, или наделение людей определенными чертами и особенностями; компонент «ожидания» или предвидение определенного поведения у тех, кого воспринимают; эмоциональный компонент, или такое расположение воспринимающего по отношению к воспринимаемому, которое вызывает либо интерес предмета наблюдений, либо наоборот – его враждебное, отрицательное отношение, неприятие.

Поэтому результатом процесса межличностного восприятия является образ наблюдаемого объекта, который включает в себя как утверждения о его свойствах, так и ожидания относительно них. И первые, и вторые сопровождаются эмоциональной адаптацией, которая, в случае если наблюдаемый объект или взаимодействие с ним имеют для наблюдающего положительную ценность, определяет, станет ли воспринимаемый объект привлекательным для субъекта восприятия. Поэтому в основе работы по развитию связной речи на том или ином языке должен лежать механизм порождения речи, включающий в себя следующие компоненты: 1) мотив; 2) общий замысел; 3) внутреннюю схему (структуру) высказывания; 4) грамматико-лексическое и фонетическое оформление.

Необходимо оговорить тот факт, что выбор национальности не всегда соответствует уровню владения родным (в нашем случае – татарским, английским, польским) языком. В Татарстане многие респонденты считают себя татарами в силу внутренней приверженности к коренной нации, при этом не владея или плохо владея родным языком. Учитывая этот факт «расклад»

получается следующим: 57,2% русских считают, что для ведения профессиональных обязанностей достаточно владения русским языком; 17,1% – русским и иностранными языками; 11,4% предвидят необходимость владения больше русским, нежели татарским языком; 5,7% – татарским и русским языками в равной мере и 8,6% добавляют еще и иностранный (иностраные) языки. Всего двуязычие и многоязычие в профессиональной сфере признают 25,7% русских респондентов. Среди респондентов-татар выбор языковых приоритетов следующий: больше половины из них (52,4%) считают необходимым владение двумя и тремя языками (48,9% и 3,5% соответственно) и 43,8% признают достаточным владение только русским языком.

В целом по данной корреляции можно отметить, что языковые приоритеты респондентов разделились поровну: 50% выступают за одноязычие (русский язык) и 50% – за дву- и многоязычие на рабочих местах.

В условиях Республики Татарстан двуязычие опирается на принципиально новую основу: создает двуязычную среду, в которой не только развивается и обогащается татарский язык, но и растет потребность в овладении им русским населением. Основную роль в утверждении двуязычия (татарско-русского и русско-татарского) играет общеобразовательная школа, которая фактически становится организатором общения детей на двух (и более) языках. Именно в школе с первых уроков, с первых совместных дел дети накапливают опыт общения в двуязычном коллективе, у них возникает естественное стремление к общению, к познанию языка и своей культуры, а также неродного языка и иной культуры. Все это способствует развитию межнационального согласия в Республике Татарстан.

Литература

1. Формирование творческой личности в условиях поликультурного образования: технологии творческой одаренности: сб. науч.-метод.

материалов / под ред. д-ра пед. наук, проф. В.Ф. Габдулхакова. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 169 с.

2. Almanac of Social Communication / Академический учебник (Academic handbook). Kolegium redakcyjne: Prof. dr hab. Walerian Gabdulhakov, Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, Doc. dr hab. Jitka Oravcova. Opole-Ostrava. Wydawca: Uniwersytet Opolski: Skład i druk: «Drukmasz», 2011. 288 с.

3. *Anderson, J.* Supporting the Invisible Minority // *Educational leadership*. 1997. Vol. 54. N 7.

4. *Banks, J.* Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, 2001.

5. *Encyclopedia of Educational Research*. Vol. 3. N.Y., 1992.

6. *Edwards, A.* Let's Stop Ignoring Our Gay and Lesbian Youth // *Educational Leadership*. 1997. Vol. 54. N 7.

7. *Glazer, N.* We Are All Multiculturalists Now. Harvard University Press, 1997.

8. *Lynch, J.* Multicultural Education: Principles and Practice. London, 1986.

9. *The International Encyclopedia of Education*. V. 7. Oxford, 1994.

10. *Valerian, F. Gabdulhakov.* Of linguistic education in kindergartens. // *International Journal of Early Years Education*. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013.77

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Л.М. Попов, Е.Н. Ибрагимова

Аннотация

В статье представлены этапы развития психологического образования в Казанском университете, связанные с деятельностью В.М. Бехтерева, В.С. Мерлина, Е.А. Климова, Н.М. Пейсахова и современных лидеров психологической науки в Казани.

Ключевые слова: психологическое образование; субъект саморазвития; научные, экспериментальные, прикладные исследования.

Abstract

The article describes the stages of development of education in psychology at Kazan University, related to the work of V.M. Bekhterev, V.S. Merlin, Ye.A. Klimov, N.M. Peysakhov and modern pacesetters of psychology as science in Kazan.

Index terms: education in psychology, subject of self-development, scientific research, theoretical and applied research.

Путь, пройденный психологией в Казанском университете от середины 80-х гг. XIX в. по настоящее время, на наш взгляд, имеет три отчетливо выраженных периода:

1. 80–90-е годы XIX в., когда вместе с присутствием В.М. Бехтерева в Казанском университете складывается первая психофизиологическая лаборатория и ведутся комплексные исследования психофизиологической организации человека.

2. 50-е – начало 90-х годов XX в. Здесь начинается осуществляться образовательная подготовка психологов, и ведутся практико-ориентированные исследования способности человека к выработке индивидуального стиля деятельности. Организуется и интенсивно работает лаборатория психологических проблем высшей школы, массовые психодиагностические обследования студентов, обсуждается стандартизация методик, идет создание исследовательской аппаратуры, формирование парадигмы человека как субъекта самоуправления.

3. Начало 90-х годов XX в. – по настоящее время. Период характеризуется значительным усилением профессиональной образовательной деятельности, организацией многочисленных структур, обеспечивающих ее многоуровневый и многопрофильный характер, а также формирование методологической парадигмы человека как субъекта развития и саморазвития, на базе которой получает внедрение «стратегическая» психология и ведутся научные исследования преподавателей, аспирантов, студентов.

Во все периоды становления психологии в Казани она рассматривается в созвучии с работами крупных Российских психологических центров как теоретико-экспериментальная наука, построенная на учете диалектического сочетания объективного и субъективного.

Краткая характеристика периодов

Первый период. Истоки психологического образования в Казанском университете

Бурное развитие медицины и психиатрии в конце XIX в. побуждает разрабаты-

вать проблемы психологической науки, с помощью которой можно было бы изучать воздействие различных лечебных методов на психику человека. В.М. Бехтерев, окончивший Медико-хирургическую академию в г. Санкт-Петербурге и имевший годичную стажировку в экспериментальной психологической лаборатории В. Вундта (г. Лейпциг), создает в Казанском университете в 1885 году первую в России психофизиологическую лабораторию при кафедре душевных болезней (психиатрии). Бехтеревский этап университетской психологии (1885–1893 гг.) характеризуется тем, что развитие медицины как науки и практики побуждает В.М. Бехтерева, с одной стороны, изучать больного как сложнейший психофизиологический механизм, а с другой – эффективно воздействовать на личность больного, чтобы вылечить его. Человек предстает для него как система, комплекс, целостность, где имеется множество подсистем, важнейшими из которых являются психика, сознание человека, его внутренний мир.

Одной из наиболее крупных лабораторий, заложившей научные основы развития отечественной экспериментальной психологии, была лаборатория, возникшая под руководством В.М. Бехтерева в Императорском Казанском университете в 1885 г.

В.М. Бехтерев, родившийся близ города Елабуги в 1857 г., после окончания Медико-хирургической академии в г. Санкт-Петербурге был в 1884 г. направлен на стажировку в Германию, где ознакомился с деятельностью недавно (1879 г.) созданной экспериментальной лаборатории В. Вундта (г. Лейпциг). Руководство Казанского университета сделало предложение 28-летнему В.М. Бехтереву, чтобы он занял кафедру душевных болезней (психиатрии) в университете. Принимая предложение, В.М. Бехтерев выдвигает в качестве условия создание при университете специальной экспериментальной лаборатории. Осенью 1885 г. Бехтереву было выделено около 1 тыс. рублей на первые расходы по

созданию лаборатории и приобретению экспериментального оборудования.

Перед лабораторией стояли задачи: изучение нервной системы, особенно центральной, с позиции эмбриологии, анатомии, гистологии, патологической анатомии, физиологии микро- и химического анализа, а также проведение экспериментально-психологических и психофизиологических исследований. В лаборатории под руководством В.М. Бехтерева работали врачи, физиологи, психологи. Принимали участие студенты и сотрудники Казанского университета.

Лаборатория имела довольно значительный для того времени набор лабораторных приборов и экспериментального оборудования, коллекцию образцов мозга человека и животных как в эмбриональном, так и в развитом состоянии, микроскопических препаратов центральной и периферической нервной системы, которые использовались при изучении анатомии, патологической анатомии, нормальной и патологической гистологии. Среди экспериментальной аппаратуры лаборатории были сконструированные силами самих студентов:

1) большая схематическая модель проводящих путей головного и спинного мозга, выполненная на основе новейших исследований в области анатомии ЦНС, в том числе исследований Бехтерева;

2) «пневмограф» – аппарат, построенный по чертежам Бехтерева и являющийся более совершенной моделью по сравнению с аппаратами подобного типа, который позволял осуществлять запись дыхательных упражнений в течение длительного промежутка времени;

3) «рефлексограф» – аппарат, предложенный Бехтеревым, для записи коленных рефлексов;

4) «пружинный молоток» для смягчения силы удара при вызывании коленного рефлекса;

5) рефлексометр – аппарат, предложенный Бехтеревым, для измерения силы коленного рефлекса;

6) «электрод», использовавшийся Бехтеревым для катафореза, т.е. введения медицинских препаратов в тело с помощью электрического тока;

7) аппарат для измерения объема мозга.

Помимо этого, лаборатория имела энцефалометр, хроноскоп Гила для изучения скорости психических процессов, прибор для анатомии, машину статического электричества Карре, микроскопы и т.д.

То, что имелось в распоряжении лаборатории, дало возможность наладить интенсивную работу в области экспериментального изучения анатомии, физиологии нервной системы и психологии.

В 1893 г., как явствует из доклада Бехтерева на Международном зоологическом конгрессе, сотрудниками лаборатории было подготовлено и опубликовано 34 научные работы. Из них в области экспериментальной психологии – 4; в области анатомии нервной системы – 16; в области физиологии нервной системы – 14; 90% работ написал сам Бехтерев. Пока работы в области экспериментальной психологии занимали небольшой объем, но значение их состоит в том, что именно здесь опробовались принципы экспериментально-психологического исследования. Первые экспериментально-психологические исследования, проведенные в рамках лаборатории, были выполнены, главным образом, на клиническом материале и относились к области психометрики и изучения психических процессов.

В казанский период своей научной деятельности Бехтерев обращается к фундаментальным проблемам психологической науки. Такова речь Бехтерева, произнесенная молодым профессором в день годовичного акта Казанского университета в 1888 г. (что являлось большим почетом для любого профессора университета), «Сознание и его границы».

Здесь Бехтерев, желая дать не гносеологическую сущность, а лишь феноменологический анализ сознания (в зависимости от «сложности содержания») выделяет

ряд уровней развития сознания, представляющих своего рода ступени его формирования.

Первой простейшей формой сознания является то его состояние, при котором отсутствуют какие-либо ясные представления, а имеет место лишь неясное, безотносительное чувство собственного существования.

Вторая, более сложная форма, характеризуется наличием уже определенных представлений, в первую очередь, сменой представлений о *Я как субъекте*, в отличие от не-Я, или объекта. На этой стадии сознания человек имеет представление о положении собственного тела, движения отдельных частей его...

Третья стадия сознания – осознание пространственных представлений о внешнем мире (ориентация в пространстве).

Четвертая. Способность улавливать последовательность внешних явлений (вырабатывается сознание времени).

Пятая. Сознание своей личности, т.е. состояние сознания, когда в его сферу вводятся представления, составляющие интимное ядро личности, – нравственные, религиозные, правовые. Здесь возникает воля субъекта.

Шестая (высшая) стадия – это «то состояние внутреннего мира, когда человек, с одной стороны, обладает способностью по произволу вводить в сферу сознания те или другие из бывших прежде в его сознании представлений, с другой – может давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, о смене одних представлений другими, иначе говоря, может анализировать происходящие в нем самом психические процессы» (Бехтерев. Сознание и его границы. Казань, 1888. – С. 10).

Все перечисленные формы сознания представляют собой различные степени развития его содержания. Причем, если в процессе нормального развития идет переход от низшей формы к высшей и при этом каждая последующая форма сознания «предполагает присутствие представлений,

характеризующих все предшествующие формы сознания», то в случае патологии сознание претерпевает обратную метаморфозу: сначала расстраиваются высшие формы сознания, затем более простые.

Работа «Сознание и его границы» представляет интерес также тем, что в ней впервые были намечены принципы организации конкретного экспериментального исследования. Это принцип *комплексного подхода* к исследованию психики человека и его сознания как сложных, многоуровневых, полиструктурных образований; принцип *объективного подхода* к изучению сознания и психических процессов; принцип *личностного подхода* в организации экспериментально-психологического исследования.

Указанные принципы составляли экспериментальную парадигму Бехтерева, отличающуюся от традиционного Вундтовского эксперимента.

Вклад, внесенный работами Казанской лаборатории в отечественную психологию (теоретическую и экспериментальную), выражается в следующем:

1. Казанская лаборатория стала одним из первых в России центров экспериментальной психологии, оказывавших благотворное влияние на другие лаборатории.

2. В ходе работы лаборатории созданы новые методики и инструменты.

3. Определена выдающаяся роль объективных экспериментальных методов для развития и проверки теоретических положений по сравнению с методами интроспекции и наблюдения.

4. Были выдвинуты основные положения комплексного подхода к изучению психики человека, в дальнейшем оформившиеся в системный подход.

5. Был обоснован вывод о детерминации психических процессов личностными характеристиками индивида (в дальнейшем – принцип личностного подхода).

Фактически творчество В.М. Бехтерева как психолога может быть представлено двумя периодами:

1) склонностью к выявлению феноменов внутреннего мира человека, когда основным его показателем является сознание человека. Это собственно и есть казанский период великого русского ученого;

2) склонностью получить объективные подтверждения функционирования внутреннего мира через анализ рефлексов человека (петербургский период).

Второй период. Развитие психологии в 50-е – начале 90-х годов.

Заметный этап в развитии университетской психологической школы связан с ориентацией на исследования профессиональных качеств, способностей личности (1950-1970 гг.), когда значительную роль в становлении психологии играют В.С. Мерлин – инициатор открытия отделения русского языка, логики и психологии, что являлось фактическим началом развития психологического образования в Казанском университете. С самого начала деятельности отделения психологии доминирующим становится научное направление работы. По воспоминаниям выпускницы этого отделения профессора Г.А. Петровой, Мерлин строил занятия так, что студенты должны были творчески разбирать учебник С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» и другие научные труды психологов. Уже на этом этапе в учебно-образовательной деятельности реализовалась идея Рубинштейна о том, что образование – это реальный процесс взаимодействия преподавателя и студента как субъектов совместной деятельности, где за каждым участником оставалось право не только прибегать к знаниям, но и производить их. Отчетливо выраженная ориентация студентов на науку в тот период, т.е. производство новых научных знаний, выразилась в том, что значительная часть выпускников этого отделения стали кандидатами и докторами наук – Г.А. Петрова, Н.И. Петрова, М.К. Субханкулов, В.М. Шадрин, Т.В. Шуртакова и др.

После отъезда из Казани В.С. Мерлина (1954 г.) предмет психологии в Казанском

университете на историко-филологическом и биологическом факультетах вел первый выпускник отделения психологии Е.А. Климов, который стал одним из любимых преподавателей студентов. Он один из первых в университете стал внедрять автоматизированный контроль обучения.

Е.А. Климов в научном плане уже в студенческие годы стал изучать психологию людей в соответствии с избранной им профессией. Он ввел в психологию понятие «индивидуальный стиль деятельности» и через своих соискателей, аспирантов внедрил основные научные результаты по этому направлению в деятельность учителей, станочников, спортсменов. Е.А. Климов, следуя традициям С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева, через выделение понятия «индивидуальный стиль деятельности» человека уже в 50–60-е годы вел линию в общей психологии и психологии труда на представление человека как субъекта труда.

Следует отметить, что на отделении психологии был сделан всего один выпуск психологов. Однако перерыв в образовательной деятельности не был перерывом в научно-психологическом изучении студентов Казанского университета.

Основным теоретическим достижением общепсихологического направления Е.А. Климова и работающих с ним сотрудников следует считать выделение субъектного начала в деятельности человека, когда высокие достижения в трудовой, спортивной, учебной деятельности в первую очередь рассматривались как производные не столько от природных способностей, сколько от профессионального интереса, склонностей, внутренней мотивации, желаний достичь в избранной человеком профессиональной деятельности высочайших результатов, что и составило понятие «индивидуальный стиль деятельности» человека как субъекта труда. Был изучен индивидуальный стиль деятельности студентов-педагогов, студентов, занимающихся спортом.

Особо следует отметить, что работы, начатые Е.А. Климовым в Казанском университете, были продолжены им в Ленинграде и Москве, где Е.А. Климов как специалист-психолог и организатор психологической науки длительное время был деканом факультета психологии Московского государственного университета и Председателем Российского психологического общества. В Казанском университете было начато изучение профессионально важных качеств человека и его ориентации на основные типы профессий: человек-природа, человек-техника, человек-человек, человек-художественный образ, человек-знаковая система.

После отъезда Е.А. Климова (1970 г.) масштабное развитие получила психодиагностика студентов Казанского университета в рамках лаборатории индивидуальных различий, где изучались психофизиологические особенности студентов. Большое влияние на формирование взглядов казанских психологов оказала концепция основных свойств нервной системы человека (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын), которая занимала в то время доминирующие позиции в отечественной психологии. В рамках этой концепции был предложен ряд психофизиологических методик для оценки выраженности основных свойств нервной системы, экспериментальным путем были установлены некоторые закономерности влияния основных свойств нервной системы на поведение человека в определенных ситуациях, что позволяло получать практические рекомендации в области профориентации. Тем не менее сколько-нибудь практическое применение научных результатов отсутствовало. Причина этого крылась в отсутствии аппаратуры для проведения психологических обследований. И в том, что предложенные методики не были стандартизированы.

Казанские психологи Н.М. Пейсахов и А.П. Кашин – активные сотрудники лаборатории индивидуальных различий, не только заметили проблемы, связанные

со стандартизацией методик, аппаратуры и созданием диагностических шкал, но и, вспомнив идею приборостроения В.М. Бехтерева, оценили всю их актуальность и провели работу сразу по трем направлениям: подбор комплекса эффективных методик и их стандартизация; создание аппаратуры для реализации подобранных методик и ее стандартизация; подбор математических методов обработки результатов, адекватных условиям проведения экспериментов и их задачам, составление инструкций для практических психологов по применению этих методов; сбор экспериментальных данных и составление диагностических шкал, позволяющих оценить место испытуемого в генеральной совокупности.

Большое внимание при этом уделялось массовым психодиагностическим обследованиям студентов, с целью выработки рекомендаций кураторам студенческих групп. Были сформулированы следующие требования к психодиагностике студентов:

1. Обследование должно быть комплексным (согласно принципу комплексного изучения психики человека), а используемая аппаратура – переносной.

2. Время обследования испытуемых должно быть сравнительно небольшим, чтобы можно было пренебречь изменением состояния испытуемых в процессе обследования.

3. Условия проведения обследования (уровень шума, освещение и т.п.) не должны оказывать существенного влияния на его результаты, инструкции испытуемым должны быть простыми для их однозначного понимания.

4. Личность экспериментатора должна сказываться на результаты обследования минимальное влияние.

Лаборатория, в которой исследование по этому направлению, была сформирована в 1964 г., а ее первым научным руководителем стал Н.М. Пейсахов. Это было результатом переориентации психологов с психофизиологического на-

правления на исследования психологии личности, развития ее интеллектуальных и коммуникативных характеристик. Именно здесь впервые в российской психологии были адаптированы и стандартизированы ряд зарубежных методик («Потребность в достижениях», «Потребность в общении», «Ориентировочная анкета», «Беспокойство – Тревожность») и созданы собственные надежные методики («Способность к самоуправлению» и методика по изучению эмоциональной напряженности).

Одним из первых созданных сотрудниками (Г.Г. Барановым, Р.Г. Вагаповым, В.В. Михневским) приборов был прибор для массовых обследований «Нейрохронометр». Он позволял оценивать выраженность всех основных свойств нервной системы. Разработка оказалась удачной, и прибор в разных вариантах выпускался в период с 1967 по 1976 г. Основными заказчиками по хозяйственным договорам являлись Институт физической культуры (Смоленск, Ташкент, Москва), научно-исследовательские подразделения и лаборатории, научные организации труда промышленных предприятий. Прибор использовался также в научной работе преподавателей кафедры физвоспитания КГУ и сотрудников лаборатории индивидуальных различий.

Оценивая в целом данное направление развития психологии в КГУ, можно выделить ее следующие особенности: стремление использовать научные результаты на практике; доминирующее положение методов исследования, базирующихся на объективных оценках; большой объем психодиагностических и приборостроительных экспериментальных работ.

В период 70–80-х годов заметную роль в университетской психологии играет профессор Н.М. Пейсахов. В его исследованиях и исследованиях руководимой им лаборатории психологических проблем высшей школы преобладает ориентация на научно-практическую, комплексную, системную стратегию. Вводится понятие «прикладная психология», рассматрива-

ются ее методологические, теоретические проблемы. Основное направление разработок связано с проблематикой высшей школы, организацией психологических служб в вузе. Вместе с ориентацией на массовую психодиагностику студентов осуществляется переход к исследованию активной личности, способной к самоуправлению в сфере межличностных отношений, поведению, в регуляции психических состояний, в интеллектуальной деятельности. Изучается интеллектуальная инициативность как качество творческой личности. Выпускаются монографии, учебно-методические пособия, проводятся региональные и союзная конференции по психолого-педагогическим проблемам высшей школы.

Третий период. Образовательно-исследовательский (начало 90-х — настоящее время)

В этот период тщательно изучаются собственно психологические особенности человека: интеллектуально-творческие, эмоциональные, коммуникативные, инженерно-управленческие, музыкальные. Строятся модельные аналоги личности как субъекта самоуправления (Н.М. Пейсахов), субъекта учебной деятельности (В.И. Андреев, Р.В. Габдреев), субъекта психических состояний (А.О. Прохоров), субъекта саморазвития (Л.М. Попов). Разрабатываются и проходят массовую апробацию методы постижения развития и саморазвития индивидуального и группового субъектов, включая самодетельные образования с позитивной и антиобщественной направленностью.

Специфика настоящего этапа развития университетской психологии состоит в ориентации на социальный заказ — значительно увеличить число профессионально подготовленных психологов для сферы образования, досуговых организаций, медицинских учреждений, совместных предприятий, служб занятости и т.д.

Интерес к психологическому образованию вновь возник в конце 80-х годов, и кафедра педагогики и психологии стала

инициатором открытия специального факультета переподготовки по направлению «Психология» и отделения дополнительного образования. Здесь психологическое знание было представлено основными психологическими дисциплинами, которые читались на психологических факультетах отечественных университетов.

Кафедра психологии факультета журналистики, социологии и психологии как самостоятельное подразделение и выпускающая кафедра образована в структуре университета 16 мая 1994 г. путем выделения из кафедры педагогики и психологии. В 1994 г. состоялся набор студентов на вновь воссозданное отделение психологии. Было принято 25 человек с конкурсом 7 человек на место. Рейтинг психологической специальности в Казанском университете всегда был достаточно высоким, о чем свидетельствуют результаты работы приемной комиссии университета (7–9 человек на место). Большая нагрузка в овладении основными психологическими курсами легла на плечи преподавателей того времени (Л.М. Попов, Г.Г. Александрова, Г.Ш. Габдреева, М.М. Гарифуллина, Н.В. Знаменская, С.В. Петрушин, Н.Р. Салихова, Е.К. Фоминых, Н.Ю. Хусаинова, М.Н. Шевцов, В.С. Щербakov). Позднее на кафедре стали работать Б.С. Алишев, А.О. Прохоров, И.М. Пучкова.

В начале 2003 г. кафедра психологии делится на две кафедры: кафедру общей психологии (зав. кафедрой профессор А.О. Прохоров) и кафедру психологии личности (зав. кафедрой профессор Л.М. Попов). В условиях роста потребности в психологическом образовании и, опираясь на достаточно квалифицированный научно-педагогический состав, ректор Казанского университета принимает решение о создании факультета психологии. Решение было одобрено единогласно ученым советом университета. Так, специальность «Психология» оказалась навсегда связана в Казанском университете с факультетом психологии.

2 апреля 2010 г. изменяется тип существующего Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина» и создается Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет». А в сентябре 2011 г. в Казанском федеральном университете создается Институт педагогики и психологии, куда и вошел факультет психологии КГУ.

Прием студентов и обучение их по специальности «Психология» осуществляется на госбюджетной и внебюджетной основе. Согласно учебному плану, выработанному на основе Госстандарта, психологи получают основательные знания по ряду социально-культурных дисциплин (философия, экономика, педагогика, социология, иностранные языки и т.д.), естественно-научных дисциплин (основы высшей математики, анатомии и физиологии высшей нервной деятельности). Блок дисциплин, включающих специальные знания, представлен в первую очередь общей психологией, а также целым реестром прикладных психологических дисциплин (социальная, педагогическая, возрастная, клиническая, юридическая психология, психология труда), психодиагностикой, экспериментальной психологией, методологическими основами и историей психологии.

Благодаря изучению специальных дисциплин молодой психолог постигает разнообразные отрасли психологической культуры, базирующейся на отечественном и зарубежном опыте, знакомится с основными направлениями мировой психологической науки: психологии души, сознания поведения, психоанализа, гештальтпсихологией, психологией деятельностьно-личностного плана, гуманистической, экзистенциальной психологией.

Большинство спецкурсов построены на авторском теоретико-экспериментальном

материале и проходят в форме обучения студентов конкретным методам работы с людьми. Именно здесь у студентов появляется возможность войти в лабораторию исследовательской деятельности преподавателя, проверить собственные экспериментальные результаты и внести их в курсовую и дипломную работу.

На сегодняшний день круг исследуемых студентами проблем очень широк. Психометрически обосновываются модифицированные версии методик, например, «опросник суицидального риска». Разрабатываются инновационные методики, например, методика дифференциальной диагностики депрессивного симптомокомплекса у личности. Исследуется решительность на разных возрастных этапах ее развития, особенности взаимоотношения рефлексии и психических состояний младших школьников в процессе социально-психологического тренинга, социально-психологические детерминанты, определяющие семейное благополучие женщины, психологические характеристики толерантной личности, особенности стрессоустойчивости, волевых качеств личности и способности к самоуправлению и их взаимосвязь у старших школьников и студентов.

Анализ дипломных работ студентов-психологов позволяет разделить их на три группы: научные, экспериментальные и прикладные. В научных работах представлены два основных направления творческого исследования студентов совместно с их руководителями – это саморазвитие личности и психические состояния.

В экспериментальных работах молодые исследователи-психологи организуют эксперимент с дальнейшей математической обработкой полученных данных и вычислением коэффициента корреляции. Следует отметить, что на эту группу работ приходится до 90% всех курсовых и дипломных проектов студентов-психологов КФУ. При этом на сегодняшний день в ходе подобных исследований недостаточно выраже-

на позиция психолога-экспериментатора. В студенческих исследованиях хорошо представлены эмпирические психодиагностические замеры, хотя следует усилить внимание преподавателей к организации и проведению эксперимента в подлинном значении этого слова. При этом должно осуществляться воздействие экспериментатора в специальных условиях, с получением новых научных знаний посредством целенаправленного вмешательства исследователя в жизнедеятельность испытуемого.

Задачи прикладных курсовых и дипломных проектов обычно ставятся жизнью, а результаты требуют практического внедрения. Большую роль здесь играет опора на теоретическое обоснование проблемы, использование методов диагностического психологического исследования, дающих конкретное знание и практический результат.

К блоку учебно-экспериментальных дисциплин примыкает и практика, которую студенты проходят в образовательных учреждениях (детский сад, школа, вуз), в учреждениях военно-образовательного типа (военные училища), в консультативных психологических центрах («Доверие», «Ювента»), в психологических лабораториях МВД РТ, прокуратуры, в районных бюро ЗАГС, в психиатрической клинике, наркологических диспансерах, в фирмах с промышленной, рекламной, фармакологической ориентацией и т.д.

Благодаря соединению научной ответственности и ориентации на решение практических проблем многие студенты-психологи становятся участниками и победителями конкурсов в Казани, Новосибирске, Санкт-Петербурге, Москве. Ряд выпускников отделения и факультета психологии КГУ защитили кандидатские

диссертации и работают в учебных заведениях Казани (И.Р. Абитов, И.В. Балымова, А.Р. Габдреева, О.Ю. Голубева, И.А. Дмитриева, Е.Н. Ибрагимова, И.Р. Калимуллина, К.И. Насибуллов, С.П. Политова, Г.Г. Полях, М.Я. Разногорская, М.А. Сафронова, Т.В. Сучкова, П.Н. Устин, Ю.Н. Устина, А.М. Шевцов).

Психологическая подготовка в Казанском университете представлена уровнями от студента до доктора наук. В период деятельности кандидатского диссертационного совета К.212.081.05 (2001–2006 гг.), а в дальнейшем – докторского Д.212.081.22 (2006–2011 гг.) защищено 80 кандидатских и 2 докторские диссертации (Н.В. Мельникова, 2010 г. и Н.Р. Салихова, 2011 г.).

Все исследования, продолжая традиции Бехтерева – Климова – Пейсахова, строятся на обстоятельном теоретическом фундаменте с широким экспериментальным подкреплением. В центр внимания ставится психологическая организация человека как сложнейшего системно-структурного образования, где воедино сплетены процессы и способности, психические состояния, эмоции и воля, ценности и действия субъекта интеллектуального, социального и духовного порядка. Все вместе это переплетается в проявлениях внешней и внутренней активности субъекта, важнейшим показателем которой являются действия по саморегуляции, самоуправлению, саморазвитию личности и группы.

Литература

1. Бехтерев, В.М. Сознание и его границы / В.М. Бехтерев. – Казань, 1888.
2. Психологические и психофизиологические особенности студентов. – Казань: Изд-во КГУ, 1977.
3. Психология в Казанском университете: сб. науч. тр. – Казань: КГУ, 2004. ■

УДК 159.9

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

А.О. Прохоров

Аннотация

В статье представлены основные направления деятельности кафедры общей психологии: фундаментальные и прикладные. К ним относятся разработка теории предпочтений личности, изучение взаимосвязи ценностей, социальных установок и социальных представлений личности, ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности человека как субъекта жизни, изучение психологии большой контактной группы и широкого спектра различных исследований психических состояний и их регуляции.

Ключевые слова: психические состояния, ценности, смысловые установки, регуляция, большая группа.

Abstract

The article presents the main research directions of the Department of General Psychology, both in its fundamental and applied fields. These include the development of personality preferences theory, the study of interrelation of values, attitudes and social representations of personality, value-meaning regulation of human activities as the subject of life, a study of psychology of the large contact group and a wide range of psychological states studies and their regulation.

Index terms: psychological states, values, semantic sets, regulation, large group.

Объектом и субъектом образовательного процесса в вузе является студент с его специфическими психологическими особенностями индивидуально-психологических проявлений, неповторимой когнитивной и субъектно-личностными характеристиками, ментальной сферой, вариациями поведения и пр. Основными задачами кафедры общей психологии в ходе образовательного процесса студента как субъекта общения и познания является обучение его фундаментальным основам психической организации человека, а в сфере научной направленности соответственно разработка этих фундаментальных основ с последующим внедрением результатов в образовательный процесс в высшей школе и других сферах деятельности. Данные задачи успешно реализовываются и воплощаются в жизнь сложившимся на кафедре научно-педагогическим коллективом.

В этом контексте основными направлениями исследований на кафедре общей психологии являются разработка теории

предпочтений личности, изучение взаимосвязи ценностей, социальных установок и социальных представлений личности, ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности человека как субъекта жизни, психологии большой контактной группы и широкого спектра различных исследований психических состояний и их регуляции. Так, лауреатом премии Правительства РФ в области образования профессором Б.С.Алишевым разрабатываются две крупные научные проблемы. Первая связана с изучением взаимоотношений ценностей, социальных установок и социальных представлений личности [14]. В рамках данной проблемы проанализировано соотношение биопсихических и культурно-психологических детерминант содержания психики, проведены кросс-культурные исследования специфики некоторых социальных установок (авторитарность – демократичность, индивидуализм – коллективизм, интернальность – экстернальность и др.) и социальных представлений (о свободе, справедливости, ответственности и др.). В

результате выявлены различия в установках и представлениях между отдельными половыми, этническими и профессиональными группами. Вторая проблема, разрабатываемая профессором Б.С.Алишевым [1], объединяет ценностные и объектные, осознаваемые и неосознаваемые, устойчивые и ситуативные предпочтения в контексте создания общей теории предпочтений личности. В рамках теории анализируется связь предпочтений и представлений как базовых элементов психики и проблема сознания как механизма подавления инстинктивно-рефлекторных предпочтений. Обобщенные итоги теоретической работы по двум указанным направлениям представлены в монографии «Ценность и ценности: междисциплинарный анализ», работа над которой заканчивается в 2012 г. Под редакцией профессора Б.С.Алишева опубликовано учебное пособие «Общая психология» для студентов непсихологических специальностей университетов [2].

Профессором кафедры Н.Р. Салиховой [12, 13] в русле культурно-исторической парадигмы на основе субъектного и системно-деятельностного подходов разработана авторская концепция ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности человека (отдельные положения концепции апробированы учениками Н.Р. Салиховой в кандидатских диссертациях).

Концепция включает представление об иерархически организованной системе разноуровневых структурно-функциональных контуров регуляции жизнедеятельности, основанием которой являются личностные ценности. В соответствии с критерием масштаба определены структурно-функциональные единицы жизнедеятельности субъекта, задающие уровни-пространства ее ценностно-смысловой регуляции. В совокупности они составляют контекстуально-уровневую модель организации жизненного пространства личности, которая включает следующие плоскости регуляции: пространство со-бытийных общностей, с которыми человек соотносит смысл своей

жизни, пространство жизни человека как целостности, пространство сфер жизни, пространство отдельной деятельности и общения, пространство действия. Данная модель систематизирует накопленные в психологии разнообразные общепсихологические данные о закономерностях процессов регуляции, саморегуляции и самоорганизации, осуществляемых на разных уровнях активности человека. Она соединяет разобщенные между собой исследования регуляторных процессов, проходящих на уровне деятельности и действий, с одной стороны, и на уровне жизни в целом – с другой, а также изучаемые в отрыве друг от друга в различных отраслях психологии (психологии профессиональной деятельности, семейной психологии и др.) промежуточные уровни, образующие более крупные по масштабу единицы жизнедеятельности – сферы жизни.

Сформулирован принцип открытости контура регуляции на каждом из уровней, обоснована необходимость осуществления коррекции не только по принципу отрицательной обратной связи (гомеостатическая регуляция), но и положительной, связанной с коррекцией цели через включение других уровней регуляции (гетеростатическая регуляция).

Составлено представление о динамике реализации личностных ценностей на основе модели их функциональной взаимосвязи с потребностями, показаны способы репрезентации реализации личностных ценностей субъекту. Тем самым психологическое знание о ценностях обогащено описанием *динамических* аспектов функционирования личностных ценностей.

Предложено новое понятие ценностно-смыслового рельефа жизненного пространства личности, определяемое с содержательной стороны составом и иерархией личностных ценностей субъекта, а с динамической – типом смыслообразования, характеризующим каждую из ценностей. Описана социокультурно-, возрастнo-, гендерно-, профессионально обусловленная

специфика ценностно-смыслового рельефа жизненного пространства личности.

Введено представление о функциональном механизме барьерности-реализуемости личностных ценностей, опосредующем оценку реализации ценностей в процессе жизнедеятельности. Обоснована значимость экзистенциальных установок барьерности и реализуемости личностных ценностей как детерминант структурирования и стабилизации жизнедеятельности на разных фазах развития взаимодействия человека и мира. Экзистенциальная установка личности на смысловую открытость (или закрытость) проявляется в преобладании параметров реализуемости или барьерности личностных ценностей. Соотношение данных установок отражает не только изменения жизненной ситуации в условиях жизненного кризиса, но и позволяет раскрыть внутреннюю логику развития личности в периоды взрослости в условиях ординарной внутривозрастной динамики социальной ситуации развития.

Доказано, что индивидуально своеобразное сочетание экзистенциальных установок реализуемости и барьерности ценностей является психометрически устойчивой индивидуальной характеристикой личности, не сводимой к ее инструментальным свойствам. При этом параметр барьерности-реализуемости личностных ценностей связан с механизмами, действующими в семантическом и перцептивном слоях образа мира (защитные механизмы личности, когнитивные стили), проявляющимися в структурировании жизненного пространства личности и определяющими такие его параметры, как «объемность», фигуру-фоновый рельеф, центрацию вовне или вовнутрь.

Обнаружен и раскрыт феномен поляризации экзистенциальных установок реализуемости и барьерности личностных ценностей в создаваемой человеком стратегии жизни, соответствующий периоду средней взрослости. Описаны целостные типологические варианты ценностно-смысловой

организации жизненного пространства личности, которые являются следствием фиксации смысловой установки барьерности или реализуемости в ходе развития личности как субъекта жизни и характеризуются спецификой иерархии личностных ценностей, оценкой их доступности, особенностями временной трансспективы, эмоциональной насыщенности жизни.

Структурный и типологический подходы к исследованию личности как субъекта жизни (К.А.Абульханова) дополнены новым знанием о механизмах развития стратегии жизни и осуществления субъектом полного цикла регуляции целостной системы жизнедеятельности. Представление о фазах развития в цикле экзистенциального взаимодействия человека с миром (Д.А.Леонтьев) эмпирически конкретизировано и раскрыто через описание закономерностей функционирования механизмов различных слоев образа мира. В модель, представляющую уровни установки (А.Г.Асмолов), введен новый уровень – экзистенциальной установки. Таким образом, исследования Н.Р.Салиховой не только углубляют научное понимание процессов личностной саморегуляции, но и очерчивают новые горизонты в понимании механизмов жизненного самоосуществления личности.

Исследования доктора психологических наук С.В. Петрушина [3, 4] и его последователей сосредоточены в области изучения психологических основ становления большой контактной группы студентов, как субъекта учебно-воспитательного процесса вуза. Необходимость изучения процесса становления обусловлена тем, что современная групповая работа в рамках учебно-воспитательного процесса может значительно обогатиться с помощью использования потенциала большой группы, что позволит студентам решать широкий круг задач, связанный с взаимодействием личности и социума, а именно: умение строить общение в учебных группах с большим количеством студентов; способность

быстрой адаптации при переходе из одной общности в другую внутри и вне вуза; пребывать в различных сообществах без внутреннего конфликта и невротизации; уметь выстраивать взаимодействие между этими сообществами, что способствует развитию коллективизма, оптимизации межличностных отношений, формированию активной социальной позиции, обретению нового социального опыта в вузе. Исследование возможностей использования больших групп в учебно-воспитательной работе, создание психотехнологий, ориентированных не только на малую, но и на большую студенческую группу или курс, превращается в одно из актуальных научных направлений.

В большой контактной группе происходит управляемый процесс, главным условием которого является организация контактов (интеракций) между всеми присутствующими в направлении предложенной темы и общей цели. Выделенную большую группу студентов можно рассматривать как организованную совокупность взаимопересекающихся и включенных друг в друга (в соответствии с принципом «матрешки») индивидов, пар, малых и средних подгрупп.

В психологии существует потребность в изучении особенностей психологии большой группы студентов как субъекта учебно-воспитательного процесса, а также в создании методик, имеющих позитивную направленность, которые могли быть противопоставлены существующим манипулятивно-деструктивным технологиям воздействия в условиях большой группы, использующихся в сетевом маркетинге или тоталитарных сектах.

Исследованиями было установлено, что большая контактная группа проходит в своем становлении как субъекта пять уровней. Рамки концепции задают, с одной стороны, социально-психологические особенности большой группы, с наличием стихийности и хаоса, а с другой – социально-психологические особенности малой контактной группы, где присутствуют структурность

и порядок. Особый аспект в работе большой контактной группы занимает лидерство. Модель лидерства начинает постоянно меняться в соответствии с заданиями и возможностями и переходами на следующие уровни. Поэтому рассматриваются возможные модели лидерства, начиная от авторитарного управления до резонансного лидерства. Показано, что важными механизмами выделены стихийность большой группы, самоорганизация студентов, изменения процессов общения студентов в группе, механизм совместных переживаний, создание общего «Мы».

С учетом выявленных механизмов становления большой контактной группы как субъекта учебно-воспитательного процесса вуза сформулированы ее принципы: импровизационно-диалогической стратегии психолого-педагогического воздействия, концентрации и синтеза форм общения, поэтапного снижения активности ведущего, периодической перегруппировки участников, волнообразного развития групповой динамики; специальной организации пространства внутригруппового общения.

Обобщены современные концепции организационной и личностно ориентированной психолого-педагогической работы в области большой контактной группы для построения модели ее становления как субъекта. Систематизированы современные направления работы в условиях большой контактной группы в вузе с целью выявления специфики психологических механизмов и эффектов по каждому направлению.

Обосновано новое направление исследований групповой психолого-педагогической работы со студентами в условиях большой группы, базирующееся на субъектно-субъектных принципах внутригруппового взаимодействия, позволяющее решать широкий круг задач, связанных с взаимодействием личности и социума, в социально-психологической подготовке личности студента в широком социальном контексте.

Методологической основой многоплановых исследований психических состояний А.О. Прохорова [5, 6, 7] и его научной группы является субъектно-деятельностный подход, а также общенаучные концепции системного подхода и самоорганизации (синергетики).

В рамках этих исследований, описывается состояние субъекта как психическое явление, а также рассматриваются закономерности его регуляции. В исследованиях показана специфика психических состояний как психического явления: состав, структура, функции, динамика психических состояний, взаимоотношения состояний с другими категориями психических явлений – процессами и свойствами, с предметной и социальной средой, исследования функциональных структур психических состояний и др.

В работах А.О. Прохорова и его последователей раскрыты многие из фундаментальных механизмов психических состояний. В частности, установлено, что психические состояния в целостной психической деятельности, образуя функциональные структуры, выполняют ряд базовых функций (интегрирующая, развития, отражения и т.д.), а также специфические, обусловленные качеством переживаемого состояния.

Заслуживает особого внимания выделение класса неравновесных состояний, актуализация которых связана с уровнем психической активности. Эти исследования позволили установить круг ситуаций, вызывающих неравновесные состояния (обратимые и необратимые), а также обусловленность этими состояниями возникновение новообразований в структуре личности и ментальности субъекта (новых смыслов, обобщений, знаний и т.п.). В этих же исследованиях показана специфика регуляции неравновесных состояний в обратимых и необратимых ситуациях.

Новой линией исследований А.О. Прохорова и его учеников [9, 10, 11] является изучение психических состояний в плане

взаимосвязи со структурами сознания. Благодаря этим исследованиям были выявлены особенности семантических пространств состояний, категориальные структуры сознания, обуславливающие дифференциацию состояний, обнаружены закономерности «осознания» состояний в ходе онтогенеза, рассмотрены возрастные и гендерные влияния на семантические пространства и др. В этом же контексте изучались отношения между смысловыми структурами сознания и состояниями. Было установлено, что смысловые структуры сознания всегда влияют на все проявления психических состояний: возникновение, перестройку, динамику, продолжительность, интенсивность, модальность и т.д. Обратное влияние на смысловые структуры связано с переживанием неравновесных состояний в трудных, напряженных, критических ситуациях жизнедеятельности. Показано, что смысловая регуляция состояний опосредуется ситуацией, в которой находится субъект и ее оценкой. В рамках этого направления изучается образ психического состояния (асс. Л.В.Артищева) и рефлексивная регуляция состояний (асс. А.В.Чернов). Исследования позволили установить, что образы психических состояний во временном континууме «прошлое – настоящее – будущее» характеризуются различной стабильностью, интенсивностью и содержательной насыщенностью в зависимости от уровня психической активности и модальности состояний. Специфике религиозного сознания, переживаний и состояний субъекта при религиозном мироощущении и восприятию посвящены работы доцента М.Е.Валиуллиной.

Это направление также связано с изучением особого вида измененных состояний сознания – повседневных трансовых состояний. Большой вклад в изучение состояний повседневного трансa внес ст. преподаватель М.Г.Юсупов. Выявлена феноменология трансового состояния, характерного для повседневной жизнедеятельности, зависящая от специфики деятельности субъекта

екта, а также структура трансa, состоящая из двух функциональных комплексов, интегрированных между собой: ментального и соматического. Показано, что в психологический механизм «особой» продуктивности трансa входят доступная обращенность к своему опыту, сопровождаемое интенсивными переживаниями, снижение чувствительности по отношению к стимулам внешней среды, нервно-мышечная релаксация вкупе с мобилизацией энергетических ресурсов организма.

Имеет большую перспективу развития исследования когнитивных оснований психических состояний (доцент М.Г.Юсупов).

Отдельной областью исследований А.О.Прохорова является изучение саморегуляции психических состояний. Им разработана и апробирована системно-функциональная концепция, представляющая собой трехуровневую иерархическую организацию, в основании которой находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния, следующий уровень представляет собой функциональные комплексы и целостную функциональную структуру. В этом плане представляют интерес изыскания, связанные с изучением стресса, специфики самоуправления стрессовыми состояниями и реабилитацией субъекта, проводимые доцентом Г.Ш. Габдреевой [8], а также описанием отдельных негативных состояний (беспокойства-тревоги, психического выгорания и др.).

На основании результатов длительных исследований психических состояний А.О.Прохоровым и его группой подготовлен учебно-методический комплекс и инструментарий для студентов психологических факультетов РФ: учебник «Психология состояний», Практикум по психологии состояний и хрестоматия «Психология состояний». Разработки в области психологии состояний включены в Госстандарт высшего профессионального образования, а учебно-методический комплекс рекомендован УМО по классическому университетскому образованию для студентов, обуча-

ющихся по специальности ВПО 030301 – «Психология» и отмечены наградами психологического сообщества страны.

В Казанском университете сложилась научная школа психологии психических состояний: защищено 2 докторские диссертации и 21 кандидатская по данной проблематике, регулярно (с периодичностью в 2 года) издаются сборники научных трудов (к настоящему времени опубликован 8-й выпуск), монографии, учебные пособия, проводятся конференции (в 2008 г. в Казанском университете прошла I Всероссийская конференция по психологии состояний), ежегодно проходит Зимняя школа для студентов, аспирантов и молодых преподавателей (в 2012 г. была 6-я школа), издаются материалы Школы и др.

Литература

1. Алишев, Б.С. Предпочтение как функция психики // Ученые записки Казан. ун-та. – 2011. – Т. 153, кн. 5. – С. 7–16. – (Сер. Гуманит. науки).
2. Алишев, Б.С. Общая психология: учебное пособие для студентов неспециальных специальностей / Б.С. Алишев, Л.М. Попов, А.О. Прохоров; под общ. ред. Б.С.Алишева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2008. – 378 с.
3. Петрушин, С.В. Большая контактная группа: монография / С.В. Петрушин. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
4. Петрушин, С.В. Мастерская психологического консультирования / С.В. Петрушин. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
5. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 152 с.
6. Прохоров, А.О. Семантические пространства психических состояний / А.О. Прохоров. – Дубна: Изд-во «Феникс +», 2002. – 280 с.
7. Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
8. Прохоров, А.О. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие / А.О. Прохоров, Г.Ш. Габдреева; под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.
9. Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. проф. А.О. Прохорова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2011. – Вып. 8. – 354 с.

10. Психология состояний: хрестоматия / сост.: Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.

11. Психология состояний: учеб. пособие / под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: Когито-Центр, 2011. – 624 с.

12. Салихова, Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности / Н.Р. Салихова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2010. – 452 с.

13. Салихова, Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей / Н.Р. Салихова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 128 с.

14. Alishev, B.S. What College Students Think about Fairness in th Sphere of Distribution / B.S. Alishev, O.A. Anikeenok // Russian Education & Society. – 2008. – Vol. 50; Alishev, B.S. Social Attitudes and Values / B.S. Alishev // J. Of Russian & East European Psychology. – 2010. – Vol. 48. ■

УДК 376

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Л.Т. Шакирова, В.Л. Виноградов

Аннотация

Анализируется проблема выявления, обучения и воспитания одаренных детей, обобщается опыт работы с одаренными детьми, выявляются основные направления совершенствования работы в данной области. Обобщение и систематизация международного опыта использования инновационных подходов к обучению одаренных детей, поиск возможностей применения данного опыта в отечественной практике школьного образования является важнейшим условием развития отечественной школы.

Ключевые слова: одаренность, инновационные подходы, интеллектуальная одаренность, образование.

Abstract

The article analyzes the issue of identifying, training and educating gifted children. Summarizing the experience of work with gifted children, the article identifies the main areas for improvement. Generalizing and systematizing global experience in the use of innovative approaches to teaching gifted children, we prove that applying this experience to the domestic practice of school education is essential for the progress of schools.

Index terms: talent, innovative approaches, intellectual giftedness, education.

В современном интенсивно развивающемся информационном мире наиболее актуальными оказываются проблемы, связанные с организацией обучения и воспитания творческих, неординарно мыслящих, обладающих высоким интеллектуальным потенциалом людей, способных решать сложные задачи в той или иной сфере профессиональной деятельности. Или кратко – проблемы развития одаренности. Причины такого внимания к одаренности связаны с объ-

ективными процессами демократизации общественного взаимодействия, возрастанием роли «человеческого ресурса» в развитии общества. Однако при всей очевидной актуальности проблемы нельзя не заметить некоторые явные и скрытые опасности в используемых технологиях работы с одаренными детьми. Прежде всего нужно признать однобокость в понимании одаренности как: 1) преимущественно характеристики интеллектуальных способностей человека и 2) явления, «божествен-

ного» в своей основе (чего не дано, того не дано). Обозначенная односторонность легко объясняется утилитарными потребностями информационного общества (кто владеет информационными технологиями – владеет миром) и недостаточно длительным периодом научного изучения одаренности.

На проблему одаренности первыми обратили внимание американские ученые, которые под одаренностью понимают потенциал личности к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми одного возраста, уровня образования и социального окружения [1]. Соответственно к одаренным относятся такие талантливые дети, которые в силу своих экстраординарных способностей достигают выдающихся результатов. Перспективы развития таких детей определяются «уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности» [1].

Американские исследователи Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, С. Марленд, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, А. Шведел и др., разрабатывающие теоретические концепции одаренности, не пришли к единству в определении феномена «одаренность». Так, в частности, Дж. Рензулли под одаренностью понимает определенное сочетание интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости [12, с.49].

Центральным понятием в американской педагогике, неразрывно связанным с одаренностью, является «креативность» («творчество»). Дж. Гилфорд и ряд других ученых считают, что креативность является стержнем всех видов одаренности [5, с.433–456].

С этим соглашаются и отечественные исследователи. А.М. Матюшкин считает, что «если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности» [7, с.70]. Ученый

подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что «умственное» – это надстройка [6, с.150].

Д.Б. Богоявленская тоже считает, что одаренность без творчества невозможна, и выделяет единицу исследования творчества – интеллектуальную активность. Интеллектуальная активность соединяет в себе интеллектуальные и неинтеллектуальные факторы умственной деятельности, но не сводится ни к тем, ни к другим [2].

В.С. Юркевич указывает, что интеллектуально-личностным «ядром» одаренности является познавательная потребность [13, 14].

Основные категории одаренности, предложенные американским психологом С. Марленд еще в 1972 г., включают: общую интеллектуальную одаренность; специфическую одаренность; предпочтение ребенка заниматься каким-то определенным видом деятельности; творчество или продуктивность мышления; способность к лидерству; способность к визуальным и исполнительским видам деятельности; психомоторные способности [1].

С. Марленд различает детей «способных к одному типу занятий, и детей общедаренных; талант как способность и как тенденцию к личностному развитию» [Цит. по: 10, с. 15].

К основным принципам, которые лежат в основе соответствующих подходов в обучении и воспитании одаренных детей за рубежом, относятся:

- принцип дифференциации обучения;
- принцип профильного (специализированного) обучения;
- принцип уровневого обучения.

Так, одним из оптимальных подходов в обучении и воспитании одаренных детей в системе среднего образования США считается дифференцированный подход.

Важными аспектами дифференциации учебных задач, учитывающих познавательные потребности академически продвинутых учащихся, являются:

- дифференцирование, основанное на учебном стиле;
- дифференцирование, основанное на заинтересованности;
- дифференцирование, основанное на подготовленности учеников [1].

Другой подход в обучении и воспитании одаренных детей сводится к разработке так называемых «уровней обучения», где все школьники занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по предмету разных уровней. Одаренные дети имеют возможность заниматься на самых высоких уровнях обучения. Кроме того, до 20% времени они могут отдавать изучению предметов, соответствующих их особым интересам и потребностям, что способствует специализации обучения. По каждому разделу программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем. Как вариант стратегии «уровней обучения» в штате Филадельфия, например, используется стратегия «индивидуальных скоростей движения», где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20 уровней обучения, что способствует максимальному углублению дифференциации [1].

Учебная программа для одаренных детей в США разрабатывается специальным комитетом при учебном заведении. Программа, специально разработанная для одаренных учащихся, может быть рассмотрена как качественно новая, отличная от базовой учебной программы, и будет результативна при соответствующей модификации: содержания (уплотнение учебного материала; введение в содержание тем и проблем, требующих междисциплинарного подхода; использование более сложных концепций и материалов); процесса (групповая работа; ускорение темпа обучения; самоуправление и самообразование) и среды обучения (возможность выбора форм и видов учебной работы; отказ от ограничений во время занятий; развитие творчес-

ких способностей; развитие независимого мышления; поощрение исследовательского процесса).

Отдельного рассмотрения требует проблема «обогащения содержания образования», популярная за рубежом, которая получила резонанс в отечественной системе школьного образования. Впервые в американской педагогике была предпринята попытка «обогащения» содержания образования как проблема современной дидактики. Наибольшую популярность получила модель известного американского ученого Дж. Рензулли – «три вида обогащения учебной программы».

Первый «вид обогащения», по Дж. Рензулли, предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать. В результате расширяется круг интересов, и у ребенка формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко.

Второй «вид обогащения» предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка, которое сопровождается занятиями по тренировке наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции, которые служат основой перехода к более сложным познавательным процессам.

Третий «вид обогащения» – самостоятельные исследования и решение творческих задач (индивидуально и в малых группах). Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе методов ее решения. Таким образом, осуществляется процесс приобщения его к творческой исследовательской работе.

В рамках концепции индивидуализации обучения в школах США популярна так называемая «теория мастерского обучения» (mastery learning), автором которой выступает американский ученый Б.С. Блум. Данная теория основывается на модели Дж. Б. Кэрролла. В основе этой теории лежит система

обучения, использование которой позволяет практически всем учащимся достигнуть основных целей обучения. Б.С. Блум выступает против тех теорий, согласно которым «основной путь индивидуализации – путь отбора учащихся по умственным способностям в различные типы школ и классов». Он исходит из предпосылки, что различия основной массы учащихся сводятся, прежде всего, ко времени, отведенному ученику для освоения учебного материала. «Для каждого ученика необходимо отводить время, соответствующее его личным способностям, для возможности повторения и на индивидуальную помощь». Таким образом, можно обеспечить полное освоение основного материала (материала-минимума), без которого немислимо достижение последующих целей обучения. Гибкое приспособление учебной работы к уровню развития каждого учащегося с помощью индивидуализированной работы признается очень важным и в теории другого известного американского педагога – Р.М. Ганье, согласно которой, для достижения целей обучения «необходимо точно учитывать достигнутый учащимся уровень и детально руководить его учебной деятельностью» [1].

В модели Р.М. Ганье педагог во время самостоятельной работы помогает каждому ученику индивидуально, а также время от времени проверяет результаты. В конце занятия происходит обсуждение в большой группе, что превращает всю работу в более интересную и тем самым, помогает повысить мотивацию.

Обращают на себя внимание и различные методы дифференцированного обучения в школьном образовании США. В основе большинства видов дифференциации обучения лежат обычно наиболее типичные характеристики одаренных детей. Так, например, известный специалист в области детской одаренности С. Кейплан отмечает, что «специальные учебные программы для одаренных должны отражать те особенности, которые отличают их сверстников со средними способностями» [1].

Большая часть исследователей соглашается с тем, что дифференциация обучения должна строиться на основных, ведущих характеристиках одаренного ребенка. К ним относятся: более высокий уровень развития продуктивности его мышления, самостоятельность, независимость, склонность к лидерству.

Основными направлениями дифференциации обучения являются:

- дифференциация по уровню учебной успешности;
- дифференциация по общим способностям;
- профильная дифференциация: обучение талантливых детей.

Одним из наиболее простых вариантов дифференциации является дифференциация по уровню учебной успешности. Странники данного направления считают, что одаренные дети – это дети успешные в учении (отличники). В связи с этим возникает соблазн объединить тех, кто хорошо учится в один класс; средних, по уровню учебной успешности – в другой, а отстающих в третий.

Дифференциация по общим способностям легла в основу создания специальных школ для одаренных детей. В основе этого подхода к дифференциации простая идея – качественные отличия одаренных детей от их условно «нормальных» сверстников так же велики, как отличия между последними и умственно отсталыми, и поскольку существуют школы для умственно отсталых, должны существовать школы для одаренных.

Теоретической основой профильной дифференциации стали теории, недооценивающие представление об одаренности как интегративной личностной характеристике, отрицающие возможность количественного определения уровня одаренности и опирающиеся лишь на качественную ее характеристику. В последнее время этот способ дифференциации обучения потерял значительную часть своих сторонников.

В школах США существует дифференциация двух видов: внутренняя и внешняя.

При грамотном сочетании они обеспечивают высокую эффективность учебного процесса. В начальной школе внешняя дифференциация выражается в разнообразии специфических форм организации учебного процесса. Основными из них являются:

- распределение учащихся по потокам по уровням их способностей на основе результатов тестов, собеседований;

- распределение учащихся на определенном этапе обучения по их склонностям к тому или иному циклу учебных дисциплин. Внутри таких групп может существовать распределение на более мелкие временные группы учащихся определенного уровня способностей для совместного изучения той или иной дисциплины;

- обучение в группах «смешанных способностей» [1].

Сущность внутренней дифференциации заключается в том, что учащиеся на основании академических успехов по отдельным дисциплинам и преобладающим у них способам познавательной деятельности могут быть объединены во временные учебные группы.

Анализ проведения внешней и внутренней дифференциации показывает, что она может способствовать усилению познавательной активности учащегося, повышает их взаимоконтроль и ответственность не только перед учителями и товарищами по учебной группе, но и перед всеми одноклассниками. Позволяется варьировать самостоятельную работу с элементами взаимообучения. При такой организации учебного процесса работа учителя направлена на творческую поддержку ученика. Он поощряет общение и взаимодействие, особенно в форме совместных исследований, дискуссий, обмена опытом. От учащегося же требуется интеллектуальная работа, где каждый может проявить свои индивидуальные способности.

Осуществленный краткий анализ различных подходов к одаренности и технологиям работы с одаренными детьми прежде

всего подтверждает «интеллектуальный» крен в решении проблем одаренности при изначально более широком ее понимании. Возникает закономерный вопрос, можно ли считать одаренным, например Левшу, подковавшего блоху, но не умеющего читать и писать; легендарного героя Гражданской войны Чапаева с его «Мы академией не кончали». Подпадают ли под категорию «одаренный» множество людей, проявивших себя во многих видах деятельности, не связанных с интеллектуальными способностями? Безусловно – да. Это не противоречит изначальному определению одаренности как способности к достижению *в той или иной области*.

В этом плане интересным представляется определение, сформулированное в «Рабочей концепции одаренности»: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком все больших (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [9, с.13]. Виды же деятельности могут быть самыми различными: связанными с физической активностью человека (одаренный спортсмен), его психозмоциональной сферой (одаренный актер), социальным взаимодействием (прирожденный политик), духовными интересами (великолепный священник) и, конечно же, интеллектуальными способностями (великий ученый).

Если предположить, что распределение людей по признаку одаренности имеет характер нормального распределения, то в нашем обществе 16,6% людей однозначно одаренных, 33,3% – в целом одаренных, 33,3% – не одаренных и 16,6% – абсолютно не одаренных. Возникает вопрос – одаренных в какой области? Учитывая, что человек совершенно не обязательно должен быть одаренным во всех областях одновременно, предположим, что нормальное распределение свойственно каждой из областей человеческой деятельности. То

есть в обществе 16,6% одаренных в интеллектуальной сфере, 16,6% – в области физической деятельности, 16,6% – и т.д. Иными словами, одаренность не исключение, а правило. Исключением является отсутствие одаренности. Необходимо только правильно определить область, в которой ребенок может добиться максимальных результатов и помочь ему реализоваться в этой области.

Еще один важнейший аспект проблемы одаренности связан с ролью мотивации к достижению результата. Вспомним уже упоминавшегося в начале статьи Дж. Рензулли, указывавшего на роль «настойчивости» в структуре одаренности. Очевидно, если одним из основных признаков одаренности является результат, достигаемый человеком по сравнению с другими людьми, то один и тот же результат может быть получен человеком с большими задатками и низкой мотивацией и человеком со средними задатками и высокой мотивацией.

Множественность проявлений одаренности, роль мотивации в достижении результата в совокупности объясняют феномен, отмеченный В.Ф. Габдуллаховым: «Одаренность зависит более всего от методов воспитания. Когда у одних педагогов ученики, едва ли не целыми классами, становятся отличниками, а у других половина учится «посредственно», это говорит о том, что будущее вашего ребенка зависит от того, какие методы и технологии обучения применяет учитель» [4, с.10]. Если мы добавим к этому «насколько правильно учитель раскроет задатки ребенка», то получим два основных условия развития одаренности.

Литература

1. Аксёнова, Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом / Э.А. Аксёнова // Эйдос: электронный научный журнал. – 2007. – № 1 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>.

2. Богоявленская, Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144–146.

3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы общей психологии: мышление и речь / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 594 с.

4. Габдуллахов, В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета: учеб.-метод. пособие / В.Ф. Габдуллахов. – Казань: РИЦ «Школа», 2011. – 174 с.

5. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433–456.

6. Матюшкин, А.М. Некоторые актуальные проблемы диагностики и развития высокоодаренных (творческих) детей / А.М. Матюшкин // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. – М., 1998. – С. 150–159.

7. Матюшкин, А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 68–78.

8. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 416 с.

9. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. – 68 с.

10. Хазова, С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / С.А. Хазова. – Кострома, 2002. – 246 с.

11. Шакирова, Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.

12. Юдин, В.В. Педагогические подходы к развитию одаренности / В.В. Юдин, Ю.В. Скворцова // Педагогика. – 2008. – № 3 (56). – С. 48–54.

13. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

14. Юркевич, В.С. Экспериментальное исследование «реакции на новизну» как проявление умственной активности / В.С. Юркевич // Вопросы диагностики психического развития. – Таллин, 1974. – С. 198–200. ■

УДК 15.41.21

ПОРЯДОК РОЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

С.А. Русс, И.В. Владимирова

Аннотация

Исследование выявляет, как порядок рождения, обуславливая психологический статус подростка, отражается на развитии его идентичности. Установлена высокая идентификация подростком его позиции по порядку рождения в семье, что позволило обосновать соотношенность позиции «старший», «единственный», «младший» не только по факту последовательности рождения, но и по субъективной оценке подростком своей порядковой позиции.

Ключевые слова: подростки, идентичность, порядок рождения в семье.

Abstract

Our research has shown how the order of birth, determining the teenager's psychological status, affects the developing of their identity. The high identification of a teenager's birth order position is established, which allows to connect the relatedness of «elder», «the only child», «younger» positions not only to the fact of birth order, but also to teenagers' subjective definition of birth order.

Index terms: teenagers, identity, birth order.

Развитие идентичности подростка как устойчивого и последовательно появляющегося ощущения собственной тождественности своему реальному жизненному пути и своему месту в обществе происходит весьма непросто. Постоянно сверяя свои возможности с тем, что от него требуется, подросток озабочен внешней оценкой и всякое несоответствие необходимого и возможного создает у него ощущение ненужности, невостребованности [1].

Проблема идентичности подростка подчеркивалась еще Э. Эриксонем. Исходя из того, что каждая стадия развития индивида связана с его сильными и слабыми сторонами, а последние могут приводить к психосоциальному кризису, Э. Эриксон характеризовал подростков как носителей ролевых смещений и эго-идентичности. Подростку надо собрать воедино знания о себе и интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность, которая представляет осознание как прошлого, так и будущего. В понятии идентичности Э. Эриксон выделяет несколько положений. Для того чтобы подростку воспринимать себя «внутренне тождественным», он формирует сложившийся в прошлом и

соединяющийся с будущим образ «Я. Подростки же хотят быть уверенными в том, что выработанная ими целостность принимается и значимые другие люди видят тождественность и целостность личности подростка. Преодолевая сопутствующие этому сомнения и робость, подростки хотят, чтобы внутреннее и внешнее этой целостности согласовывались между собой. Восприятие ими самих себя в той или иной мере подтверждается опытом межличностного общения. Если они придумывают идеальные семьи, то потом сравнивают их с жизнью. Согласно Эриксону, может произойти диффузия идеалов, при которой подростки не могут согласиться с тем, что утверждают родители [2]. Неспособность достичь идентичности приводит к кризису идентичности, который характеризуется неспособностью выбрать карьеру, продолжить образование. У многих подростков возникает чувство бесполезности и душевного разлада, что приводит некоторых из них к делинквентному, отклоняющемуся поведению, однако идентичность – это и есть постоянная борьба за свои идеалы [2].

В развитии идентичности можно выделить четыре этапа (вида): диффузия

идентичности, незрелая идентичность, мораторий и достижение идентичности. Диффузия идентичности состоит в том, что подросток, еще не имея четкого представления о выборе жизненного пути или какого-либо идеала, думает о соответствии (или несоответствии) «Я» в реальности и «Я» в будущем. Незрелая личность, обладая отдельными чертами идентичности, все же не в состоянии сделать самостоятельный выбор. Мораторий – это кризис идентичности. Подросток ставит вопросы по поводу своего жизненного пути и, оценивая свои выборы, критически относится к некоторым своим идеям [3].

В поиске подростками идентичности, который не всегда сопровождается кризисом, было обнаружено некоторое различие между девочками и мальчиками. Так, в структуре идентичности подростков-девочек установлено большее, в сравнении с подростками-мальчиками, равновесие между карьерными и семейными ценностями. Дж. Марсия показал, что те подростки, которые активно ищут то, что им надо, выглядят намного увереннее и в будущем.

Остановимся на факторах, которые влияют на развитие идентичности подростка. К ним, наряду с умственными возможностями, влиянием учебной ситуации, психологи относят факторы, диктуемые, в частности, различной конфигурацией семьи как среды, в которой складываются условия физического, психического, интеллектуального развития подростка. Отдельного рассмотрения в поиске идентичности подростка заслуживает его восприятие себя, своей психологической позиции и принятие своей социальной роли в зависимости от очередности рождения в семье. Очередность (порядок) рождения в психологии традиционно понимается как фактор психологический, что отражено в многочисленных исследованиях, начиная с классических положений А. Адлера о роли порядка рождения в формировании стиля жизни и заканчивая современными исследованиями. В зарубежной психологии

данная линия permanently сохраняется в истории науки на протяжении последнего столетия. В отечественной психологии идея порядка рождения сформировалась в самостоятельную линию исследований лишь в последние десятилетия, о чем свидетельствуют публикации в реферируемых изданиях и единичные диссертационные исследования. Порядок рождения в предметной области психологических исследований представлен работами, данные которых в основном сосредоточены на выявлении личностных различий сиблингов. На основании результатов этих исследований можно предположить не только наличие различий в свойствах личности, но и в развитии идентичности между единственными детьми, детьми малого и большого sibства.

По Адлеру, порядок (позиция) рождения ребенка в семье имеет особое значение. Особенно важным для понимания идентичности ребенка представляется восприятие им семейной ситуации, что, скорее всего, сопутствует определенной порядковой позиции [4]. А. Адлеру удалось выделить и описать четыре вида позиций по порядку рождения.

Позиция единственного ребенка уникальна, потому что у него нет других братьев и сестер, с которыми ему приходилось бы конкурировать. Это обстоятельство, наряду с особой чувствительностью к материнской заботе, часто приводит к частому соперничеству с отцом. Он слишком долго и много находится под контролем матери и ожидает такой же защиты и заботы от других. Главной особенностью этого стиля жизни становится зависимость и эгоцентризм. Чаще всего – это успешный ребенок с развитыми интеллектуальными способностями, эгоистичный, с недостаточными развитыми коммуникативными навыками, с отсутствием навыков заботы. Подростки в данной позиции имеют самые низкие значения потребности в принятии другими и меньше других боятся совершить ошибку.

Положение первенца характеризуется, согласно Адлеру, безграничной любовью и заботой родителей, которые обычно переживают по поводу появления первого ребенка, поэтому всецело отдают себя ему, стремясь, чтобы все было, как полагается. Он, как правило, наслаждается до тех пор, пока следующий ребенок не лишит его своим появлением привилегированного положения. Это событие драматическим образом меняет положение ребенка и его взгляд на мир.

Адлер часто описывал положение первенца при рождении второго ребенка как положение «монарха, лишённого трона», и отмечал, что этот опыт может быть очень травматичным. Старший ребенок, наблюдая за тем, как его младший брат или сестра побеждает в соревновании за родительское внимание и нежность, склонен отвоевывать свое верховенство в семье [4].

От старшего ребенка больше, чем от других детей, ожидают родители, и он чаще всего оправдывает их надежды. Мотивация достижений, академическая успеваемость и профессиональная успешность старшего ребенка высоки. Его успешность связана не только с родительскими ожиданиями, но и с опытом «детронизации» (свержения с трона). Этот термин предложен Адлером для описания сильнейших переживаний старшего ребенка при рождении младшего. В этой ситуации старший попадает в ситуацию внезапного переключения родительского внимания, заботы и любви на вновь родившегося ребенка, и этот опыт также стимулирует когнитивное и мотивационное развитие старшего, так как ребенок старается быть хорошим, умным и успешным, чтобы вновь завоевать (или отвоювать) внимание и любовь своих родителей.

В силу опыта «детронизации» ребенок, а позже взрослый, слишком боится допустить ошибку. Он рано обучается «читать с лица» эмоции своих родителей, поэтому чувствителен к эмоциям других людей. Он идентифицирован с родительскими фигурами и несет родительские установки в

другие контакты. Старший ребенок имеет ранний и очень важный опыт заботы о другом (младшем), опыт принятия решений, ответственности и лидерства. В результате взрослый человек в сиблинговой позиции «старший ребенок» с наибольшей вероятностью обнаруживается среди людей, которые возглавляют социальные, политические, научные сообщества. Половина американских президентов и 21 из 23 астронавтов были старшими детьми в семье [5]. Старший брат среди братьев чаще становится руководителем мужских (воинских, международных, политических организаций), старшая среди сестер – женских сообществ (школ, больниц). В семейной жизни старший ребенок больше привержен родительским, нежели супружеским ролям. Причинами негативных проявлений первенцев являются чрезмерные родительские ожидания, адресованные первенцу, либо неблагоприятно пережитый опыт «детронизации».

Из всех сиблинговых позиций средний ребенок наиболее успешен в браке. Второму ребенку с самого начала задает темп его старший брат или старшая сестра: ситуация стимулирует его превзойти старшего сиблинга. Благодаря этому нередко темп его развития оказывается более высоким, чем у старшего ребенка. Например, второй ребенок может раньше, чем первый, начать разговаривать и ходить. В этом случае второй ребенок вырастает соперничающим и честолюбивым. Его стиль жизни определяет постоянное стремление доказать, что он лучше своего старшего брата и сестры. Для среднего ребенка характерна ориентация на достижения. Чтобы добиться превосходства, он использует как прямые, так и окольные методы. Адлер также полагал, что средний ребенок может ставить перед собой непомерно высокие цели, что фактически повышает вероятность возможных неудач. Второй ребенок имеет большую зависимость от взрослых и статусных фигур, чаще обращается за помощью, в большей степени ищет одобрения других, очень

чувствителен к несправедливости, нечестности и к ошибкам, которые совершают другие по отношению к нему. Поскольку он из-за своей разницы в возрасте вынужден считать себя менее ловким, малознающим по сравнению со старшим братом, второй ребенок может проявить способности в областях, в которых не отличится старший, например, в спорте, искусстве. Средние дети достаточно коммуникабельны, дипломатичны и успешно работают в группе.

Младший ребенок находится в уникальной сиблинговой позиции в том смысле, что «никто не наступает ему на пятки», он всегда остается младшим и нередко сохраняет самоощущение всеобщего любимца до старости. Этот ребенок окружен заботой, поэтому его чувства безопасности, защищенности сохраняются во взрослой жизни. Дети, а позднее и взрослые этой сиблинговой позиции, — люди с явным преобладанием позитивных эмоций, хорошим чувством юмора, возможно, со склонностью к манипуляциям с тенденцией обижаться, чтобы добиться своего. Что касается успешности и общей мотивации достижения, возможны два сценария. Младший ребенок из многодетной семьи может иметь сильнейшую потребность в достижении цели, если он вступает в соревнование, а иногда и конкуренцию со старшими. Но если он чувствует себя абсолютно самодостаточным, то у него могут не сформироваться рабочие навыки, усилия к преодолению, и, столкнувшись с взрослой жизнью, он может стать неудачником. Люди в сиблинговой позиции «младшие» наименее успешны в брачных отношениях, реже выходят замуж (женятся), а в случае супружества их брак бывает кратковременным.

Адлер считал, что положение последнего ребенка уникально во многих отношениях. Во-первых, он никогда не испытывает шока «лишения трона» другим сиблингом и, будучи «малышом» или «баловнем» семьи, может быть окружен заботой и вниманием со стороны не только родителей, но, как это бывает в больших семьях, старших

братьев и сестер. Во-вторых, если родители ограничены в материальных средствах, у него практически нет ничего своего и ему приходится пользоваться вещами других членов семьи. В-третьих, положение старших детей позволяет им задавать тон; у них больше привилегий, чем у младшего, и поэтому он испытывает сильное чувство неполноценности наряду с отсутствием чувства независимости [4].

Несмотря на это, младший ребенок обладает преимуществом: у него высокая мотивация превзойти старших сиблингов. В результате он часто становится самым быстрым пловцом, лучшим музыкантом, наиболее честолюбивым студентом. Адлер иногда говорил о «борющемся младшем ребенке» как о возможном будущем революционере [4].

Формируя свою идентичность, подросток сначала сопоставляет свои знания об идеальных взрослых со своими родителями и критически настраивается по отношению к ним и декларируемым ими ценностям. У него растет интерес к морали, политике, социальным вопросам. Создается целостная концепция мира.

Большое влияние на становление идентичности подростка оказывает воспитание, обстановка в семье. Если отношения с родителями плохие, то чаще всего возникает неявно выраженная диффузная идентичность. Но и излишняя привязанность, симбиотичность приводят к незрелой идентичности. Таких подростков часто отвергают именно за незрелость, инфантилизм суждений.

Формирование идентичности может передаваться из поколения в поколение. Если в одном случае она была диффузной, и подростки испытывали отчуждение в отношениях с родителями, то в большей степени вероятно, что родительские сценарии могут передаваться и дальше, если они не будут вовремя скорректированы.

Родительские сценарии, т.е. система предписаний, порожденных общественными нормами, индивидуальные ожида-

ния и предпочитаемые поступки, опирающиеся на прошлый опыт, предполагают одобряемое, ожидаемое и порицаемое поведение. В них намечается и обратная связь, которая выступает пусковым механизмом. Если сценарии не обсуждаются, не контролируются и не координируются, то может возникнуть смещение ролей, и идентичность наступит гораздо позже положенного срока, станет диффузной или же кризисной.

Однако, если подростка поддерживают в семье, он располагает большим выбором сценариев и социальных ролей, и к концу подросткового возраста у него наступает полная идентичность. Демократические отношения в семье различной конфигурации и sibства способствуют адекватному восприятию подростком своей психологической позиции, большей адаптивности к окружающему миру.

Таким образом, идентичность подростков может формироваться при стабильном семейном воспитании, авторитете родителей и педагогов, сверстников, влияющих на его личность положительно. Поведение подростка с большими внутренними ресурсами для взаимодействия во взрослом мире тем не менее может отклоняться от успешной адаптации, у такого подростка тоже могут быть нарушения идентичности. Однако своевременная помощь с учетом его sibлинговой позиции позволяет вовремя вмешаться в негативные изменения.

Примененный в представленном исследовании проективный метод предпосылок в силлогизме для выявления содержательной наполненности идентичности подростков как единственных, старших и младших в семье позволил выявить качества, которые характеризуют подростков разного порядка рождения, а также степень их собственной идентификации с этими качествами. Так, установлены характерные ответы подростков, в частности, при единодушной идентификации подростков разной очередности рождения с позицией «помощника» для старших детей приори-

тетными явились следующие качества: «ответственный», «защитник младших детей в семье», «пример для младших детей в семье», «воспитанный» и «тактичный». Также встречались ответы, в которых подростки указывали на наличие более высоких (по сравнению с детьми другого порядка) умственных способностей и большего опыта, отсутствие внимания со стороны родителей и ограниченности своего личного пространства. Их идентичность с позицией «старший ребенок» составила 91,43%.

У младших детей в семье наиболее характерными ответами явились: «любимец», «объект повышенного внимания», «самый лучший». Помимо этого, младшие в семье дети-подростки указывали на давление на них со стороны старших детей в семье. Их идентичность с позицией «младший ребенок» составила 89,3%.

Единственные дети описывают единственного ребенка как «объект повышенного внимания», «эгоиста», «надежду родителей», «обладающего большим количеством привилегий», «желающего иметь брата или сестру», «воспитанного», «интеллигентного», «активного», «спокойного», «ответственного». Их идентичность с позицией «младший ребенок» составила 94%.

На основе полученных эмпирических данных сделаны следующие выводы:

1. Подростки в возрасте 14–15 лет идентифицируют себя со своей позицией по порядку рождения в семье. Они имеют довольно четкое представление о тех качествах, которые, по их мнению, должны быть представлены у того или иного sibлинга.

2. Свою порядковую идентичность подростки понимают как наличие определенных качеств, обязанностей и привилегий, что уточняет данные имеющихся психологических исследований.

3. Идентификация «помощник» статистически значима для подростков при разном порядке рождения.

Обнаруженные качества идентификации подтверждают гипотезу об особеннос-

тях идентичности у подростков с разной порядковой и сиблинговой позицией в семье и могут расширить возможности взаимодействия с ними с учетом особенностей их восприятия психологической позиции в семье, определяемой положением среди сиблингов.

Развитие идентичности подростков, являясь предметом пристального внимания психологов и разнопланового изучения уже много лет, традиционно связывалось как с социокультурными, так и индивидуальными факторами, однако предпринятое в данном исследовании обращение к контексту порядка рождения в связи с определяющей ролью семейных отношений в развитии личности подростка представляется особенно важным. «Именно в отрочестве идет активное становление внутренней позиции личности, рефлексивного самосознания, самоопределение жизненного пути, а самость человека обретает статус внутренней опоры развития рефлексивных способностей и мировоззрения. Подростку предстоит обретение психологических средств саморегуляции, произвольности социального поведения, требующее глубинных преобразований его внутреннего мира, становления внутренней позиции» [6, с.57]. Именно изучение восприятия под-

ростком всей системы семейных отношений как носителя ценностных ориентаций и интенциональных норм, а также его самовосприятия, диктуемого потребностями автономии и присоединения к семейному «мы», делает возможным психологическое сопровождение личностного развития и консультирование (индивидуальное и семейное) с учетом особенностей и ресурсов развития его идентичности.

Литература

1. *Казанская, В.Г.* Подросток. Трудности взросления / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер. – 2008. – 240 с.
2. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс. – 1996. – 344 с.
3. *Marcia, J.* Identity in adolescence / J. Marcia // Handbook of adolescence psychology. – N.Y., 1980. – P. 159–187.
4. *Адлер, А.* Понять природу человека. – М.: Академический проект, 1997. – 256 с.
5. *Ричардсон, Р.У.* Силы семейных уз: руководство по психотерапии в помощь семье / Р.У. Ричардсон. – СПб.: Акцидент; Ленаго, 1994. – 134 с.
6. *Чурилова, Е.Е.* Значение личного (интимного) дневника в процессе взросления современных девушек / Е.Е. Чурилова // На пороге взросления: сб. III Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. – 2011. – С. 56–58. ■

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА

Л.А. Камалова

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования у студентов – будущих учителей начальных классов – педагогических компетенций, сочетающих в себе профессиональные и нравственные знания. Социокультурное творчество студентов создает необходимые социально-педагогические условия для развития творческой личности. В результате студенты способны создавать оригинальные, самобытные продукты интеллектуально-творческой деятельности, что также способствует духовно-нравственному воспитанию молодежи, формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, социокультурное творчество, педагог, профессиональный, учитель начальных классов, детская литература.

Abstract

The article is written for students (future primary school teachers) with the goal to form the teaching skills combined with professional and moral knowledge. Social and educational conditions needed for the development of the creative personality are due to socio-cultural activities of the students. As a result, students are able to create original, unique products and intellectual creativity that also promotes the moral education of youth, the future development of professional competencies of teachers in primary schools.

Index terms: competence, competency, socio-cultural creativity, teacher, professional teacher, primary school, kids' literature.

Современное общество предъявляет повышенные требования к личности учителя, его нравственному уровню, культуре и духовным потребностям во взаимосвязи с его профессиональной, психологической и педагогической подготовленностью.

Именно такой учитель, как подчеркивается в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования и в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, способен решать сложную и ответственную задачу подготовки поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране [3, 5].

В этом сложном процессе особая роль отводится учителю начальных классов, поскольку именно он совместно с родителями вводит ребенка в мир знаний и духов-

но-нравственных ценностей. Для младших школьников личность учителя – мощный фактор его разностороннего развития, будущих профессиональных и жизненных достижений, что во многом обусловлено профессионально-нравственной компетентностью педагога, интегративно сочетающей в себе профессиональные и нравственные знания, умения и качества, определяющие в целом его способность развивать в школьнике духовно-нравственное начало.

При раскрытии сущности педагогических компетенций необходимо, на наш взгляд, осознавать дифференциацию терминов «компетенция» и «компетентность».

По мнению Т.М. Сорокиной, под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней

профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя. Компетентность учителя трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач. Понятие «профессиональная компетенция учителя» трактуется ею как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений как мотивационных, так и деятельностиных [7, с.110–111].

В.Н. Введенский считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. Однако он подчеркивает, что еще часты случаи отождествления рассматриваемого понятия с понятием «компетенция». По его мнению, компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [2, с.51].

М.И. Лукьянова под психолого-педагогической компетентностью учителя понимает совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе. В качестве компонентов психолого-педагогической компетентности она рассматривает блоки психолого-педагогических ориентаций [6, с.56–57].

А.В. Хуторской отличает «синонимические используемые» понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно

и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [9, с.60].

Профессиональные компетенции рассматриваются исследователями как: 1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности); 2) ключевые компетенции, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности [1, 4].

В отличие от термина «компетенция», «компетентность» – это сформированная способность выпускника действовать в различных сферах жизнедеятельности и на профессиональном поприще. Эти понятия значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации) и ее способность проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Таким образом, ученые выделяют несколько ключевых компетенций, являющихся слагаемыми профессионально-педагогической компетентности: когнитивная (профессионально-педагогическая эрудиция); психологическая (эмоциональная культура и психологическая зоркость); коммуникативная (культура общения и педагогический такт); риторическая (профессиональная культура речи); профессионально-техническая; профессионально-информационная (мониторинговая культура).

Профессиональная компетенция учителя начальной школы – особая, многопредметная. Центральным звеном концепции профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов является коренное изменение роли и содержания его

подготовки, которая должна быть интегрирована со всеми аспектами обучения в едином, профессионально значимом для студента развивающем пространстве. Такая деятельность будущего педагога обеспечивает ему актуальный уровень профессиональной компетенции, позволяющий выполнять сложную профессиональную деятельность по прогнозированию целей и задач психического, физического и интеллектуального развития детей в процессе обучения, созданию продуктивных условий для их разрешения, разработке диагностических программ, в том числе на предметном материале.

В Стандартах ГОС ВПО третьего поколения [3] определено, что учитель начальных классов должен обладать специальными компетенциями, включающими в себя:

1. Профессиональные знания.
2. Методические умения.
3. Рефлексивно-аналитические умения.
4. Коммуникативную компетенцию.
5. Социальную компетенцию.
6. Правовую компетенцию.
7. Результативность деятельности.
8. Информационную компетенцию.
9. Организационные умения.

Будущий учитель начальных классов должен обладать глубокими знаниями по возрастной и педагогической психологии, теории обучения младших школьников, теории и методике воспитания младших школьников, знанием современных педагогических технологий и методики обучения, русского и татарского языков.

Методические умения включают в себя умение формировать у учащихся начальные сведения о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета начальной школы, умение формировать у учащихся операции сравнения, анализа, обобщения, простейшей классификации по родовидовым признакам, установления аналогий, отнесения к известным понятиям.

Рефлексивно-аналитические умения учителя начальных классов включают такие качества, как:

- умение адекватно оценивать текущее состояние и динамику интеллектуального, морального, волевого развития ребенка;
- умение оценивать текущее состояние и динамику освоения ребенком основной образовательной программы;
- умение ставить цели на достижение успехов в предметной сфере учащихся и в достижении более высоких метапредметных результатов;
- умение правильно выделять трудности в освоении учебных предметов, возникающие у ученика в начальных классах;
- умение оценивать сформированность у учащихся учебных действий (общее учебных умений);
- умение адекватно оценивать результативность своей педагогической деятельности.

Коммуникативная компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой».

Информационная компетентность включает объем информации (знаний) о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов.

Организационные умения учителя начальных классов определены как:

- знание принципов организации образовательной среды (в том числе воспитательной и информационно-образовательной);
- владение современными технологиями проектирования образовательной среды;
- умение организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей.

Система ключевых компетентностей как многопараметрическая характеристика специалиста не может определяться простой суммой имеющихся личностных качеств и способностей. Для этого необходимо применение комплекса взаимосвязанных параметров. Педагогические компетенции студента – будущего учителя начальных классов формируются постепенно, целенаправленно, комплексно, так как учебная программа курса «Детская литература» дает возможность для глубокого усвоения знаний и использования их в процессе социокультурной деятельности.

Студенты профиля «Начальное образование» по направлению «Педагогическое образование» специальности «Педагогика и методика начального образования» изучают курс детской литературы в течение двух семестров. В программу курса включены произведения фольклора и русской классической и современной литературы. Наряду с проведением лекционных и практических занятий по детской литературе мы используем возможность включения студентов в процесс социокультурного творчества через работу студенческого кружка по развитию творческих способностей.

В процессе изучения курса детской литературы в 6-м и 7-м семестрах студенты проходят несколько этапов формирования социокультурной деятельности:

- 1-й этап – репродуктивное освоение социально-художественного опыта;
- 2-й этап – конструирование собственных отношений в клубной среде;
- 3-й этап – продуктивно-творческая деятельность;
- 4-й этап – инновационная деятельность.

На первом этапе социокультурной деятельности необходимо наличие следующих условий для эффективной деятельности студентов:

- наличие креативной студенческой среды;
- концентрация интеллектуальных, эмоционально-чувственных и творческих возможностей молодежи;

- единая стратегия, задаваемая досуговой деятельностью молодежи.

На первом этапе создаются социально-педагогические условия для раскрытия творческих возможностей каждого студента. Студенты III курса ПИМНО включились в социокультурное творчество через изучение «поэзии пестования».

В ходе постановки сцен по изученным произведениям детской литературы, драматизации русских народных сказок для самых маленьких студенты овладевают коммуникативной культурой, методическими и организационными навыками.

Художественно-творческий опыт в рамках студийной группы способствует высокой степени успешности студентов. Итоги первого этапа «Репродуктивное освоение социально-художественного опыта»:

- обогащение эмоционально-чувственной сферы;
- конструирование собственных отношений внутри группы;
- усиление интереса к изучаемой дисциплине;
- изменение системы жизненных ориентаций;
- развитие творческих способностей.

На втором этапе социокультурного творчества проникновение субкультуры ближайшего социального окружения в субкультуру клубной среды и их взаимопроникновение приводит к доминированию сначала неформальных, а затем – деловых отношений, которые в конечном итоге оказывают обратное воздействие и на субкультуру группы сверстников, что имеет немаловажное значение. Изменение субкультуры сказывается и на общем культурном развитии студентов-участников. Их творческий рост идет параллельно с изменениями в культурной составляющей творческого развития.

Во время подготовки и проведения литературно-музыкальной композиции по сказкам А.С. Пушкина «Сказка – ложь, да в ней намек...» сформировавшееся чувство красоты и особая направленность восприятия дополняются духовными и эмо-

ционально углубленными проявлениями, которые возникают на фоне возрастания эстетического начала. Мероприятие о сказках Пушкина открыло для студентов новую страницу в их творческой жизни. Главный итог литературно-музыкальной композиции по сказкам А.С.Пушкина – желание творить и созидать.

Итогом второго этапа можно считать:

- превалирование культурно-образовательной микросреды, создающей предпосылки творческой деятельности в процессе ее интеграции с культурно-досуговой микросредой;
- определение развития человека, его творческих успехов и эмоционального благополучия.

Результатом третьего этапа «Продуктивно-творческая деятельность» является то, что клубная среда, входя в культурно-досуговое пространство, мобилизует в участнике главным образом необходимые знания, совершенствует и развивает умения и навыки (художественно-творческий опыт деятельности).

Так, после знакомства с творчеством детского писателя Н.Н.Носова, чтения его рассказов и трилогии о Незнайке студенты IV курса поставили спектакль «Приключения Незнайки его друзей». Креативное начало, положенное предыдущими литературными мероприятиями, создало необходимую базу для развития индивидуальных склонностей и способностей, развития творческого профессионального мышления. Появились важные ценностные ориентации студентов, направленные на самовыражение личности, полезную для общества деятельность, на расширение своего кругозора. В данном случае сценарий спектакля создавался как коллективное творческое дело, где каждый студент мог проявить свои способности. В педагогической деятельности данное качество необходимо для учителя: он должен уметь создавать собственный интеллектуальный продукт: авторские методики, программы, сценарии уроков. В ходе подготовки спектакля «При-

ключения Незнайки и его друзей» студенты IV курса предлагали оригинальные идеи воплощения коллективного замысла. Студенты научились распределять обязанности, рационально использовать время, взаимодействовать в коллективе, работать в малой творческой группе. Повысился уровень притязаний студентов, они научились давать друг другу адекватную оценку, во многих студентах укрепилась уверенность в правильности выбранной ими профессии. Появилось такое важное профессионально-личностное качество, как педагогическая ответственность, конструктивность, демократичность и толерантность.

Четвертый этап социокультурной деятельности студентов формирует в участниках следующие компетенции:

- педагогическую ответственность;
- творческое мышление;
- широкую и перспективную направленность; эмпатийность;
- использование оценочно-аналоговых способов деятельности;
- сочетание рационального и чувственно-эмоционального.

Итогом творческой деятельности студентов V курса – будущих учителей начальных классов на завершающем этапе социокультурной деятельности стали:

- изменение стиля жизнедеятельности;
- изменение стиля общения с людьми;
- изменение системы ориентаций;
- иной взгляд на окружающий мир;
- нестандартный подход к жизненным ситуациям;
- изменение духовно-нравственной среды.

В реализации плана проведения цикла патриотических мероприятий помогли такие качества студентов, сформированные за годы обучения в вузе, как педагогическая ответственность, творческое мышление, широкая и перспективная направленность.

Великий подвиг советского народа в Великой Отечественной войне студенты показали через художественное слово,

эмоциональные переживания, музыку, театрализацию, слайды электронной презентации. Главный акцент мероприятия был сделан на содержании литературно-исторического материала, его гражданско-патриотическом звучании, приеме декламации каждого участника-чтеца.

Создание студентами ярких художественных образов во многом способствовало формированию гражданско-патриотических качеств. Инсценирование изученных произведений детской литературы – это социокультурное творчество студентов, в результате которого создается самобытное произведение искусства, выражающее ценностные ориентации студенческой молодежи, формирующие духовно-нравственные качества будущего учителя начальных классов.

Мероприятие, посвященное Великой Отечественной войне, показало, что в процессе социокультурной деятельности студенческой молодежи происходит профессионально-личностное становление специалиста. Личностные факторы в процессе творчества приобретают характер стимулов к продвижению вперед и становятся детерминирующими. Фактор студенческой среды также можно рассматривать как основу социально-педагогической детерминации, создающей целостность среды, ситуации жизненного опыта, культурно-образовательных условий, социально-бытовых и традиционных влияний. Личность является в этом процессе своеобразной «микросистемой», микрокосмом, который формируется в процессе усвоения социально-художественного опыта [8].

Общество сверстников смыкается в своем влиянии на творческое развитие с увеличенными возможностями проявления социальных факторов. Поэтому приоритеты в процессе творческого развития отдаются интегрированным формам деятельности, а приобщение к творчеству осуществляется в расширенном социокультурном пространстве. В ходе включения в творческую деятельность происходит

одновременно и смыкание с соответствующим кругом деятельности и общения, что сказывается на изменении в статусе и личностных ориентациях молодежи.

Система занятий по организации социокультурного творчества студенческой молодежи в проблемной группе «Развитие творческих способностей» создает необходимые социально-педагогические условия для развития творческой личности, способной создавать оригинальные, самобытные продукты интеллектуально-творческой деятельности, способствует духовно-нравственному воспитанию молодежи, формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы.

Социокультурное творчество студенческой молодежи направлено на самообразование, освоение социально-культурного опыта предшествующих поколений, на формирование культурной среды обитания, а также на совершенствование и создание новых форм общественных отношений в будущей профессиональной деятельности студентов.

Социально-культурная деятельность студентов выступает как «обусловленная нравственно-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению, распространению и дальнейшему развитию ценностей культуры» [11].

Социокультурная деятельность в рамках творческой студенческой группы носит ярко выраженный развивающий характер, она подчинена развитию и саморазвитию личности, ее социальному самоутверждению [11].

В ходе социокультурной деятельности студентов формируются коммуникативные, специальные, социальные компетенции, совершенствуются рефлексивно-аналитические, организационные и методические умения. Возникает человековедческая компетентность, составляющая основу личностного и профессионального становления учителя начальных классов.

Литература

1. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. *Введенский, В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Специальность 031200 ПиМНО.
4. *Зеер, Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 152 с. – (Стандарты второго поколения).
6. *Лукиянова, М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукиянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
7. *Сорокина, Т.М.* Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т.М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.
8. *Салахутдинов, Р.Г.* Социально-культурное творчество как эффективное средство формирования культурной среды / Р.Г. Салахутдинов. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 216 с.
9. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).
11. *Ярошенко, Н.Н.* Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория: монография / Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2000. – 204 с.



УДК 159.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

О.А. Гурьянова, Л.Ф. Садыкова

Аннотация

В статье приведены результаты исследования взаимосвязи антиципационной состоятельности и компонентов профессиональной направленности у старшеклассников. Рассмотрены понятия антиципации, профессионального самоопределения и профессиональной направленности. Обсуждаются результаты практического исследования особенностей формирования профессиональной направленности у старшеклассников с разным уровнем антиципации.

Ключевые слова: антиципационная состоятельность, профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, профессиональные интересы, мотивы, смысловые ориентации.

Abstract

The article presents the outcomes of studying the relationship between anticipation consistency and professional orientation among secondary school seniors, with a special focus on the concepts of anticipation, professional identity and professional orientation. We discuss the results of an empirical study of how a professional orientation is formed in students with different levels of anticipation.

Index terms: anticipation, professional identity, professional orientation.

Профессиональное самоопределение как научная проблема рассматривалась в работах Е.А. Климова, А.Е. Голомштока, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжниковой, Л.А. Йоваши, В.Е. Орла, С. Н. Чистяковой, П. А. Шавира и других педагогов и психологов. Профессиональная направленность рассматривается как составная часть профессионального самоопределения наряду с профессиональным самосознанием и саморазвитием личности. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что понятию и структуре профессиональной направленности посвящено сравнительно небольшое количество работ, в то время как профессиональная направленность – это стержневое образование личности, на основе которого формируются жизненные и профессиональные планы человека.

При формулировке проблем, возникающих у школьников в процессе профессионального самоопределения, психологи и педагоги отмечают неадекватные представления о профессиях и рынке труда, слабые знания о своих способностях и

возможностях, ориентация на внешние атрибуты профессии (романтизация профессии) или установки на профессии, которые в обществе рассматриваются как престижные и выгодные. Таким образом, возрастает значимость адекватной диагностики и формирования профессиональной направленности на разных возрастных этапах.

Успешность в выборе профессии может зависеть от способности человека предвидеть свое будущее или будущее поведение других людей, развитие тех или иных явлений, ситуаций в будущем. Важнейшим условием развития антиципационных способностей является учебная деятельность, профессиональное обучение и профессиональная деятельность.

Поэтому одним из прикладных аспектов прогнозирования является помощь в определении с выбором профессии, самоопределения в определенной сфере деятельности. Проблема антиципации рассматривалась в работах Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова, Л.А. Регуш, Е.Н. Сергиенко, Н.Л. Бернштейн, Л.Н. Анциферовой, В.Д. Менделевича.

Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков определяют антиципацию как способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий. [2, с.4]. В.Д. Менделевич определяет недостаточно сформированную способность личности предвосхищать ход событий и собственное поведение в различных жизненных ситуациях как антиципационную несостоятельность.

Содержательную сторону прогнозирования включают: а) основания прогнозирования, т.е. знания, которые отражают объективно существующие связи и тенденции развития прогнозируемых явлений; б) особенности соотношения этих знаний с текущей информацией о прогнозируемом объекте; в) «очеловеченные» знания, которыми располагает прогнозирующий субъект и которым присущи различные качественные характеристики: избирательность, полнота, осознанность, правильность.

Операционная сторона познавательной прогностической деятельности складывается из установления причинно-следственных связей, реконструкции и преобразования представлений, выдвижения и анализа, гипотез и планирования.

Источником мотивации познавательной прогностической деятельности является «потребность выходить за свои пределы», экстраполировать себя в будущее и необходимость использовать знания о будущем для наиболее целесообразной организации своей жизнедеятельности и оптимального преобразующего воздействия на природу и общество. Познавательная прогностическая деятельность сама является источником мотивации [5, с.142–152].

Анализ литературных источников позволил определить основные компоненты профессиональной направленности, которые могут быть изучены с помощью тестирования: ценности, мотивы выбора профессии, профессиональные интересы и склонности.

В исследовании приняли участие 70 школьников 10–11-х классов.

Для выявления антиципационной состоятельности и профессиональной направленности были использованы следующие методики: тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича, опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной, методика «Мотивы выбора профессии» С.С. Гриншпуна, методика смысло-жизненные ориентации (СЖО), адаптированная Д.А. Леонтьевым, методика «Профессиональная готовность».

На первом этапе нашего исследования необходимо было определить уровень антиципационной состоятельности у школьников (прогностической компетентности), для этого мы использовали тест В.Д. Менделевича, результаты которого представлены на рис 1.

Таким образом, по результатам тестирования антиципационной состоятельности было выявлено, что 47% (33 человека) антиципационно несостоятельны, у 53% (37 человек) антиципационная состоятельность сформирована. Сравнение результатов по *t*-критерию Стьюдента показало, что различие между группами достоверно. Это позволило в дальнейшем исследовании выделить две группы старшеклассников с антиципационной несостоятельностью и антиципационно состоятельных.

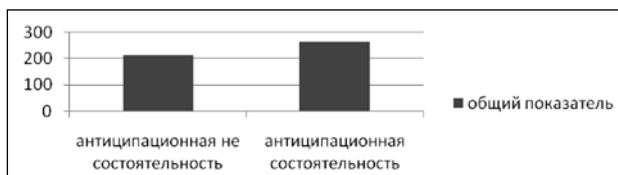


Рис. 1. Общий показатель антиципационной состоятельности старшеклассников

Следующим этапом нашего исследования было определение профессиональной готовности школьников, результаты представлены на *рис. 2*.

На *рис. 2* видно, что школьники с антиципационной несостоятельностью имеют высокие показатели по шкале «эмоциональное отношение», что свидетельствует о положительном отношении к планированию, отношению к ответственности за решение и планирование.

У второй группы с антиципационной состоятельностью высокие показатели по шкале «принятие решений», характеризующие умение принимать решение и принимать на себя ответственность за решение и его последствия. Средние показатели выявлены по шкалам «автономность», «планирование» и «эмоциональное отношение».

Низкие показатели по шкале «информированность» наблюдаются в обеих группах, что свидетельствует о том, что информированность о мире профессий и практическое умение о приобретении профессий не имеет для старшеклассников особого значения.

Таким образом, старшеклассники недостаточно информированы о мире профессий, недостаточно самостоятельны в выборе профессий, при этом группа с антиципационной несостоятельностью характеризуется высокими показателями по шкале «эмоциональное отношение», т.е. ответственность за планирование, позитивное отношение к ситуации выбора.

Следующим этапом нашего исследования было определение профессиональных склонностей старшеклассников, результаты представлены на *рис. 3*.

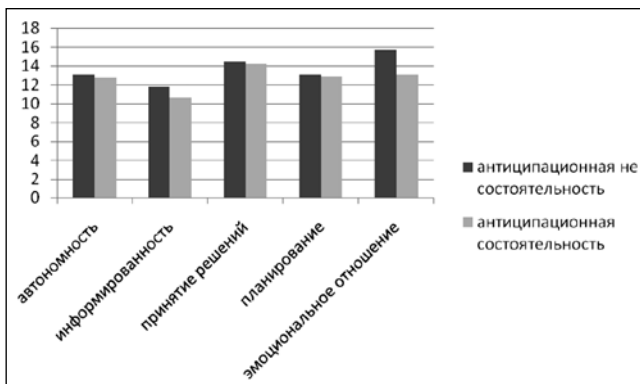


Рис. 2. Уровень готовности к профессиональной деятельности старшеклассников

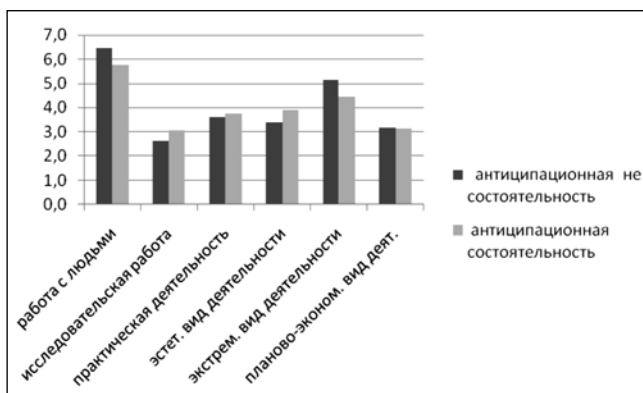


Рис. 3. Показатели профессиональных склонностей старшеклассников

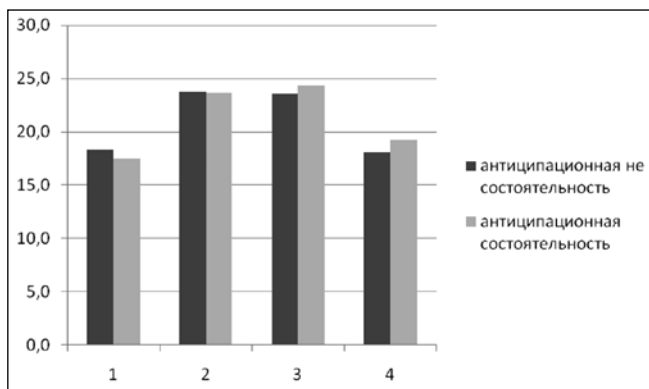


Рис. 4. Показатели мотивов выбора профессии у старшеклассников

(1 – мотивы престижности профессии; 2 – мотивы материального благополучия; 3 – мотивы делового характера; 4 – мотивы творческой реализации в труде)

Для старшеклассников обеих групп характерен интерес к профессиям, которые связаны с общением с другими людьми и профессии связанные с риском, экстремальные виды профессиональной деятельности. Наименьший интерес в обеих группах вызывает работа, связанная с научно-исследовательской деятельностью.

Для определения мотивов выбора профессии нами была использована методика «Мотивы выбора профессии» С.С. Гриншпуна, результаты которой представлены на рис. 4.

Из рис. 4 видно, что у группы с антиципационной несостоятельностью и антиципационной состоятельностью доминируют «мотивы материального благополучия» и «мотивы делового характера». Следовательно, эти показатели характеризуют желание заработать, а интересы, склонности, практическая подготовленность учитываются в меньшей степени. «Мотивы престижности работы» и «мотивы творческой реализации» в обеих группах имеют средние показатели, что соответствует незначительной мотивации по этим показателям.

Сравнение результатов по t -критерию Стьюдента показало, что различие между группами по показателю профессиональных склонностей и мотивов выбора профессии не достоверно, т.е. различий в про-

фессиональных интересах и склонностях у школьников с антиципационной состоятельностью и антиципационно не состоятельных не выявлено.

Следующим этапом нашего исследования было изучение смысложизненных ориентаций; результаты тестирования представлены на рис. 5.

Из рис. 5 видно, что показатели по субшкалам «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни» и «управляемость жизни» у группы с антиципационной несостоятельностью находятся на среднем уровне, что говорит об эмоциональной насыщенности жизни, целей в жизни и ощущение того, насколько продуктивно и осмысленно была прожитая ее часть. Низкий показатель по субшкале «я – хозяин жизни» характеризует неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

В группе с антиципационной состоятельностью по всем субшкалам «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «управляемость жизни» и «я – хозяин жизни» преобладают средние показатели, характеризующие целеустремленность, интерес и эмоциональную насыщенность жизни и свободу принятия решений.

Группа с антиципационной несостоятельностью по показателям смысложизненных ориентаций имеет средний уровень

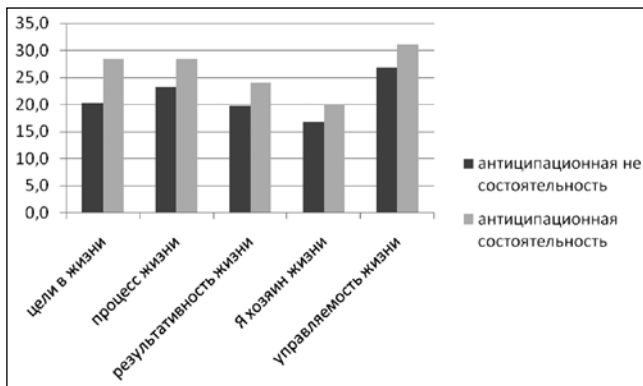


Рис. 5. Показатели теста СЖО у старшекласников

по всем шкалам, кроме шкалы «я – хозяин жизни», что характеризует старшекласников этой группы как не верящих в свои силы и не умеющих контролировать события собственной жизни.

Корреляционный анализ позволил выявить следующие взаимосвязи между антиципационной состоятельностью и компонентами профессиональной направленности. Старшекласники с антиципационной несостоятельностью характеризуется обратной взаимосвязью между показателем антиципационной состоятельности и эмоциональным отношением. Таким образом, чем позитивнее отношение к выбору профессии, тем меньше антиципационная состоятельность. У группы с антиципационной несостоятельностью выявляются взаимосвязи между мотивами и склонностями, но не выявлены связи с ценностными ориентациями, что может говорить о недостаточной сформированности профессиональной направленности.

Старшекласники с антиципационной состоятельностью характеризуется взаимосвязью между показателями профессиональной готовности и компонентами профессиональной направленности, что говорит о более высоком уровне сформиро-

ванности профессиональной направленности.

Таким образом, старшекласники с антиципационной несостоятельностью отличаются позитивным отношением к ситуации профессионального выбора, ответственностью, но не уверены в своих силах, отличаются экстернальным локусом контроля. Отсутствие связей между всеми компонентами профессиональной направленности может говорить о низком уровне профессиональной направленности.

Литература

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
2. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 277 с.
3. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы невротогенеза / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 107–115.
4. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.
5. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 929

ФРАНЦ КСАВЕРИЙ БРОННЕР (1758—1850) — ПЕРВЫЙ ДИРЕКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПРИ КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А.М. Калимуллин, А.В. Виноградов

Аннотация

Статья посвящена биографии и педагогическим взглядам Ф.К. Броннера, в 1812–1817 гг. возглавлявшего Педагогический институт при Казанском университете. Показано его влияние на становление педагогики в Казанском университете, устройство Педагогического института и его функционирование в первые годы существования.

Ключевые слова: Ф.К. Броннер, педагогическое образование, Казанский университет, Казанский учебный округ.

Abstract

The article is devoted to the biography and pedagogical views of Franz Xaver Bronner, which headed the Institute for Pedagogy at Kazan University in 1812–1817, with special emphasis on his impact on the rise of pedagogy as an academic science at Kazan University, the establishment of the Pedagogical Institute and its first decade of existence.

Index terms: F.X. Bronner, education in pedagogy, Kazan University, Kazan academic district.

28 мая 2012 г. исполнилось 200 лет высшему педагогическому образованию в Казанском университете – в этот день в 1812 г. начал свою работу Педагогический институт, ставший первым педагогическим учебным заведением на обширной территории Казанского учебного округа, охватывавшего все губернии к западу от Казанской, в том числе Закавказье и Сибирь.

Открытие Педагогического института предшествовал долгий этап становления университетской организации. По Уставу 1804 г. (§122) при университете состоял Педагогический, или Учительский, институт, назначение которого заключалось в подготовке учителей для гимназий и училищ, составляющих округ университета. Однако вплоть до 1811 г. институт просуществовал лишь на бумаге: он так и не был открыт, а студенты, желавшие начать педагогическую деятельность по окончании университета, проходили особую подготовку под ру-

ководством ректора И.Ф. Яковкина. В ходе первых университетских выборов в конце 1810 г. Совет наконец избрал директором Педагогического института профессора К.Т. Фойгта. Но решения этого заседания Совета университета из-за отсутствия на нем ректора не имели законной силы; сам Фойгт умер в следующем 1811 г., так и не приступив к своим обязанностям [11, с.С].

Незадолго до этого, в 1810 г., в Казань для работы в университете прибыл Франц Ксаверий Броннер, утвержденный министром народного просвещения в звании ординарного профессора теоретической и опытной физики. Будучи первым профессором физики в Казанском университете [3, с.238], Броннер начал бурную деятельность по устройству физического кабинета. Позднее он занялся вопросами реорганизации учебного процесса в Первой казанской гимназии, дабы ее выпуск-

ники получили достаточное образование в области языков и имели возможность слушать лекции иностранных профессоров. Свои подробные рекомендации Броннер предоставил на суд попечителю Казанского учебного округа С.Я. Румовскому, чем зарекомендовал себя перед ним как опытный педагог.

Это обстоятельство, а также острая потребность в педагогических кадрах, с каждым годом все более ощущавшаяся в Казанском учебном округе, побудили попечителя Румовского принять решение о назначении Броннера на должность директора Педагогического института. «Помнится мне, что г. Фойгт избран был директором Педагогического института, – писал он ректору И.Ф. Яковкину. – По смерти его я не нахожу более достойного к сей должности, как г. Броннера, и вижу, что все остальные иностранные профессора не пекутся о благосостоянии гимназии и университета» [11, с. С1].

28 мая 1812 г. министр просвещения утвердил Броннера в должности директора Педагогического института [8, л. 1].

Броннер приехал в Казань в возрасте 52 лет, имея к этому моменту богатую биографию. Он родился 23 декабря 1758 г. в Гохштедте, в семье рабочего кирпичного завода. Чтобы прокормить большую семью, отцу приходилось много подрабатывать, и появление лишнего ребенка не было для родителей большой радостью. Они довольно рано решили отдать Франца Ксаверия на воспитание; не последнюю роль в этом решении сыграло желание снять с себя обязанности по его содержанию.

Образование, которое получил Броннер в свои детские и юношеские годы, было исполнено религиозной строгости и не вполне соответствовало известному нам образу талантливого, обладавшего живым умом поэта и педагога. Его первой школой стала школа при женском монастыре; после Франца Ксаверия отправили на воспитание к кантору (от лат. *cantor* – «певец», музыкальный руководитель в церкви), при-

менявшему к воспитанникам жестокие телесные наказания, затем последовали годы обучения в иезуитской семинарии Деллингена, а по упразднении ордена иезуитов в 1773 г. – в католической семинарии Нейбурга.

Впрочем, попытки привить религиозное мировоззрение, фантастические рассказы о чудесах имели, по большей части, обратный эффект, заставляя ребенка искать всему логическое объяснение. Влияние здесь имел также скептицизм отца, уважаемого и любимого Броннером, по отношению к слепой вере. Именно в этот период, возможно, закладывается противоречивость броннеровской натуры: испытывая искреннюю тягу к церковной службе, он все чаще сталкивается с косностью, ограниченностью самих священнослужителей.

В 1776 г. Броннер начал новициат монаха бенедиктинского ордена и поселился один в монастырской келье. Когда в 1777 г. срок новициата истек, он после долгих раздумий все же решился принять монашеский постриг, о чем довольно скоро пожалел. «Монашеское совершенство никак не может быть соединимо с мирской наукою, а особенно с поэзией, – пишет он в своей автобиографии. – Нельзя представить себе ничего столь отупляющего дух и уродующего здравый смысл, как жизнь послушника» [3, с.192]. Единственной разумной причиной, сподвигшей его к монашеской жизни, сам Броннер был склонен считать свойственную ему боязнь людей.

Хотя Броннер в конечном итоге так и не смог примириться с монашеством, нельзя сказать, что годы, проведенные в монастыре, прошли для него совершенно бездарно. Именно здесь Франц Ксаверий начинает делать успехи в математике благодаря патеру Беде, бывшему иезуитскому приору, автору нескольких математических сочинений. Эти успехи способствовали тому, что в 1782 г. монастырское начальство отправило его на обучение в Эйхштедтский университет, который и стал, в некотором смысле, истинным *alma mater* для Броннера.

Сопровождая Броннера в Эйхштедт, его наставник Беда говорил о множестве тайных обществ, существовавших в этом городе, и всячески предостерегал молодого монаха от каких-либо сношений с ними. В Эйхштедте, действительно, было из чего выбирать. Броннер бывал на собраниях масонских лож, которые произвели на него не лучшее впечатление своими напыщенными обрядами при отсутствии серьезного идейного содержания, и познакомился с членами ордена иллюминатов (от лат. *illuminati* – «просвещенные»). Последних он нашел настолько близкими себе по духу людьми, что впоследствии принял решение стать членом иллюминатского ордена.

Иллюминаты составляли полную идейную противоположность иезуитам, которые дали Броннеру образование в своей семинарии в Деллингене. Иллюминаты исповедовали либеральные идеи Просвещения и придерживались деизма, отрицая религиозный догматизм и мистицизм. Особенно пришлись по душе Броннеру педагогические идеи иллюминатов – по его свидетельству, они умели превосходно воспитывать нравственность в юношах, не прибегая к общепринятым в те времена средневековым методам. При вступлении в орден Броннеру были заданы два сочинения, самым непосредственным образом касавшиеся педагогической науки: «О средствах заставить молодого человека с особым уважением относиться к изучению морали» и «Как пробуждать в юноше любовь к самостоятельному мышлению?» [11, с.XCVII]. Впоследствии, как увидим, идеология иллюминатов имела влияние как на деятельность Броннера в должности директора Педагогического института, так и на формирование педагогических взглядов его воспитанников.

В 1783 г. закончилось обучение Броннера в Эйхштедте, и он был вынужден вернуться в монастырь в Донауверте, но теперь монашеская жизнь стала для него невыносимой. Через два года Броннер решился бежать из монастыря в Швейцарию –

единственную немецкую страну, где он мог избежать преследования за нарушение монашеских обетов.

Жизнь Броннера в швейцарском Цюрихе не была обеспеченной, но нравилась ему во всех остальных отношениях. Он обрел новых друзей в лице известного немецкого поэта-идиллика Соломона Геснера и его сына Генриха, с новой силой продолжил свои занятия поэзией и, опубликовавшись в Цюрихской газете, получил за свои стихи первый немаленький гонорар.

Монашеские обеты тем не менее не давали Броннеру покоя: статус беглого монаха лишал свободы в перемещениях и надежды на хорошую работу. К тому же католическое духовенство предпринимало попытки вернуть его в церковь, суля всевозможные выгоды и привилегии. Броннера, впрочем, интересовала только возможность освободиться из монашества, на что требовалось папское разрешение. Когда разрешение было получено, Броннер вернулся в Аусбург и попытался устроиться в Германии приходским священником, однако вскоре увидел, что предвзятое отношение к нему как к бывшему монаху никуда не исчезло. Когда Броннер сменил множество мест работы и отчаялся найти себе занятие по душе в рамках церкви, до него дошло известие о революционных событиях во Франции.

Увлеченность идеями Просвещения привела к тому, что Броннер отправился во Францию пешком, питаясь кореньями, ягодами и грибами. Дойдя до французской границы, он пришел в такой восторг, что пограничники чуть было не приняли его за сумасшедшего [6, с.24]. Впрочем, пребывание во Франции показало существенное отличие желаемого от действительного: в революционном угаре уничтожались все, что имело отношение к старым порядкам, а новая власть была намного более деспотичной, чем прежняя самодержавная. Не желая возвращаться в лоно церкви, Броннер вновь бежит в Швейцарию, где всецело отдает себя светской педагогической

профессии, устроившись в кантональную школу Аарау.

На этом заканчивается его трехтомная автобиография под названием «Franz Xaver Bronners Leben, von ihm selbst beschrieben» [1], последний том которой был издан в 1797 г.

Приглашение в Казань застает Броннера на том же посту школьного учителя, где его коллегой был Бартельс, будущий известный профессор математики Казанского университета. Бартельс состоял в переписке с попечителем Румовским и предлагал ему ученых для занятия вакантных должностей при кафедрах. Положение Броннера в кантональной школе было непрочным: за недостатком средств количество учителей сокращалось, а Броннер был лишь наемным преподавателем, «schul-knecht», по его собственному выражению. В связи с этим Броннер с радостью откликнулся на предложение работать в университете. Он пишет, что «намерен совершенно поселиться в Казани и, если выдержит здоровье, остаться там навсегда» [3, с.228].

Как видим, нигде Броннер не задерживался так долго, как в аарауской школе, где проработал целых 15 лет с 1795 по 1810 г., что говорит о его безусловной приверженности учительской профессии. Должность директора Педагогического института открывала перед ним широкий простор для приложения своих педагогических талантов.

Педагогический институт при Броннере располагался в главном здании университета и занимал четыре комнаты налево от парадного крыльца [11, с.СII]. Он представлял собой систему трехлетней вузовской подготовки будущих учителей. Поступая в институт, студенты получали звание кандидатов, посещали занятия, список которых составлялся директором для каждого кандидата индивидуально, а также занимались самостоятельной работой (переводами, научными исследованиями и пр.). По велению Броннера каждый из них должен был вести дневник своих занятий.

По истечении трех лет обучения в Педагогическом институте кандидатам присваивалась степень магистров, и они направлялись для работы в гимназии Казанского учебного округа либо поступали в адъюнкты Казанского университета. Обязанности директора института заключались в составлении раз в полгода плана работы учебного заведения и предоставлении отчета о его деятельности в Совет университета с такой же периодичностью.

Педагогический институт, таким образом, представлял собой довольно простую систему, строившуюся на индивидуальном подходе к каждому числящемуся в нем кандидату. Несмотря на это, Броннер столкнулся здесь с целым рядом проблем, которые изложил в одном из своих последних отчетов [11, с. СХI]. Частыми были нарушения институтских правил, в связи с чем страдала успеваемость воспитанников, но в то же время кандидатам слишком часто предоставлялись учительские места; так, в 1817 г. было 11 кандидатов, хотя по штату университета в институте предполагалось всего 12 кандидатских мест. Разумеется, это не устраивало Броннера, поскольку учителями становились еще не готовые к профессии вчерашние студенты.

Численность воспитанников института всегда оставалась серьезной проблемой для Броннера. По правилам университета каждый кандидат, окончивший Педагогический институт, обязан был проработать учителем в гимназии не менее 6 лет, но профессия учителя считалась малопрестижной и малооплачиваемой [4, с.389]. Доходило до того, что студенты отказывались идти на казенные (бюджетные) места, лишь бы избежать этой обязанности и пойти на гражданскую службу, которая с лихвой окупала бы затраты на обучение. Почти в каждом отчете о деятельности института Броннер обращает внимание университетского начальства на эту проблему: «Я уже старался обратить ваше внимание на бедность Педагогического института, — обращается он к Совету, — но мне не было в

том удачи. Теперь прошу я вас опять, чтобы вы не допустили Педагогическому институту совершенно рушиться» [8, л.50б].

Всю свою деятельность в должности директора Педагогического института Броннер в подробностях освещал в дневнике, хранящемся в библиотеке университета. Из дневниковых записей видно, что Броннер, несмотря на строгий немецкий характер, был оригинальным и гибким руководителем, превосходя в этом отношении даже собственных воспитанников. Однажды он заметил одного из магистров (уже прошедшего обучение в институте и занимавшегося преподавательской деятельностью) прогуливающимся в Ботаническом саду, когда тот должен был вести занятия, и со всей серьезностью предложил ему перенести занятия в Ботанический сад, но магистр отказался. О том, насколько воспитанники Педагогического института любили своего наставника, позволяет судить случай, когда во время пожара в 1815 г. они, оставив свои комнаты, помогли Броннеру спасти из пожара почти все его имущество и сторожили вещи всю ночь. Характерно, что в годы директорства Броннера из Педагогического института вышло наибольшее количество известных казанских профессоров, среди которых были Лобачевский, Симонов, Срезневский, Тимьянский, Булыгин и др.

Далеко не все коллеги Броннера могли оценить его методы воспитания и лояльное отношение к юношеским «страстям». В 1815 г. Министерство народного просвещения стало неблагоприятно относиться к профессорам-иностранцам как таковым. Почувствовав приближающуюся реакцию, Броннер в 1817 г. взял продолжительный отпуск и уехал в Швейцарию, откуда уже не возвращался.

Спустя два года для Казанского университета началась эпоха, связанная с попечительством реакционера М.Л. Магницкого, приверженца совершенно иных педагогических взглядов: «Благоразумными средствами смягчается строптивая воля юности, — пишет М.Л. Магницкий, — преклоняется

под иго послушания и повиновения... Смиреномудрие, терпение, любовь сопровождают поступки студентов, а любезная учтивость украшает их наружное обращение» [12, с.94]. С особой издевкой он цитирует в записке к министру народного просвещения следующее место из устава ордена иллюминатов, касающееся их убеждений в педагогическом отношении: «Нужно, чтобы человек, управляемый своими чувствами, находил в добродетели чувственные прелести. Нельзя искоренить страстей, должно только стараться направить их к благородной цели, и потому надобно, чтобы каждый мог удовлетворить своим страстям в пределах добродетели и чтобы наш орден доставил к тому средства» [5, с.10]. Иллюминатство было для Магницкого символом атеизма и разложения нравов.

В 1818 г. Броннер просил об отсрочке отпуска, поскольку дорога заняла слишком много времени, и собственно на отпуск оставалось всего 2 недели. Совет удовлетворил его просьбу [7, л.1]. Однако с приходом Магницкого на должность попечителя Казанского учебного округа стало понятно, что вернуться на прежнюю должность в университете ему не суждено. В 1820 г. Броннер, по ходатайству Магницкого, был уволен [10, л.1].

Приехав в Швейцарию, Броннер устроился на свое прежнее место в кантональной школе. Однако, как пишет биограф Броннера Хас Радшпилер, «время, прожитое в Казани, тема вечной борьбы в его казанской жизни, обычная грубая каждодневная жизнь там наложили неизгладимый отпечаток на Броннера, и он не заметил, что начал жизнь в Аарау, не попав в тональность жизни Швейцарского города» [2, с.112]. Последние десятилетия своей жизни Броннер прожил в противостоянии городскому обществу, которое вынудило его в 1827 г. уйти из школы на более спокойную должность кантонального библиотекаря, а затем архивариуса. Брак, в который он вступил в 1821 г., был основан, скорее, на расчете, чем на чувствах, и оказался бесплодным.

В 1846 г. Броннер ослеп и был вынужден оставить свою работу, обменяв коллекцию минералов и личную библиотеку на пожизненное содержание. 12 августа 1850 г. он скончался.

Интересно, что после того, как Магницкий, помешавший Броннеру вернуться в Казань, был уволен за растрату казенных средств, и ректором стал воспитанник Броннера Н.И. Лобачевский (фаворит нового попечителя М.Н. Мусина-Пушкина), одну из первых своих речей на посту ректора он посвятил «важнейшим предметам воспитания». «Все должно остаться при нем (человеке. – *А.К., А.В.*), иначе исказим его природу, будем ее насиловать и повредим его благополучие, – говорит Лобачевский. – Всего обыкновеннее слышать жалобы на страсти, но... чем страсти сильнее, тем они полезнее в обществе, направление их может быть только вредно» [5, с.13]. Очевидно, что педагогические идеи, воодушевлявшие Лобачевского, были идеями его наставника Ф.К. Броннера, благодаря которому принципы европейского Просвещения так быстро проникли вглубь Российской империи.

Литература

1. *Bronner, F.X.* Franz Xaver Bronners Leben, von ihm selbst beschrieben / F.X. Bronner. – Zürich, 1795–1797.
2. *Radspieler, H.* Franz Xaver Bronner: Leben und Werk 1794–1850 / H. Radspieler. – Zürich, 1967.
3. *Булич, Н.Н.* Из первых лет Казанского университета (1805–1819). Часть вторая / Н.Н.Булич. – Казань, 1891.
4. *Булич, Н.Н.* Из первых лет Казанского университета (1805–1819). Часть первая / Н.Н. Булич. – СПб., 1904.
5. *Васильев, А.* Броннер и Лобачевский. Два эпизода из жизни первых профессоров Казанского университета / А. Васильев. – Казань, 1893.
6. *Литвинова, Е.Ф.* Н.И. Лобачевский. Его жизнь и научная деятельность / Е.Ф. Литвинова. – СПб., 1895.
7. НА РТ. – Ф. 87. – Оп. 1. – Д. 8797.
8. НА РТ. – Ф. 92. – Оп. 1. – Д. 524.
9. НА РТ. – Ф. 92. – Оп. 1. – Д. 829.
10. НА РТ. – Ф. 977. – Оп. Советская. – Д. 553.
11. *Наугевский, Д.И.* Профессор Франц Ксаверий Броннер, его дневник и переписка (1758–1850) / Д.И. Наугевский. – Казань, 1902.
12. *Феоктистов, Е.М.* М.Л. Магницкий / Е.М. Феоктистов. – СПб., 1865. ■

УДК 159.9.(075.83)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ В КАЗАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТАХ

Д.В. Вилькеев, И.С. Ведерников

Аннотация

Статья посвящена основным направлениям научных исследований кафедры психологии с момента ее основания по настоящее время.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, индивидуализация и дифференциация, особенности этносазнания, характеристики личности, структурно-динамической организации переживания субъекта, психологии переживания.

Abstract

The article is devoted to basic research areas of the Department of Psychology since its inception to the present.

Index terms: individual style of activity, individualization and differentiation, personality characteristic, structural and dynamic organization of individual experiences, psychology of emotion experiences.

Кафедра психологии в Казанском педагогическом университете была создана в 1974 г. Ею руководил доцент В.А. Просецкий.

Ведущим психологом в довоенные, 20–30-е годы, в институте был профессор Я.П. Красников (1882–1940). Он вел большую преподавательскую, научную и общественную работу: читал лекции по основам психопатии детского возраста, с 1923 г. – по технике психологического обследования; являлся председателем учебно-методической комиссии в институте, организатором педагогического общества, руководителем педагогической лаборатории. В 30-е годы Я.П. Красников активно занимался такими научно-теоретическими и методическими вопросами, как методика исследования интеллектуального уровня подростка, исследование внимания, упражняемость психологической функции глазомера и движения.

Ценные научные результаты были получены доцентом кафедры Н. Мухитдиновым, исследовавшим психологию детей-татар, их отношение к школе, семье, обществу.

В послевоенный период психологи кафедры сосредоточили свое внимание на двух проблемах:

1) психологические основы нравственного воспитания;

2) процесс обучения в свете учения академика И.П. Павлова о высшей нервной деятельности.

В разработке этих проблем активно участвовали преподаватели А.П. Касимов, Р.Н. Ибрагимова, Т.Н. Власова, Н.В. Мохов, З.Т. Сахиуллина.

Исследование по теме «Первые зачатки чувства долга у детей» осуществила доцент Р.Н. Ибрагимова. В 1952 г. она успешно защитила кандидатскую диссертацию, в которой выявила условия, способствующие зарождению такого чувства. В.А. Просецкий провел исследование по теме «Психологические основы примера в обучении и воспитании», которое легло в основу его докторской диссертации. Т.В. Власова изучала вопросы активизации мыслительной деятельности на уроках математики.

Психологи, ранее работавшие над мелкими разрозненными темами, в 1960 г. под руководством доцента Р.Н. Ибрагимовой начали исследование комплексной проблемы «Формирование у учащихся чувства долга как мотива нравственных поступков». Она включала такие темы, как «Формирование чувства долга по от-

ношению к детскому коллективу» (доц. Ф.Я. Карташова), «Формирование чувства долга по отношению к взрослым» (ст. преп. Т.Н. Власова), «Формирование чувства долга по отношению к товарищам» (доц. Р.Н. Ибрагимова) и др. По результатам исследования научной группой Р.Н. Ибрагимовой было выпущено три научных сборника под названием «Вопросы нравственного воспитания учащихся». Вся работа по теме сочеталась с изучением положительного опыта нравственного воспитания в школах Казани, а также ряде районов тогда еще Татарской АССР.

Научно-исследовательская работа преподавателей кафедры психологии в начале 70-х годов велась по проблеме «Индивидуально-типологические особенности человека», которая включала следующие темы: «Своеобразие формирования динамических черт личности в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента» (Н.В. Мохов), «Изучение индивидуально-типологических особенностей спортсмена» (В.И. Якубчик, В.П. Мерлинкин и др.), «Индивидуальный стиль деятельности учителя-словесника» (Н.И. Петрова).

Проведенное Н.И. Петровой исследование по теме «Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя» показало, что учебно-воспитательная работа по формированию основ педагогических умений не может быть успешной без учета индивидуально-типологических особенностей будущего учителя. Оно позволило наметить практические пути индивидуализации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе.

Важным событием в жизни института явилось создание в 1974 г. самостоятельный кафедры психологии, которую возглавил доцент А.А. Кирсанов.

Новый коллектив кафедры психологии определил в качестве основного направления своей научно-исследовательской работы тему «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе»

(руководитель темы доц. А.А. Кирсанов). По этой теме проводились теоретические исследования и экспериментальная работа в школах преподавателями Т.Н. Власовой, Л.А. Яцыневич, Н.И. Петровой, Р.Н. Ибрагимовой, Э.Г. Волчковым и др. Результаты исследований нашли отражение в опубликованном в 1978 г. кафедральном научном сборнике «Проблема индивидуализации и дифференциации обучения» (науч. ред. доц. А.А. Кирсанов). В статьях сборника были раскрыты исходные методологические и теоретические предпосылки исследования проблемы индивидуализации и дифференциации обучения, некоторые особенности индивидуализации в зависимости от типологических свойств нервной системы, показано проявление индивидуальных различий в творческой деятельности школьников.

В вышедшей в 1982 г. монографии А.А. Кирсанова «Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема» были разработаны теоретические основы системы индивидуализации учебной деятельности школьников с ориентацией на формирование личности обучаемых. Этой проблеме была посвящена и успешно защищена А.А. Кирсановым в 1983 г. докторская диссертация.

Ассистент кафедры Л.А. Яцыневич в 1981 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме «Индивидуально-дифференцированный подход в обучении как средство воспитания творческой активности учащихся». В диссертации она показала системно-комплексную методику изучения индивидуальных особенностей и личностных качеств учащихся, влияющих на формирование творческой активности и способностей.

К 1983 г. исследование темы «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе» членами кафедры было завершено. В период начавшейся общественной перестройки в стране перед кафедрой психологии возникли новые ответственные задачи. Необходима была

коренная перестройка содержания и процесса психолого-педагогического образования, направленная на формирование личности и профессиональных качеств нового учителя, готового к творческому труду в условиях демократизации и гуманизации школы.

С учетом этого кафедра избрала для исследования новую актуальную и весьма перспективную тему «Динамика значимых психологических характеристик личности при подготовке студентов педвуза к воспитательной работе». Данная тема, запланированная на пять лет, была включена в государственный план «Основные направления научных исследований по психологии на 1986–1990 гг.» и отнесена к проблеме «Психолого-педагогические основы формирования личности учителя» [6]. Разработка темы осуществлялась под руководством профессора Д.В. Вилькеева, в исследовательскую группу вошли доценты И.М. Юсупов, А.О. Прохоров, В.П. Мерлинкин, Н.И. Петрова, позднее – А.Ф. Корниенко и Л.А. Яцыневич.

Коллективное исследование было направлено на выявление динамики значимых для педагогической деятельности черт личности и разработку психологических условий совершенствования формирования данных черт у студентов.

Одновременно с теоретическими исследованиями члены кафедры в соответствии со своими индивидуальными темами, подчиненными общекафедральной теме, проводили экспериментальную работу в учебных группах института и в школах Казани. В итоге пятилетнего исследования кафедральной темы были получены важные результаты.

Доцент И.М. Юсупов экспериментально выявил ведущие профессионально значимые личностные качества учителя и воспитателя: эмпатийность, доминирование интересов к работе с детьми, коммуникабельность, экспрессивность и др. Исследовал динамику этих качеств у студентов и учителей. Разработал методики психодиа-

гностики эмпатии и организации психологического тренинга по формированию эмпатии у студентов. Он доказал, что подобный тренинг способствует успешному формированию данного личностного качества у будущих учителей.

Профессором А.О. Прохоровым путем массового анкетного обследования студентов и учителей была выявлена закономерная взаимосвязь психических состояний, возникающих в учебном процессе, и профессиональных личностных качеств. Им установлена совокупность наиболее значимых для продуктивной педагогической деятельности психических состояний, обуславливающих формирование профессионально важных черт личности у студентов. Разработаны способы саморегуляции психических состояний студентами и предложены методики обучения саморегуляции. Результаты исследований были опубликованы, написана монография «Психические состояния и их проявления в учебном процессе» [2].

Доцентом В.П. Мерлинкиным исследованы возможности и условия овладения студентами элементами педагогического мастерства. На основе концепции интегральной индивидуальности В.П. Мерлинкин проследил связи показателей, относящихся к разным уровням интегральной индивидуальности учителя: психодинамическому, нейродинамическому и уровню свойств личности. Подтвердилась гипотеза, что одним из условий овладения педагогическим мастерством является формирование индивидуального стиля деятельности.

Профессором Д.В. Вилькеевым исследованы сущность, особенности, структура профессионального мышления учителя, динамика развития и личностный характер этого мышления у студентов педвуза. Установлено, что наиболее сильно проявляющимся личностным качеством в процессе формирования профессионального мышления студентов является эмпатия.

Помимо коллективной разработки общекафедральной темы научно-исследова-

тельской работы «Динамика значимых психологических характеристик личности при подготовке студентов к воспитательной работе» на кафедре велись также индивидуальные исследования как по фундаментальным теоретическим проблемам, так и прикладного характера. Доцент А.О. Прохоров в начале 1992 г. завершил многолетнее исследование фундаментальной проблемы общей психологии – психических состояний. Разработав на основе системного подхода оригинальную теоретическую концепцию функциональных структур психических состояний, он в апреле 1992 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Функциональные структуры психических состояний» в Санкт-Петербургском университете. Диссертация внесла существенный вклад в теорию психических состояний по следующим аспектам: был осуществлен функционально-структурный анализ психических состояний и разработана теоретическая концептуальная модель функциональных структур состояний; исследованы взаимоотношения психических состояний с психическими процессами и свойствами; изучена регуляция психических состояний и ее развитие в процессе деятельности; проведен теоретический анализ психических состояний в операторской и спортивной деятельности; исследовано влияние психических состояний на поведение, общение, продуктивность педагогической и учебной деятельности.

Доцент И.М. Юсупов подготовил и защитил в 1995 г. докторскую диссертацию на тему «Эмоционально-когнитивные аспекты взаимопонимания», посвященную эмпатии как личностному качеству. В ходе исследования им были раскрыты как теоретические, так и практические аспекты этой сложной и актуальной научной проблемы. В частности, им было выявлено, что в структуре профессионально значимых личностных качеств педагога эмпатия занимает центральное место и играет системообразующую роль. Находясь в тесной взаимосвязи с интеллектом и ориентаций личности на взаимодей-

ствии, она образует группу активных качеств, определяющих коммуникативную направленность педагога.

Теоретически и практически результативным оказалось исследование доцентом А.Ф. Корниенко педагогического самосознания, его структуры и формирования у студентов. Им была разработана модель личности и карта личности учащегося, отражающие основные характеристики развития; созрела концепция городской психологической службы системы образования; определена структура кафедрального типа управления учебно-воспитательным процессом в школе. Эффективность разработки тем проверялась их экспериментальной апробацией с применением компьютерных программ.

Результаты исследований, проведенных членами кафедры, нашли отражение в ряде научных сборников и монографий. Они были изложены также на Всероссийских конференциях психологов в Москве (1988), в выступлениях членов кафедры на VII съезде психологов СССР (1989), на Международных конференциях психологов в Ташкенте (1991), Ярославле (1992), на Международных Ломовских чтениях (1994), Москве (1997), на Международной конференции по проблеме творческого мышления в Казани (1996) и т.д.

Научный коллектив кафедры проводил разработку проблемы формирования личности студента в педвузе, усилив акцент на решении таких задач как психологическая коррекция формирования личностных качеств будущих учителей и раскрытие психологических механизмов готовности студентов к профессиональной деятельности. Монография «Психология формирования личности студента педагогического вуза» [3] написана коллективом авторов: профессор Д.В. Вилькеев – Введение, Заключение, V глава; доцент Э.Г. Волчков – I глава; доцент И.М. Юсупов – II глава; доцент А.Ф. Корниенко – III глава; профессор А.О. Прохоров – IV глава; доценты Э.Г. Волчков и Л.А. Яцыневич – VI глава. Приложе-

ние (Методики психодиагностики формирования личностных качеств студентов): доцент И.М. Юсупов – Диагностический опросник эмпатийного потенциала (разработка); ассистенты С.А. Русс, А.Б. Белоусова – Оценочные шкалы, опросники (адаптация) [4].

Далее, с 1998 г. кафедра психологии избрала новое направление научных исследований – изучение этнических взаимоотношений народов Республики Татарстан, – тем самым отвечая на острый общественно-политический запрос текущего исторического момента.

С 2002 г. заведующей кафедрой психологии является Л.Р. Фахрутдинова. В 2006 г. этнопсихологические исследования завершаются монографией «Психология взаимоотношений этносов в условиях многонационального региона Татарстан» [4] под редакцией Л.Р. Фахрутдиновой и Д.В. Вилькеева. Научная актуальность монографии обусловлена процессами экономического, политического и культурного сближения народов России и все более тесного взаимодействия этносов. Исследование процессов интеграции народов позволило бы снять имеющиеся общественно-политические противоречия, позволило бы развитие плодотворного сотрудничества народов с охранением их национального самосознания, особенностей.

Глава 1 монографии «Теоретические проблемы психологии взаимоотношений этносов в условиях многонационального региона» (авторы: проф. А.О. Прохоров, проф. Д.В. Вилькеев, проф. И.М. Юсупов, доц. Э.Г. Волчков, доц. Л.Р. Фахрутдинова) посвящена исследованиям межэтнического общения и дистанцированности титульных народов Татарстана, изучению истоков менталитета народов Татарстана, этнокультуральных особенностей семантических пространств психических состояний и переживаний, рассмотрению самосознания этноса и этноидентификации.

Глава 2 «Прикладные особенности этнопсихологии в условиях многонациональ-

ного региона» (авторы: ст. преп. Э.А. Садретдинова, асс. М.Р. Хайдарова, асс. С.А. Шмелева, асс. М.Г. Юсупов и др.) включала исследования духовно-нравственных качеств студентов различных национальностей, этнических особенностей психических состояний, эмпирические исследования культурно-ценностных ориентаций основных народов Татарстана и др.

С 2006 г. кафедра сменила научное направление исследований в соответствии с запросом Правительства РФ, которое ставило приоритетом тему «Изменяющаяся Россия». Кафедра психологии избрала темой исследования «Проблема сознания в условиях изменяющегося мира». В рамках данной темы были избраны основные научные направления кафедры: «Изучение структурно-функциональной организации сознания и его психологических закономерностей», что решено в докторском исследовании Л.Р. Фахрутдиновой «Структурно-динамическая организация переживания субъекта» [5], в котором развивалось представление о структуре сознания, и переживание было включено как основная составляющая сознания, а также представлены психологические механизмы развития сознания.

Другими направлениями изучения сознания было исследование социально-психологического аспекта сознания: влияние на развитие сознания социально-психологических факторов (Л.Р. Фахрутдинова), изучение особенностей этносознания (Э.Г. Волчков) [1], профессионального самосознания и духовно-нравственного сознания учителей (Д.В. Вилькеев, М.Р. Хайдарова) и др.

30 мая 2012 г. произошло крупное событие в жизни кафедры – защита докторской диссертации зав. кафедрой психологии Л.Р. Фахрутдиновой. В диссертации впервые предложена концепция структурно-динамической организации переживания субъекта, в содержание которой входят: описание структуры и динамических характеристик переживания, а также его

функционирование в психической деятельности субъекта.

Данное событие послужит толчком для развития психологической школы переживания на кафедре, открытия психологических лабораторий и появления новых научных работ по новому направлению психологических исследований – психологии переживания.

Литература

1. Волчкова, Е.Э. Многоязычие и культурно-ценностные ориентации основных народов Татарстана / Е.Э. Волчкова, Э.Г. Волчков. – Казань, 2011. – С. 6, 25.

2. Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 168 с.

3. Психология формирования личности студента педагогического вуза: коллективная монография / под ред. Д.В. Вилькеева // Казанский пед. ун-т. – Казань, 1996. – 174 с.

4. Психология взаимоотношения этносов в условиях многонационального региона Татарстан / под ред. Л.Р. Фахрутдиновой, Д.В. Вилькеева. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2006.

5. Фахрутдинова, Л.Р. Психология переживания человека / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань: Изд-во КГУ, 2008. – 676 с.

6. Формирование личности учителя в педагогическом вузе: межвузовский сборник науч. тр. – Казань, 1989. – 144 с. ■

УДК 378.12

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ПРОФЕССОРА КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ ДЖАВДАТА ВАЛЕЕВИЧА ВИЛЬКЕЕВА

Л.Р. Фахрутдинова, Л.О. Бодрова

Аннотация

В статье раскрываются основные аспекты научной и творческой деятельности Д.В. Вилькеева, а также особенности его жизненного пути.

Ключевые слова: Д.В. Вилькеев, научные достижения Д.В. Вилькеева, жизненный путь Д.В. Вилькеева, профессор кафедры психологии.

Abstract

The article is devoted to the main scientific achievements and creative work of D.V. Vilkeev.

Index terms: D.V. Vilkeev's biography, D.V. Vilkeev's scientific achievements, Professor at the Department of Psychology.

Джавдату Валеевичу исполнилось 80 лет, когда он от нас ушел. В нашей памяти остался светлый образ выдающегося Ученого, Педагога, Психолога, замечательного человека, кристальной честности и высокой духовности, глубокой эрудиции и высокой культуры, тактичного, деликатного и в то же время прямого и принципиального. Джавдат Валеевич является гордостью, горной вершиной, светилом мудрости нашей кафедры, всего университета, психолого-педагогической научной общест-венности. Хотелось бы пролить свет на историю жизни любимого нами коллеги, преподавателя, ученого.

Джавдат Валеевич родился 16 мая 1927 г. в Волгограде (тогда Царицыне) в семье учителей. Отец Вали Нигматул-



лович – из крестьянской семьи татарской деревни в Мордовии, поступил в Казанский университет, по окончании которого стал работать учителем географии в татарской школе в Царицыне. Мать Зюгра Хабибуловна Мустафина также родом из крестьянской семьи Кузнецкого района Саратовской губернии. Впоследствии ее семья переехала в Царицын. В 1913 г. по ее инициативе в Царицыне была открыта первая мусульманская женская школа, которой она руководила. После революции ее назначили председателем мусульманского детского дома, где воспитывались дети, осиротевшие в годы гражданской войны. С 1924 г. она работает учительницей татарского языка в школе им. Г.Тукая, где в то же время преподавал географию Вали Нигматович.

В 1927 г. родился Джавдат Валеевич, после чего в 1928 г. семья переехала в г.Астрахань, так как была командирована Царицынским губернским отделом образования для организации в районах татарских школ. Ими были открыты татарские школы в селах Атал, Мошаик, Кучергановка и др., где они и работали. Вали Нигматуллоевич работал директором средней школы, затем многие годы – заведующим РОНО. Награжден за педагогический труд орденами и медалями.

Джавдат Валеевич учился в русской школе г.Астрахани. Увлекался рисованием, выезжал с братом за город рисовать пейзажи. Таким образом, было проявлено его первое дарование, связанное с художественным мастерством. Любил уроки истории и литературы, много читал. В 1942 г. погиб старший брат, мать стала работать в колхозе, где после окончания школы во время войны стал работать и сам Джавдат. В 1946 г. он поступил в Астраханский педагогический институт. Учился блестяще, на отлично и окончил обучение в 1950 г. по специальности «Преподаватель истории и психологии средней школы». Стал работать учителем истории в школе. В этот период времени открылось новое дарование этого многогранного талантливого человека: он поступил в музыкальное училище для обучения игре на скрипке.

В 1951 г. Джавдата Валеевича приглашают в областной институт усовершенствования учителей методистом, где он сотрудничает с опытными педагогами, обучившими его анализировать педагогический процесс.

В 1955 г. Джавдат Валеевич переезжает в Казань, где его приглашают на работу в Татарский институт усовершенствования учителей методистом кабинета педагогики. В его обязанности входило методическое

руководство вечерними школами рабочей и сельской молодежи. С этого периода появляются его первые научные труды.

В начале 1959 г. появляется первая научная статья в дидактическом сборнике, отражающем опыт учителей детских и вечерних (сменных) школ Татарии по решению проблемы повышения эффективности урока. С этого момента Джав-



Д.В. Вилькеев на школьном занятии

дат Валеевич начинает активную научную деятельность, принимая участие в научных конференциях Всесоюзного и Республиканского значения. Он выпустил статью в таком центральном издании, как «Советская педагогика» АПН СССР (1961), посвященную воспитанию познавательной активности и самостоятельности школьников в школах ТАССР. Этой же тематике была посвяще-

на его первая монографическая работа. Его труды были отмечены Министерством просвещения РСФСР значком «Отличник просвещения» и тремя Почетными грамотами Министерства просвещения СССР.

Талантливый, многообещающий молодой ученый в 1961 г. поступил в аспирантуру по теории педагогики при НИИ и истории педагогики АПН СССР. В 1964 г. он успешно защитил кандидатскую диссертацию по теме «Активизация усвоения знаний учащимися вечерних школ» и был



Научная деятельность Д.В. Вилькеева

распределен по заявке ректора Туишева Йозева Ахметзяновича на работу в Казанский государственный педагогический институт на кафедру психологии и педагогики на должность старшего преподавателя.

Ведущей идеей его кандидатской диссертации было внедрение проблемного обучения в образовательный процесс. Эта идея звучала и на лекциях в институте, и в его выступлениях в школах, и в его статьях в журнале «Советская педагогика», что вызвало интерес и резонанс в научной и учи-



Коллективная фотография научных сотрудников

тельской аудитории. Джавдата Валеевича пригласили руководить экспериментальной работой по проблемному обучению в школы № 15 и 13. Затем данный опыт был перенесен и внедрен в другие школы республики.

Результатом его многолетних научных поисков было изменение ориентации педагогического процесса с усвоения учащимися программных знаний умений и навыков на развитие мышления и познавательной самостоятельности, в позиционировании ученика как активного субъекта обучения, в отличие от пассивного объекта педагогического воздействия.

В 1967 г. была выпущена первая в истории отечественной науки монография по проблемному обучению «Познавательная деятельность школьников при проблемном обучении основ науки». По данной тематике были выпущены серии статей в журнале «Советская педагогика» и «Педагогика»: «Роль гипотезы в учебном познании», «Соотношение эмпирического и теоретического уровней познания» (1970), «Роль гипотезы при построении педагогической теории» (1971) и др.

В 1974 г. Джавдат Валеевич становится доцентом кафедры педагогики и психологии КГПИ, с 1974 по 1976 г. – заведующим кафедры педагогики КГПИ.

С 1983 по 1988 г. в течение 5 лет он возглавлял кафедру психологии КГПУ сразу после успешной защиты докторской диссертации в г. Москве в Академии педагогических наук по теме «Соотношение индукции и дедукции как общих методов в структуре учебных предметов и познавательных процессов».

В последующие годы Джавдат Валеевич возглавил научно-исследовательскую работу, которую вели преподаватели кафедры психологии по теме «Формирование профессионально значимых личностных качеств у студентов педвуза», которая была включена в госпрограмму важнейших психолого-педагогических исследований и разрабатывалась в течение 10 лет. По

данной теме было защищено 2 докторские диссертации, опубликованы 2 научных сборника и 2 коллективные монографии, а также выпущены 4 авторские монографии учеными кафедры. Д. В. Вилькеев возглавлял научную школу в педагогическом университете, занимающуюся разработкой темы «Формирование педагогического мышления у будущих учителей». По этой теме защищено 10 кандидатских диссертаций, 2 докторские, подготовлена коллективная монография, изданы учебные пособия, результаты исследований апробируются на научных конференциях всех уровней.

Основными направлениями его научных исследований являются:

1. Логика и методы познания в школьном обучении.
2. Формирование научного мышления у школьников.
3. Формирование профессионального мышления у педагогов.
4. Особенности морально-этического мышления.

Джавдатом Валеевичем опубликовано 150 научных работ, в том числе 6 монографий, 46 статей в центральных изданиях, 4 статьи за рубежом (ФРГ, Швеции, Чехословакия, ГДР). Научные исследования Джавдата Валеевича и его учеников внесли существенный вклад в развитие педагогических и психологических наук, в разработку и внедрение проблемного обучения, развитие познавательных процессов в учреждениях среднего и высшего образования. Джавдатом Валеевичем разработана гипотетико-дедуктивная система построения знания, и с этой целью обращено внимание на будущих учителей, которые сами должны владеть логикой и методами научного познания. Проводились исследования в области формирования профессионального мышления будущих педагогов, механизмов морально-этического мышления и особенностей проявления этого мышления у педагогов.

Д.В. Вилькеев был активен и в общественно-научной деятельности: являлся

заместителем председателя диссертационного совета по защите докторских диссертаций по педагогике при ТГГПУ, руководителем научного совета по психологии при Академии наук Татарстана. Он награжден тремя почетными грамотами Минпроса РСФСР, знаком «Отличник просвещения РСФСР», Почетной грамотой президиума Верховного Совета ТАССР, медалью

К.Д. Ушинского. Ему присвоены звания «Заслуженный деятель науки ТАССР», «Заслуженный работник высшей школы РФ».

Джавдат Валеевич проявил многогранный талант не только как ученый, но и как музыкант-композитор, чьи произведения мы и сегодня слышим в исполнении его учеников, и как художник, графические произведения которого украсили издания книг.

УДК 378.4

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИМПЕРАТОРСКОМ КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ф.Л. Ратнер, М.В. Нефёдова

Аннотация

В статье рассматривается история становления и развития системы педагогического образования в Императорском Казанском университете. Выделяются этапы развития системы педагогического образования. Рассматриваются особенности учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: Казанский университет, Педагогический институт, Учительский институт, кафедра педагогики.

Abstract

The article examines the history of the formation and development of teacher education at Imperial Kazan University. We look at the stages of formation of teacher education, with the special focus on the features of the educational process.

Index terms: Kazan University, Institute for Pedagogy, Teacher Training Institute, Department of Pedagogy.

Система подготовки педагогических кадров является стержнем в процессе модернизации образовательной системы. Вопрос организации системы подготовки педагогических кадров не ставился в России. С начала XIX в. активно предлагались и внедрялись идеи выдающихся педагогических деятелей, организаторов образовательного процесса. Исторический опыт успешных инноваций и ошибок необходимо учитывать при подготовке будущих учителей XXI в.

Преподавание в высшей школе – особая сфера деятельности, требующая специального образования. Подготовка квалифици-

рованных преподавателей стала одной из главных проблем для российского образования с периода открытия университетов.

В соответствии с Уставом 1804 г. при отечественных университетах создавались педагогические институты. Основной контингент обучавшихся в таком институте состоял из 12 штатных кандидатов, закончивших университетский курс и пожелавших остаться в стенах своего вуза для продолжения научно-педагогических занятий. Их прием производился Советом университета по рекомендациям профессоров, инспектора и директора Педагогического института. Отбор шел из числа казенных

студентов, обучавшихся за счет средств университета и обязавшихся проработать после этого учителями в течение шести лет. Кроме них в Педагогическом институте продолжали обучаться магистры (сдавшие экзамен, защитившие диссертацию и прочитавшие пробную лекцию) и старшие учителя гимназий. По прошествии трех лет учебы в Педагогическом институте и трех лет безупречной службы на педагогическом поприще лучшие из выпускников получали право занять должность адъюнкт-профессора университета.

Со дня открытия и до 1858 г. при Казанском университете функционировал Педагогический институт, куда принимались выпускники университета для подготовки их к учительской деятельности в гимназиях и училищах. Молодые специалисты университета могли также пройти здесь подготовку.

Педагогический институт в Казанском университете создавался как учебно-вспомогательное учреждение. Он тоже, как и другие педагогические институты России, должен был готовить учителей для гимназий и училищ, для чего предназначалось определенное количество казенных воспитанников, окончивших университет и обязанных прослужить шесть лет в области просвещения. Кандидаты, с успехом прошедшие три года в Педагогическом институте, получали после экзамена или степень магистра, или назначались учителями.

Очень важно подчеркнуть, что уже тогда обучение в Педагогическом институте строилось «сообразно с индивидуальными особенностями каждого кандидата» [1]. Общие и индивидуальные занятия на каждое полугодие планировались директором института.

Так, например, общие занятия для выпускников математического отделения включали в себя обязательные лекции по чистой и прикладной математике, астрономии, физике, российской словесности и латинскому языку. По заданию директора они письменно отвечали на поставленные

вопросы или писали научные сочинения по заданным темам. Кандидаты в будущие учителя привлекались также для занятий со студентами в качестве «повторителей» или репетиторов профессорских лекций.

Индивидуальные занятия с кандидатами проводили магистры. Магистры читали также лекции, давали наставления в гимназии и исполняли должность помощника инспектора казенных студентов [9]. Кроме того, важно отметить, что директор Педагогического института Ф.К. Броннер, например, «по собственному почину стал заниматься с кандидатами методикой и дидактикой учебного дела» [14].

С принятием нового Устава 1835 г. данное учебное заведение получило дальнейшее развитие. В Педагогическом институте полагалось «иметь на казенном содержании не менее 20 студентов, которые, сверх слушания университетских лекций, должны были получать руководство в практических упражнениях по избранной отрасли наук, сочинять рассуждения, произносить пробные лекции и давать уроки» [2, с.13]. Однако в его деятельности произошли некоторые изменения. Так, слушателями института теперь становились студенты университета III и IV курсов, кандидаты и так называемые действительные студенты (получившие аттестат об окончании университета). Занятия проводились регулярно, два раза в неделю. Кроме тех видов занятий, которые существовали в институте ранее (письменные сочинения, беседы и диспуты, самостоятельное изучение педагогических и философских сочинений и их критический разбор), студентам предлагалось читать пробные лекции в самом университете и вести уроки в гимназии под руководством профессоров. В этот период Педагогическим институтом Казанского университета руководил его ректор Н.И. Лобачевский. Он принял принципиально новое решение вопросов подготовки будущих учителей, справедливо полагая, что «наставления профессоров, каждого по своей части, не только для студентов, окончивших курс,

не будут лишними, но, без сомнения, послужат молодым людям к дальнейшему приобретению познаний, поддержат охоту заниматься наукой и научат, какой дорогой впредь должны они идти для своего усовершенствования» [4, с.1].

В этом контексте представляется также весьма актуальным предложение Н.И.Лобачевского, чтобы выпускники университета, желающие стать преподавателями, «находились каждый под руководством одного из профессоров, который бы вменил себе в обязанность прилагать попечение об усовершенствовании познаний молодого человека по приобретению им искусства преподавания» [4, с.11–12]. Это было весьма оправданным и новым заботливым решением вопроса о научном руководстве будущих учителей.

Следует отметить, что осуществляя руководство, профессор должен был помочь в случае возникновения у студентов трудностей. Он являлся также воспитателем, заботился об умственном, физическом и духовном развитии обучающихся. Доказательством этому служат темы бесед, проводимые с кандидатами в будущие учителя, например, такие: «О наставлении и воспитании молодых людей», «О методах педагогического искусства» и др. [8, с.7]. Важно отметить, что особая роль отводилась уровню методической подготовки профессора. Поскольку в процессе обучения реализуются его воспитательная и развивающая функции, преподаватель должен был иметь хорошую психолого-педагогическую подготовку, знать методику организации воспитательной работы.

Таким образом, прочные знания по методике, психологии и педагогике являлись основой развития педагогического мастерства.

В Педагогическом институте осуществлялась основательная теоретическая подготовка студентов. В архивных материалах встречаются ежегодные отчеты преподавателей института о пройденном материале: «Скворцов слушал лекции об искусстве на-

ставления и воспитания молодых людей», «Кандидат Иван Тимофеевич Попов слушал лекции в Педагогическом институте о методах педагогического искусства, получив наставление об употреблении глобуса на уроках географии» и др. [8, с.12]. Так, в отчете, представленном директором института профессором Ф.К.Броннером, отмечено, что студенты прослушали курсы педагогики, методик по преподаваемым ими дисциплинам, дали практические уроки и представили ежемесячные журналы.

Для практического обучения студентов программа Педагогического института предусматривала следующее: посещение уроков в классах гимназии для изучения хода преподавания и приемов опытных наставников, а также «наблюдение за порядком и благочинием классов» [5], т.е. включала в себя кроме обучающей и воспитательную функцию.

Вызывает интерес организация семинарских занятий по педагогике, на которых студенты выступали с докладами, читали лекции, обсуждавшиеся здесь же в присутствии профессора, высказывали свое мнение относительно способов передачи знаний, о наиболее рациональных методах обучения, путей изучения личности школьника.

Подготовка будущих учителей в Педагогическом институте отличалась строгой последовательностью и определенностью, воспитывала у студентов самостоятельность и стремление к самообразованию и творчеству. Выработка самостоятельных педагогических решений в период практики способствовала формированию у них познавательных интересов и положительного отношения к педагогической профессии.

Педагогический институт при Казанском университете просуществовал до 1858 г., воспитав в своих стенах замечательных учителей и преподавателей, которые внесли значительный вклад в развитие просвещения в Казанском крае: Н.И. Лобачевский, И.М. Симонов, В.И. Тимьянский, В.Я. Булыгин, Е.И. Срезневский.

5 ноября 1850 г. было принято решение об открытии в Казанском университете кафедры педагогики. Так как это событие совпало с прекращением преподавания в университетах философии, то кафедры педагогики были укомплектованы «лицами, которые до этого преподавали философию». Трудно судить определенно о содержании курса педагогики, которая преподавалась в университете в то время. Как отмечает В.Н.Ивановский в статье, посвященной истории преподавания педагогики в университетах, «из лиц, читавших тогда педагогику в университетах, опубликовал курс общей педагогики один проф. Юркевич. Но и его курс составлен... не на основании университетских лекций, а на основании уроков в одном военно-учебном заведении» [2].

Студенты на I и II курсах изучали психологию и логику, на III курсе – педагогику, на IV курсе – дидактику. В учебном процессе большое место занимала самостоятельная работа студентов, которая включала в себя работу над лекцией, чтение и анализ источников, составление конспектов книг и работу над рефератом. Заключительным этапом самостоятельной работы являлось выступление студента перед аудиторией. Основная цель подобных выступлений состояла в приобретении умения выражать свои мысли доходчиво и ясно, развивать риторику речи.

В лекциях по дидактике профессора обучали студентов способам преподавания, рекомендовали соответствующую литературу для прочтения, знакомили с теориями классиков педагогики. Они учили студентов критически осмысливать имеющиеся научные теории, видя в них не только сильные, но и слабые стороны.

При чтении курса педагогики преподавателями использовались сочинения Дж.Локка, Ж.Ж.Руссо и других известных педагогов, со студентами изучались статьи ученых, напечатанные в педагогических журналах.

После ликвидации педагогических институтов и создания в университетах кафедр педагогики Министерство народного про-

свещения продолжало поиски оптимального варианта организации педагогической подготовки будущих учителей гимназий и училищ. В 1860 г. в российских университетах были образованы педагогические курсы. Поступающий на курсы проходил трехмесячный испытательный срок, по истечении которого он мог быть отчислен по причине неспособности к преподаванию, по личному заявлению или по решению руководства [12].

Каждый слушатель изучал, кроме предметов своей специальности, теоретические и практические курсы педагогики и дидактики. Программа курсов предусматривала прохождение обязательной педагогической практики в гимназиях. Руководящая роль профессора состояла в указаниях, советах и наблюдениях за успехами слушателей во всех видах занятий.

Университетский устав 1863 г. уничтожил кафедры педагогики при университетах, однако в последующие годы происходит широкое развитие педагогической науки в среде ученых.

Педагогическая подготовка стала осуществляться через педагогические курсы, для прохождения которых требовалось законченное университетское образование и склонность к педагогической деятельности. Выпускникам университета, решившим посвятить себя педагогической деятельности, в течение двухлетнего пребывания на курсах предполагалось дать широкую научную подготовку по специальности в сочетании с теорией и практикой по педагогике. Была введена также и педагогическая практика в средней школе. Через педагогические курсы университет готовил и собственные научно-педагогические кадры.

2 октября 1876 г. при Казанском университете были открыты Высшие женские курсы. На курсы принимались лица, закончившие гимназии и епархиальные училища и желавшие получить образование, дающее им право преподавать в старших классах гимназии.

Уровень преподавания на курсах был достаточно высоким. Преподавателями были лучшие университетские профессора, опытные преподаватели гимназии, Казанской духовной академии. Однако в связи с тем, что педагогика и дидактика на Высших женских курсах не преподавались, двухлетнее обучение не могло дать полноценного профессионального педагогического образования.

В 1870–80-х годах с появлением новых тенденций в развитии педагогического образования, которые проявились в открытии специальных учебных заведений и разработке методики подготовки учителя, вновь встал вопрос о подготовке учителей в университете. С начала 70-х годов до начала XX в. подготовка учителя в Казанском университете осуществляется в учительских семинариях при историко-филологическом факультете, а с конца 90-х – при физико-математическом. Будущие учителя знакомились с методами и приемами преподавания предметов гимназического курса. Педагогика преподавалась с элементами истории и психологии. Связь со школой выражалась в посещении уроков гимназических учителей.

В Казанском университете к подготовке учителей привлекались крупные ученые, которые не один десяток лет занимались со студентами в учительской семинарии. Учительская семинария готовила учителей миссионерских школ, для подготовки учителей в городские и уездные училища был задуман Учительский институт, который предлагали открывать как трехлетнее учебное заведение для подготовки учителей в городские училища. Абитуриенты, желающие обучаться в Учительском институте, должны были выдержать вступительные экзамены. При поступлении в институт сдавались следующие предметы: Закон Божий, русский язык, история, география и математика. Основываясь на архивных материалах, можно сделать вывод о том, что отбор в институт был очень строгий. Так, уже в первый набор поступило 60 за-

явлений, а к экзаменам было допущено 55 человек, из которых только 25 стали студентами учительского института.

24 октября 1876 г. в Казанском учительском институте начались занятия. Основными предметами в ходе обучения в учительском институте были Закон Божий, педагогика, русский язык, математика, пение, естествоведение и физика, история и география. Как необязательный предмет преподавался немецкий язык. Обращают на себя внимание темы педагогического характера: «Задача педагога – учить и воспитывать», «Внимание и интерес», «Наглядность преподавания», «Опыт выяснения понятий: анализ и синтез» [10].

Центральное место в учебном плане Казанского учительского института занимали педагогика и педагогическая практика. Традиционно преподавание этого профессионально значимого для учителей предмета предоставлялось руководителю института. Преподавание педагогики было направлено на овладение студентами базовых сведений о воспитании и обучении, основной упор делался на методику преподавания предметов городского училища.

Учащиеся института делились на две группы: первую составляли ученики постарше, в основном выходцы из деревни, сознательно выбравшие профессию педагога (таких было больше), вторую – молодые, не имевшие педагогического опыта, в основном горожане. Ясно, что выпускники городских училищ имели более высокую общеобразовательную подготовку, но учителя со стажем занимались более сознательно, им легче давались педагогические дисциплины и педагогическая практика.

Отрадно заметить, что основным принципом, положенным в основу подготовки учителей, была тесная связь теории с практикой. Несмотря на то что большинство студентов Учительского института составляли уже проработавшие в начальной школе, педагогическая практика начиналась на третьем, последнем курсе и была поставлена очень основательно.

Весьма интересным является рассмотрение практических основ в области преподавания у студентов, которые формировались следующим образом. В первое полугодие своего обучения они присутствовали на занятиях в училище при институте и на уроках, которые давал в классе опытный учитель. При овладении определенными теоретическими навыками будущие преподаватели проводили урок самостоятельно.

Теоретическая подготовка была организована также весьма основательно. Первые два года обучения велись занятия по теории обучения и воспитания, на третьем «сообщались главнейшие сведения из дидактики и методики, о школьной дисциплине, о наглядном обучении и законоположения, касающиеся городских училищ» [3, с.270].

Большую известность получило Педагогическое общество, деятельность которого имела большое значение в подготовке учителя, в разработке теоретических и практических вопросов педагогики.

Цель Общества его учредители определили как двуединую. Ее составляющими были деятельность научно-теоретическая и деятельность практическая по профессиональной подготовке преподавателей [13, с.13].

Особое внимание в Педагогическом обществе уделялось методике преподавания – отбор содержания учебного материала и методика преподавания должны были основываться на истории и методологии изучаемой науки. Так, профессор педагогики А.А.Красновский обосновал психолого-педагогическую диагностику как условие творческого труда учителя школы и как педагогическое условие обеспечения развития ученика в соответствии с его индивидуальностью.

С увеличением количества педагогических кадров в Казани определенное внимание уделяется и их подготовке: создается педагогический музей, проводятся краткосрочные курсы, издаются научно-педагогические журналы.

7 ноября 1907 г. при Казанском университете был учрежден педагогический кружок, основными целями которого были разработка теоретических и практических вопросов педагогики и содействие подготовке членов кружка к предстоящей педагогической деятельности [7].

Студенты, являющиеся членами педагогического кружка, знакомились с научной литературой по всем разделам педагогики, писали рефераты, примерные планы уроков и обсуждали их, посещали школы, подготавливали наглядные пособия.

Отрадно отметить, что такая форма общения преподавателя со студентами вызывала у обучающихся интерес и облегчала освоение практических методов педагогического искусства.

Представляет определенный интерес семейно-педагогический кружок, организованный при Казанском университете в 1909 г. Целью его создания было взаимодействие родителей и воспитателей в деле семейного воспитания и обучения детей.

Члены кружка обсуждали вопросы, вызванные практикой семейного воспитания, читали доклады и выслушивали сообщения о наблюдениях над жизнью детей в семье. Регулярно проводились собрания, по итогам которых печатались тексты докладов и сообщений.

При семейно-педагогическом кружке существовала особая секция – так называемая «группа лиц, изучающих педагогику», в круг ознакомления которой входили самые разные вопросы детского воспитания: «Репетиторство и его значение в школе и жизни», «Как развивать внимание», «О сексуальной педагогике», «Влияние общества на человека» и др. Как видим, эти вопросы не потеряли своей актуальности до сегодняшнего дня.

В этом контексте представляется весьма актуальным отметить, что кружок активно взаимодействовал с родителями учащихся для того, чтобы дать им возможность «столкнуться между собой по набравшим вопросам жизни средней школы».

Таким образом, был образован родительский кружок, деятельность которого продолжалась до конца февраля 1906 г., когда были образованы родительские комитеты [11]. Члены кружка ставили целью изучение опыта семейного воспитания и разработку теоретических вопросов.

Многие положения, сформулированные в рамках работы вышеназванных кружков, остаются актуальными до сегодняшнего дня. Например, воспитание ребенка как гражданина, имеющего обязанности перед семьей, государством, обществом. Современнно звучит и требование единого, целостного характера воспитания, опирающегося на специфику возраста, индивидуальные особенности и тенденции развития ребенка.

С целью создания возможности лицам, занятым в системе образования, и тем, кто интересуется делом воспитания и обучения, наглядно на пособиях изучать современные положения учебно-воспитательного процесса был создан Педагогический музей [6].

Основными подразделениями музея, согласно уставу, являлись функциональная и ученическая библиотеки, кабинет наглядных учебных пособий. В архиве сохранились отчеты о деятельности Педагогического музея при управлении Казанского учебного округа в 1907, 1909–1910 гг. Эти документы отражают его многообразную культурно-просветительскую деятельность.

Педагогический музей находился в ведении попечителя учебного округа. Пользоваться музеем могли бесплатно все служащие в учебных заведениях округа и частные лица, интересующиеся педагогическим делом.

В итоге рассмотрения процесса становления и развития системы педагогического образования в Императорском Казанском университете становится очевидным, что

было сделано немало. Деятельность педагогических учебных заведений имела большое значение в подготовке квалифицированных специалистов, педагогическая научная мысль и практика подготовки учителя вышли на принципиально новый уровень, задав направление дальнейшему развитию педагогики в обширном Казанском учебном округе.

Литература

1. *Загоскин, Н.П.* История Императорского Казанского университета за первые 100 лет существования (1804–1904) / Н.П. Загоскин. – Казань, 1902. – Т. 2. – 622 с.
2. *Ивановский, В.Н.* О преподавании педагогики / В.Н. Ивановский // Ученые записки Казанского университета. – Казань, 1904. – Т. 71, кн. IX. – 22 с.
3. *Исхакова, Р.Р.* Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук / Р.Р. Исхакова. – Казань, 2002. – 440 с.
4. Национальный архив Республики Татарстан. – Фонд 92. – Описание 1. – Дело 2060. – Лист 11–12 об.
5. НА РТ. – Ф. 977. – Оп. Ист.-фил. – Д. 717. – Л. 33 об.
6. НА РТ. – Ф. 92. – Оп. 2. – Д. 6244. – Л. 8.
7. НА РТ. – Ф. 977. – Оп. Ист.-фил. ф-т. – Д. 2054. – с. 5
8. НА РТ. – Ф. 977. – Оп. Совет. – Д. 252. – 12 л.
9. НА РТ. – Ф. 977. – Совет. – Д. 34А – Л. 3. об.
10. НА РТ. – Ф. 150. – Оп. 1. – Д. 330А – Л. 4.
11. Отчет совета семейно-педагогического кружка за 1905–1906 гг. – Казань: Типо-литогр. И.Н. Харитоновна, 1910. – 36 с.
12. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – М., 1855–1864. – Т. 3.
13. *Хабриева, О.А.* Педагогическое общество при Казанском университете / О.А. Хабриева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. – 56 с.
14. *Шакирова, Л.Р.* Организация педагогической подготовки в Казанском университете в XIX в. / Л.Р. Шакирова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 91. ■

УДК 37.470.41.022

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ М.И. МАХМУТОВА

И.А. Сафиуллина

Аннотация

В статье описаны основные направления научной биографии видного отечественного ученого-педагога, доктора педагогических наук, профессора, академика, действительного члена РАО Мирзы Исмаиловича Махмута. Рассмотрены концептуальные идеи проблемного обучения, выдвинутые ученым как целостной дидактической системы.

Ключевые слова: ученый-педагог, дидактика, концепция проблемного обучения, теория урока.

Abstract

The article reviews the main aspects of the life and works of an outstanding Russian scholar and educator, Doctor of Pedagogy, professor, Fellow of RAE Mirza I. Makhmutov. We consider the conceptual ideas of problem-based education set forth by the scholar as a single holistic didactic system.

Index terms: scholar and educator, the concept of problem-based education, theory of a class.

Развитие современного образования невозможно без осмысления научно-педагогических наработок и предшествующего исторического опыта прогрессивных ученых и педагогов, что позволяет не только понять диалектическую сущность происходящих процессов, но и делать прогнозы в области генерации педагогических инноваций. Историко-педагогическая наука призвана с особой тщательностью относиться к изучению наследия великих педагогов, так как содержащиеся в нем лучшие идеи способны в их новом качестве многое изменить и в современной практике. Подтверждает этот вывод творчество неумолимых педагогов истекшего XX в., работавших на благо развития образования как самого важного условия прогресса общества. Свой достойный вклад в решение проблем образования внес в последней трети XX в. известный российский ученый-дидакт Мирза Исмаилович Махмута (1926–2008).

М.И. Махмута – ученый-педагог широкого диапазона, проявивший себя неординарно в разных видах научно-просветительской деятельности – как востоковед, переводчик, талантливый организатор и, конечно, педагог-исследователь. В целом – это многогранная личность с широким кругом научных интересов. Его труды пред-

ставляют собой комплекс фундаментальных исследований в области различных наук и сфер социально-гуманитарной деятельности: филологии, социологии, педагогики, национального образования и культуры. Но главной гранью его деятельности всегда являлась научно-педагогическая, во всей полноте ее теоретических и прикладных аспектов.

Выходец из рабочего сословия М.И.Махмута получил глубокое, разностороннее профессиональное образование, обучаясь сначала в Иркутском военном училище, а затем в Военном институте иностранных языков Советской Армии (1950–1955).

Ретроспективная панорама творчества М.И.Махмута может быть представлена в последовательности главных этапов и направлений его деятельности, наглядно демонстрирующих непрерывно возрастающий масштаб тех крупных исследовательских задач, которые он перед собой ставил и успешно решал.

Научная и собственно педагогическая деятельность М.И.Махмута началась в 1956 г. в Казанском государственном университете, где он преподавал арабский язык.

Первые научные труды М.И.Махмута относятся к области *филологии* и связа-

ны с исследованием проблем татарского языка, в частности лексикологии. Итогом многолетней работы ученого в этой области стали «Справочник по арабской грамматике» (1965 г.), «Школьный русско-татарский словарь» (1967 г.), «Толковый словарь русского языка: пособие для учащихся национальных школ» (1982 г.). Научные труды в области языкознания принесли М.И.Махмудову известность ученого-лексикографа, его имя заслуженно вошло в «Библиографический словарь отечественных востоковедов».

Большое значение в формировании Мирзы Исмаиловича Махмудова как глубоко и масштабно мыслящего ученого, смелого экспериментатора, авторитетного организатора педагогической науки имел опыт в должности министра просвещения Татари (1958–1976). Особый интерес в этот период представляют труды, посвященные разработке *общих вопросов педагогики и национального образования, творчество в области организаторско-управленческой деятельности*. Развитие школы в период реформ в 60-е годы подняло на более высокую ступень национальное образование. Заслугой М.И.Махмудова является участие в разработке концепции национальной школы, детальный анализ процесса коренной перестройки содержания обучения, программ, учебников. Изменения в системе школьного образования анализируются в тесной связи с задачами подготовки кадров.

Важным этапом в научно-педагогической деятельности М.И.Махмудова является разработка *проблемы взаимосвязи общего и профессионального образования с совершенно новых позиций* (1976–1992). При этом, став создателем и руководителем Научно-исследовательского института профессионально-технической педагогики, подведомственного АПН СССР (1975 г.), ученый взял на себя ответственность за самое трудное дело – обеспечение качественного уровня общего и профессионального образования рабочих высшей квалифика-

ции. основополагающие идеи научно-теоретической концепции, созданной в рамках деятельности данного учреждения, базировались на органическом сочетании общего и профессионального образования и реализации принципов политехнизма, профессиональной направленности, проблемности, мотивации, преемственности и межцикловых связей.

Заслуживает высокой оценки вклад М.И.Махмудова в *развитие сферы образования и культуры на международном уровне*. Деятельность по изучению зарубежного опыта имела разнообразную географию, начавшись с анализа педагогических проблем развивающихся стран на основе личного знакомства ученого с развитием образования в Алжире, и вызвала большой интерес во многих странах арабского Востока. Для расширения горизонта исследований ученого особое значение имела работа в качестве эксперта ЮНЕСКО по ликвидации неграмотности, члена Советского комитета Всемирного Совета мира. Академик М.И.Махмудов ярко проявил себя и в качестве участника многих международных конференций и симпозиумов по проблеме перестройки образования. В частности, он обобщил опыт США в сфере образования. Все это принесло ему известность как крупнейшего деятеля образования и ученого с мировым именем.

В качестве одного из направлений деятельности академика М.И. Махмудова в последнее десятилетие XX в. и в начале текущего столетия могут быть выделены его исследования в области *философии образования*, в частности проблемы *формирования интеллектуального потенциала нации*.

В этих исследованиях рассматриваются с дидактических позиций понятия «менталитет», «логическое мышление», «латеральное мышление», «критическое мышление», «проблемное мышление» и подчеркивается приоритет развития мышления над усвоением информации. По мнению ученого, «интеллект и мыш-

ление человека являются структурными компонентами его менталитета... менталитет отдельного человека и народа связан формальной логикой, с особенностями характера, традиций, языковым строем, мировоззрением» [5, с.21]. Мирза Исмаилович анализирует факты снижения уровня интеллекта в постсоветской России и подчеркивает необходимость разработки концепции перманентной модернизации образования: пересмотр сети учебных заведений, создание сети инновационных школ, развитие структуры непрерывного педагогического образования. В связи с этим он обращает внимание на условия подготовки интеллектуальной элиты с детских лет, создание системы поиска и поддержки одаренных детей.

М.И. Махмутов поднимает вопросы национального самосознания в единстве с интернациональным, а также проблемы нравственного потенциала ислама. Он подчеркивает, что «этическое учение религии является основой нравственного сознания общества и нравственного поведения человека... огромно влияние религии на развитие общества через религиозную культуру, которая объективно является частью мировой культуры» [4, с.10]. Будучи востоковедом, он занимался исследованиями в области отношений Запад – Восток, опубликован цикл работ по проблеме «Терроризм и его истоки».

Профессионально самореализуя себя как востоковед, лексикограф, историк и организатор народного образования, все же наибольшую известность М.И.Махмутов приобрел своими фундаментальными работами в области *дидактики*.

Еще в 1950-е годы, в условиях перехода ко всеобщему среднему образованию, начались интенсивные теоретические и экспериментальные педагогические исследования ученых по проблеме активизации обучения. Опираясь на учение корифеев прошлого и на теоретические исследования ведущих педагогов страны – М.А. Данилова, Г.И. Щукиной, И.Т. Огородникова,

П.Р.Атутова и др., М.И.Махмутов приходит к выводу о необходимости дальнейшего развития идей активизации познавательной деятельности учащихся. Свои первые исследования в этой области ученый посвящает изучению факторов развития активности и самостоятельности учащихся, источников стимулирования мотивационной готовности к учению. Любые получаемые выводы проверяются тщательным образом в экспериментальном опыте школ Татарии.

Уже на первых этапах исследования М.И. Махмутов проявляет себя как методолог, стараясь дать собственную интерпретацию ключевым понятиям педагогики «познавательная самостоятельность», «познавательная активность». Примечательность подхода ученого к трактовке названных категорий состоит в его стремлении раскрыть действенные управляемые механизмы и способы развития творческих способностей ученика, что приводит его к теории и системе проблемного обучения.

Разработки различных аспектов проблемного обучения мы встречаем в работах других видных дидактов: в работах М.А. Данилова (роль противоречия в обучении), М.Н. Скаткина, И.Я.Лернера (концепция задачного обучения – постановка и решение познавательных задач), А.М. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева (психологические аспекты), Н.Г. Дайри (методика активного урока), Д.В. Вилькеева (роль гипотезы, взаимосвязь индукции, дедукции и гипотезы в условиях проблемного обучения, противоречия познания в обучении), Н.А. Половниковой (активизация познавательной деятельности), А.А. Кирсанова и др.

Среди зарубежных теорий нами выделены наиболее известные концепции американских ученых Дж. Дьюи, Дж.Брунера, современные американские теории «учение путем решения проблем» У. Александер и П. Хальверсона. Польский педагог В.Оконь исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов. Однако

эти американские теории носили прагматический характер и не имели теоретического обоснования, а польскими педагогами проблемное обучение понималось лишь как один из методов обучения.

Отмечая, безусловно, большой вклад этих ученых в развитие теории проблемного обучения, мы пришли к выводу, что М.И. Махмутовым впервые в отечественной педагогике разработана целостная теория проблемного обучения. Он рассматривает ее не как подход и не как метод, а как новый целостный тип обучения. В условиях явной психологизации теории проблемного обучения, когда отечественные психологи в условиях усиления развивающей направленности в обучении в 70-е годы опирались только на психологические аспекты проблемного обучения, в условиях, когда они принимали идею проблемного обучения так, как она развивалась в американской педагогической психологии, Мирза Исмаилович нашел свою крайнюю методологию, свою линию в этом направлении. Он подверг анализу обширнейший материал, и в его работах явно прослеживается гносеологический подход. Прежде всего, им были проанализированы гносеологические основы проблемного обучения исходя из взаимосвязи проблемного обучения и научного исследования. Применение гносеологических категорий «отражение» и «противоречие», а также понятия «проблема» выступает методологической основой дидактической системы.

Мирза Исмаилович пережил тяжелую борьбу, доказывая свою правоту, что проблемное обучение – это дидактическая система, как бы составляя иные взгляды на проблемное обучение в нашей дидактике, пока наконец эта теория не восторжествовала как целостная система.

Ставший классическим фундаментальный труд «Теория и практика проблемного обучения» (1972 г.) явился результатом многолетних методологических и экспериментальных исследований автора в области дидактики и вызвал большой отклик в

педагогической среде. Дальнейшие исследования автора привели к возникновению целостной теории проблемного обучения, которая дала толчок к развитию методических исследований многих педагогов страны. Постепенно система образования стала внедрять новый тип обучения, сначала в общеобразовательной, затем в средней и высшей школе.

М.И. Махмутовым было показано, что в отличие от традиционной педагогики с его репродуктивной направленностью, в проблемном обучении преобладающей целью должно быть развитие мышления учащихся, которое под влиянием обучающих стратегий может быть продуктивным и репродуктивным, проблемным и ассоциативным. Для обретения статуса самостоятельной теории для ее автора важно было тщательно отработать понятийно-категориальный аппарат. В связи с этим ученым глубоко обоснованы понятия «проблемная ситуация» (вслед за А.М. Матюшкиным), «принцип проблемности», «учебная проблема», «проблемный вопрос».

Среди названных системообразующей и центральной можно назвать категорию «*учебная проблема*», разработка которой включала в себя показ самого процесса ее возникновения и решение учащимися под руководством учителя. Им дана дидактическая и психологическая классификация учебной проблемы, показано соотношение учебной проблемы с научной проблемой [2].

Изучение учебной проблемы как психолого-дидактической категории послужило основанием разработки дидактического принципа проблемности. Принцип требует целенаправленного формирования у учащихся приемов мыслительных операций (сравнения, анализа, обобщения, конкретизации, абстрагирования), такого уровня обученности учащихся, когда они сами творчески перерабатывают имеющуюся у них информацию.

Гибкость и мобильность разработанной теории обеспечивались благодаря введе-

нию им категорий «уровней» проблемного обучения, которые отвечали актуальной практической задаче реализации идеи дифференциации и индивидуализации обучения [2].

Особую состоятельность концепции М.И. Махмутова как дидактической системы придала тщательно обоснованная *система методов* обучения, в которую входят система методов преподавания как способ управления познавательной деятельностью учащихся; система методов учения школьника; система методов обучения (общих методов) как способ организации целостного учебного процесса и как отражение взаимодействия преподавания и учения.

Ученым было введено понятие «бинарности» методов как обусловленное понятием «субъектности ученика» объективное целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся в процессе изучения учебного материала; разработана номенклатура методов учения и преподавания; предложена усовершенствованная классификация общих и бинарных методов.

Безусловно, отдельно можно выделить и такое стержневое открытие М.И. Махмутова в рамках дидактической системы, как *теория урока*, в частности концепция урока как самостоятельной дидактической категории в контексте проблемного обучения. Решая эту задачу, он рассматривает во взаимосвязи и взаимообусловленности педагогические цели, законы, принципы, содержание, формы, средства и методы обучения.

По определению М.И. Махмутова, «урок – это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей (преподавателей) и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обу-

чения» [3, с.44]. Новизна такого определения заключалась, прежде всего, в том, что урок рассматривался как постоянно развивающаяся форма организации процесса целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся в рамках деятельностного подхода к обучению.

Развивая идею И.М. Малкина о структурной модели урока, которое состояло в выделении им инвариантной и вариативной частей урока, М.И. Махмутов выявил и обосновал структуру проблемного урока. Их главное отличие заключается в структуре урока: внутренней и внешней. Внешняя – дидактическая структура реализуется через «методическую подструктуру» урока, элементами которой выступают виды деятельности учащихся и учителя: чтение текста, упражнения, речевое выражение мысли и чувства, учебные и методические приемы и т.д. Внутренняя «логико-психологическая подструктура» урока является связующим звеном между общей дидактической структурой и методической подструктурой. Как справедливо отмечает Г.И. Ибрагимов, «именно это сочетание дидактической, инвариантной, и внутренних, вариативных структур отличало в структурной части концепцию урока М.И. Махмутова от других концепций урока (Г.Д. Кирилловой, В.А. Онищук и др.)» [1, с.41].

Новое осмысление концепция проблемного обучения М.И. Махмутова получила в исследованиях его учеников (Г.И.Ибрагимова, М.А.Чошанова и др.), таких как педагогические технологии проблемно-диалогового обучения, проблемно-задачного, проблемно-модельного, проблемно-алгоритмического и других технологий, направленных на развитие и формирование способов мыслительной деятельности учащихся.

Обобщая сказанное, следует отметить, что на современном этапе развития теоретической дидактики не только не потеряли, а напротив, усилили свою актуальность выдвинутые ученым положения о принципах построения процесса обучения и организа-

ции учебного материала, в основе которой лежат закономерности диалектической логики и психологии мышления. Адаптация принципа проблемности к новым педагогическим технологиям позволила ввести проблемное обучение в современное образовательное пространство и обосновать многообразие его видов, адекватных концепции развивающего обучения. Эвристическую значимость созданной концепции подтверждают исследования последних десяти лет самого автора в связи с проблемой изменения интеллектуального потенциала общества и необходимостью дальнейшего научного поиска в формировании мировоззрения и национальной идеологии, коррекции менталитета (с учетом традиций разных поколений) в процессе обучения и социализации учащихся школ и студентов.

Литература

1. *Ибрагимов, Г.И.* Развитие теории урока как целостной системы в работах М.И. Махмутова / Г.И.Ибрагимов // Формирование интеллектуального потенциала в системе общего и профессионального образования: Первые Махмутовские чтения. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – С. 38–42.
2. *Махмутов, М.И.* Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. – 552 с.
3. *Махмутов, М.И.* Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
4. *Махмутов, М.И.* Мир ислама / М.И. Махмутов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 616 с.
5. *Махмутов, М.И.* Взаимосвязь экономики и интеллектуального потенциала / М.И. Махмутов // Формирование интеллектуального потенциала в системе общего и профессионального образования: Первые Махмутовские чтения. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – С. 14–24. ■

УДК 37.012.2

РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Р.А. Фахрутдинова, И.А. Аникеев

Аннотация

Современная система образования под влиянием стремительного развития информации и техники должна быстро приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям жизни, именно поэтому отечественные педагоги, анализируя накопленный за годы материал, стремятся усовершенствовать процесс обучения, наполнить его новым содержанием, разрабатывая и применяя значительное число новых методик и педагогических технологий. Исходя из этого, проблема изучения, развития и применения понятия «педагогическая технология» является актуальной.

Ключевые слова: технологии, педагогические технологии, метод, методика, техника.

Abstract

The modern education system, influenced by fast development of information and technology, should quickly adapt to constantly changing lifestyles this reason domestic teachers, analyzing the material saved up in years, aspire to improve training. Russia's teachers should task themselves with analyzing this material and improving the educational process, filling it with new contents, developing and applying a considerable number of new techniques and technologies. Consequently, the issue of studying, developing and applying the concept of «pedagogical technology» remains as urgent as ever.

Index terms: technologies, pedagogical technologies, method, technique, equipment.

Сфера образования, будучи важнейшей стороной развития общества, не может не ощущать на себе влияние культуры, науки, политики, экономики, техники и других сфер. А потому изменения, происходящие под влиянием таких факторов, как глобализация, информатизация, становление открытого общества без расовых, культурных, национальных различий, а также неопределенности будущего, требует от сферы образования гибкости, эффективности и быстроты в решении встающих перед ней и обществом задач.

На современную систему образования возлагаются большие надежды по повышению качества образовательных результатов. Решение данной проблемы возможно только благодаря применению широкого круга современных методов и технологических разработок. Педагогические поиски, которые ведутся в области применения различных технологий, в основном связаны с эффективным и целесообразным использованием современной техники в обучении молодого поколения (компьютеры, Интернет, мультимедиа и

т.д.). Помимо этого, современная система образования направлена на повышение профессионализма преподавательского состава, готовности к инновациям и педагогическому творчеству. Все это наталкивает на необходимость обновления средств и форм работы с информационными источниками в системе образования, а значит и обогащению технологических разработок в учебном процессе.

Сегодня овладение педагогическими технологиями – это не столько модное явление в педагогике, сколько острая необходимость повышения результатов профессиональной деятельности и приведения ее в соответствие с задачами, решаемыми системой образования.

Таким образом, отметим, что применение педагогических технологий направлено на повышение качества образовательных услуг, повышение комфортности и экономичности образовательного процесса, поднятие уровня знаний и общей культуры в работе с техникой, информацией и людьми.

Понятие «технология» (от лат. слов *techne* – искусство, мастерство, ремесло

и *logos* – наука, т.е. «наука об искусстве») было взято из сферы производства, где технология – это процесс переработки исходного материала с целью получения продукта с заранее заданными свойствами. В понимании понятия «технология» существуют некоторые разночтения, под ней понимают: 1) технику; 2) сферу человеческой деятельности с единством знаний, обеспечивающих ее; 3) описание определенного алгоритма трудовых операций, благодаря которым из предмета труда получается продукт, который будет соответствовать описанной методике; 4) характерная для определенного общества деятельность, ее общие параметры; 5) свойственный какой-либо из эпох (индустриальной, постиндустриальной) определенный тип отношения к миру [2, с.40].

Зачастую в литературе сравнивают понятие «техника» и «технология», однако это не совсем верно, потому что технология понимается как определенная область изготовления и использования технических средств, в то время как под техникой подразумеваются средства деятельности, основанные на материальных вещах.

Исходя из чисто узкого производственного значения, технология – это совокупность методов обработки, производства, трансформации состояния, свойств и формы материала, применяемых в процессе производства продукции. Представление «технологии» в качестве особого вида искусства свойственно не только сфере производства. Впоследствии именно в этом контексте данное понятие было перенесено на другие сферы деятельности, и в частности в науку. Например, «информационные технологии» как совокупность методов накопления, хранения и обработки информации, а «педагогические технологии» как совокупность методов обучения и т.д.

Впервые о термине «педагогические технологии» заговорили в 60-е годы XX в. в Соединенный Штатах Америки. Впоследствии этот термин получил распространение во многих развитых странах. В тот пери-

од понятия «педагогические технологии», «технологии обучения» сопоставлялись с идеями технизации учебного процесса, рассматриваемого как основной способ повышения эффективности учебного процесса благодаря применению технических средств обучения (ТСО). И это не случайно, ведь развитие компьютеров в то время давало надежду на широкое их применение в различных областях науки и образования.

Уже в 70-е годы в педагогике четко формируется идея полной управляемости учебного процесса, которая приводит педагогическую практику к новому направлению развития – решению дидактических проблем через руководство учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых можно было заранее предугадать и четко описать [3, с.121].

Это способствовало тому, что западная педагогика начинает трактовать понятие «педагогические технологии» уже не просто как использование в сфере образования технических средств или компьютеров, а как исследовательские поиски принципов и приемов, которые оптимизировали бы учебный процесс, повысили его эффективность, наполнили его новым содержанием.

Стоит отметить, что на сегодняшний день в западной педагогике встречаются оба эти понимания педагогических технологий, т.е. рассмотрение педагогических технологий как процесс обучения с активным использованием компьютерных технологий, а также как управление учебным процессом с поиском и разработкой целей обучения, опирающихся на весь ход обучения, выявление и проверка наиболее эффективных средств, методов и приемов.

Раскрывая понятие «педагогические технологии» через идею управления учебным процессом, японский ученый Т.Сакамото дает им характеристику в качестве системы, отмечая, что педагогические технологии – это введение в педагогику системного способа мышления, иначе говоря, это систематизация процесса обучения. Системная характеристика представлена и

в определении педагогических технологий, данном ЮНЕСКО, где они рассматриваются как системный метод организации процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, цель которых – оптимизация форм образования [1, с.17].

В отечественной педагогике так же, как и в западной, до сих пор не найдено четкого определения понятию «педагогические технологии». Педагогические технологии рассматриваются:

- как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, искусстве (толковый словарь);
- как содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько);
- как описание процесса достижения планируемых результатов (И.П. Волков);
- как инструментарий педагогического процесса, с набором форм, методов, приемов обучения и воспитательных средств (Б.Т.Лихачев);
- как составная часть дидактики (М.Чошанов);
- как совокупность инструментальных и методологических средств, применяемых для достижения определенных педагогических целей (М.В. Кларин) и т.д. [4, с.5].

Таким образом, систематизировав множество различных точек зрения, можно выделить несколько подходов в понимании понятия «педагогические технологии»:

- 1) технология как педагогическая система;
- 2) технология как частная методика, цель которой – достижение поставленных целей. Но стоит отметить, что в этом случае педагогика не получает какого-то кардинально нового понятия, а происходит простая замена одного понятия другим;
- 3) технология как оптимальная для решения конкретной цели методика или система с четким алгоритмом действий. В рамках этого подхода технология рассматривается уже не просто как система или методика, а как четко проработанная

цепочка действий, приводящих к решению заранее продуманных целей. Примером может служить такое понятие, как «современные технологии», т.е. наиболее эффективные способы достижения поставленных результатов на современном этапе развития общества [5, с.8].

Помимо этого, технология рассматривается как форма организации обучения, как совокупность средств, методов и форм, а также как использование определенной цепочки методов и процессов, приводящих к получению продукта с заранее заданными свойствами, это понимание наиболее близко к первоначальной, пришедшей из сферы промышленности трактовке.

Очень часто понятие «технология» отождествляют с понятиями «метод, прием, методика». Большая советская энциклопедия дает такое определение понятию «метод» – это путь исследования или познания; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи [5, с.12].

Исходя из того, что метод неизменно имеет определенную конструкцию, структуру, в соответствии с которой совершаются действия, то именно он выступает в качестве инструментального генезиса происхождения технологии и применения ее на практике. Чтобы понять специфику определенного метода, необходимо усвоить его структурное содержание, потому как оно выступает ведущей единицей в отборе и создании алгоритма всех действий каждого из субъектов образовательного процесса. Метод, в рамках применяемой на практике технологии, решая те или иные задачи, играет ведущую роль в определении формы организации деятельности субъектов образовательного процесса.

Что касается методики, то она является ведущим компонентом в организации профессионально-педагогической деятельности педагога. В отличие от педагогической технологии, опирающейся на

прогностическое знание о механизмах получения требуемого результата, причинной происхождения новой методики является резюмирование положительного практического опыта определенного выразителя того или иного способа педагогической деятельности. Очень часто новая методика получает свое развитие благодаря авторитету ее автора, без научного подтверждения и разъяснения ее особенностей и эффективности (например, методика В.Ф.Шаталова и т.д.). И если технология – это творение сообщества педагогов профессионалов, факт педагогической культуры, то методика выступает в качестве опыта и мастерства определенного педагога-создателя в решении каких-либо педагогических задач, являясь достоянием локальной культуры. При этом со временем методика может приобрести широкое применение и популярность, однако ее эффективность напрямую зависит от уровня технологичности, т.е. от возможности и гарантированности приведения к нужному результату.

По вопросу соотношения понятий «метод», «прием» и «технология» существует ряд мнений, которые можно свести к двум основным подходам. В рамках первого подхода метод рассматривается как ведущее звено педагогического процесса, а технология при этом выполняет техническую или процедурную реализацию метода в практической деятельности педагога. Второй подход основан на ведущей роли технологии, рассматривая ее как системное явление, при этом метод и прием выступают частями этой целостной системы. Приверженцы данной позиции направляют педагога на системную группировку идей, потому как именно она является основной при выборе и построении организационной структуры как своей деятельности, так и деятельности других субъектов образовательного процесса, а также ресурсов, применяемых для достижения поставленных образовательных целей.

Также существует ряд мнений по поводу соотношения понятий «методика» и «технология».

1. Технология рассматривается как составная часть методики, выступая своеобразным ее ядром, основой.

2. Технология – это форма воплощения методики на практике.

3. Оба понятия, и методика, и технология, воспринимаются как общие, одинаковые, заменяющие друг друга.

4. Технология рассматривается как более объемное понятие, вмещающее в себя в качестве элемента ту или иную методику.

5. Частная методика выступает отправной точкой в разработке технологии.

6. Технология рассматривается как эффективное сочетание определенных последовательных действий в целях получения какого-либо продукта. Данное определение приближает технологию к понятию конкретной методики.

7. Технология может существовать самостоятельно и не зависеть от методики, если она не может быть вписана в рамки целостной системы организации деятельности, будучи зависимой от заранее определенной стратегии (например, проблемное обучение).

8. В рамках одной технологии могут быть построены несколько методик с различными задачами и содержанием деятельности, модифицируемые и видоизменяемые в применении определенных технологических действий. То есть определенная технология может иметь множество различных методик, основанных на ней [2, с.52].

Рассматривая проблему соотношения понятий «метод», «методика» и «технология» стоит отметить, что все перечисленные понятия имеют общее свойство – свойство системности:

1) метод, выступающий основой той или иной технологии, выявляет структурный аспект всех осуществляемых шагов;

2) методика находит свое практическое применение благодаря той или иной системе методов и приемов;

3) технология представляет собой определенный перечень действий, которые

точно приведут к желаемой цели, т.е. инструментарий для ее достижения [5, с.17].

Помимо этого, понятие «технология» часто сравнивают с понятием «техника», однако стоит их отличать, потому как техника – это особенность и уровень выполнения личностью, участвующей в образовательном процессе, определенных видов деятельности. Примером может служить техника работы с компьютером и т.д.

Анализируя различные подходы к пониманию термина «технологии» в образовании вообще и в педагогике в частности, можно выявить закономерности в изменении их содержания, которые отражают различные аспекты с точки зрения как развития рассматриваемой категории, так и их смыслового наполнения. В рамках одного понимания «технология» рассматривается как процесс применения в образовательной практике технических средств, таких как учебное кино и звукозаписи, телевидение и видеопроекторы и т.д. В попытках нахождения путей применения технических средств в обучении педагогика открывает новую сферу, называемую «технология в обучении». Отталкиваясь от этого значения, велись разработки новых технологий, основанных на применении технических средств, в качестве отправной точки построения образовательного процесса. Данный аспект носит название технико-инструментального [4, с.19].

Сторонники второй точки зрения (функционально-процессуальный аспект) рассматривают технологию в качестве собственно технологического подхода к построению вузовского образовательного процесса, при котором система способов, средств, условий, меняясь, варьируясь, направляется на достижения конкретных образовательных целей. В рамках этого аспекта считается, что педагог, решая поставленную задачу и двигаясь к образовательной цели, может выбрать различные технологии. Здесь технология выступает в качестве процесса выбора наиболее эф-

фективных средств и условий в поэтапном достижении педагогом поставленных целей и получении заранее запрограммированных результатов [4, с.21].

Существует еще и третий, системный подход, в рамках которого под технологией понимается связанность и сбалансированность сформулированных целей, условий и средств ее достижения, порядок определения результатов, которые были получены при применении такой технологии на практике [5, с.19].

Образовательные технологии являются необходимым инструментом современного как школьного, так и вузовского педагога, потому как они способны значительно расширить и усовершенствовать профессиональное мастерство преподавателя, позволяя решать постоянно возникающие перед ним задачи и достигать целей, которые продиктованы велением времени. Цели, которые ставит перед системой образования общество, воспитать личность конкурентоспособную в постоянно изменяемых условиях жизни, обладающую высокой степенью зрелости и самостоятельности, способной к критической оценке и самоанализу, требуют выработки универсальных и эффективных методик, которые позволили бы качественно улучшить образовательный процесс и повысить уровень получаемых обучающимися знаний.

Многими учебными заведениями взят стратегический курс на обновление программно-технологического обеспечения образовательного процесса, в основу которого положен пересмотр всех применяемых технологий, расширения их возможностей в соответствии с современными условиями и внедрение новых инновационных технологических разработок. Для максимально эффективного внедрения новых технологий в сферу образования необходимо всестороннее их изучение и апробирование результатов на практике.

Литература

1. *Кларин, М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.

3. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических коллед-

жей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

4. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2004.

5. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 371.134(7)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В США КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

М.А. Чошанов

Аннотация

Международные исследования показывают: американские школьники уступают своим европейским и южно-азиатским сверстникам по уровню учебных достижений, особенно по естественно-математическим дисциплинам. Последние данные TIMSS¹ опять оказались неутешительными. Ученики «началки» еще более-менее конкурентоспособны, но вот в среднем звене и в старших классах школы уровень обученности резко падает. Вполне логично предположить, что уровень обученности школьников должен поднять учитель. В данной статье раскрываются проблемы и перспективы подготовки американских учителей, включая краткий исторический экскурс в педагогическое образование, демографический профиль учителя, сертификацию учителей, а также инновации в системе подготовки учителей в США.

Ключевые слова: подготовка учителей, сертификация учителей, инновации в педагогическом образовании США.

Abstract

International studies show that American students are inferior to their European and South Asian peers in terms of educational achievements, especially in mathematics and science. Recent TIMSS data were again disappointing. Elementary school students more or less competitive, but middle and high school students lack behind of their international counterparts. It is logical to assume that student achievement depends on teacher preparation. This article reveals the problems and prospects for the preparation of American teachers, including a brief historical introduction to teacher education, demographic profile of the U.S. teacher, teacher certification, as well as innovations in the teacher training in the United States.

Index terms: teacher education, teacher certification, innovations in the U.S. teacher education.

1839 год принято считать годом учреждения педагогических высших учебных заведений (Normal Schools) и начала подготовки учителей в США. В 1879 г. статус высшего педагогического образования в США был подкреплён утверждением ученого звания профессора педагогики. В следующее десятилетие шло бурное развитие сети педагогических высших учебных заведений: к 1890 г. по стране уже функциони-

ровало 92 Normal schools. Начало 1900-х ознаменовалось перемещением подготовки учителей в стены традиционных университетов [9]. В итоге, эта тенденция взяла вверх, и в настоящее время подготовка учителей осуществляется преимущественно на педагогических факультетах университетов и колледжей США.

Подготовка учителей в США становится предметом усиленной критики, начиная

¹ TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) – международное обследование учебных достижений школьников по естественно-математическим дисциплинам (<http://nces.ed.gov/timss/>) [6].

с середины XX в. В 1965 г. вышла в свет книга о серьезных проблемах в подготовке учителей в США [5]. Частично эта критика была связана с успехами других стран в обучении школьников, в частности по естественно-математическим дисциплинам. Именно в этом американцы видели корень успехов Советского Союза в освоении космоса. Это предположение нашло дальнейшее развитие в опубликованном в 1983 г. докладе «Нация на грани риска» [7]. «Что происходит?» – спрашивали не только педагоги, ученые, методисты – работники сферы образования, но и политики, бизнесмены, общественность. Тревога связана с тем, что американцы справедливо считают: если школа выпускает людей, уровень образования которых не соответствует мировым стандартам, это угрожает, ни много ни мало, национальной безопасности страны. Не случайно в США в 2000 г. была создана специальная комиссия по проблемам педагогического образования. В нее вошли сенаторы, ученые, бизнесмены и учителя, а возглавил комиссию астронавт Джон Глен. Комиссия составила доклад президенту Соединенных Штатов под названием «Пока не поздно». В докладе, в частности, говорится: «Комиссия убеждена, что на заре нового столетия и тысячелетия будущее благосостояние нашего государства зависит не только от того, насколько мы хорошо обучаем детей в целом, но и от того, насколько мы хорошо обучаем естественным, фундаментальным наукам и математике. Эти науки дают нам продукты, уровень жизни, экономическую и военную безопасность, которые будут поддерживать нас как дома, так и во всем мире» [8, с.4]. При этом комиссия подчеркнула исключительную важность подготовки учителей для решения проблемы качества обучения в школе.

Последний громкий доклад о пробуксовке образовательных реформ был опубликован в 2012 г. Доклад под названием «Образовательная реформа в США и национальная безопасность» составлен Советом по международным отношениям

Государственного департамента и адресован конгрессу США [3]. Лейтмотивом доклада является вопрос «Почему образование является вопросом национальной безопасности?». Составители доклада утверждают, что неудачи США в области образования представляют следующие пять угроз национальной безопасности страны: 1) угроза для экономического роста и конкурентоспособности; 2) угроза военной безопасности; 3) угроза интеллектуальной собственности; 4) угроза глобальным интересам США; 5) угроза единству и сплоченности нации. Более того, в докладе подчеркивается, что «военная мощь уже не является достаточным условием, чтобы гарантировать безопасность страны. Национальная безопасность сегодня тесно связана с человеческим капиталом. Человеческий капитал нации настолько же силен, насколько сильно образование» [3, с.7].

По данным Национального центра по информации в области образования [4], в настоящее время в 90 тыс. государственных школах США работают 3,6 млн учителей, которые обучают 49,4 млн учащихся начальной и средней школы. Кроме того, в частных школах США обучается 6 млн школьников и 1,5 млн учащихся получают среднее образование на дому.

Портрет современного среднестатистического школьного учителя США выглядит следующим образом: это англоязычная женщина среднего возраста со степенью магистра по педагогике. В *табл. 1* представлены демографические характеристики школьного учителя США начиная с 1986 г. по сегодняшний день [4].

За период в 25 лет значительно увеличилось число женщин в педагогической профессии: если в 1986 г. их было 69%, то к 2011 г. этот показатель вырос до 84% (*рис. 1*). Кроме гендерной тенденции, можно заметить увеличение процента учителей в возрастной группе до 29 лет (с 11% в 1986 г. до 21% в 2011 г.), а также трехкратное увеличение числа начинающих учителей с педагогическим стажем менее

Таблица 1

Демографическая характеристика школьного учителя в США

	1986	1990	1996	2005	2011
Возраст					
<29	11	15	11	11	21
30-39	36	37	21	22	27
40-49	31	35	44	26	22
50+	22	13	24	42	31
Пол					
Мужской	31	29	26	18	16
Женский	69	71	74	82	84
Этническая группа					
Белые	91	92	89	85	84
Афро-американцы	6	5	7	6	7
Испаноязычные	2	2	2	4	6
Другие	0	1	2	5	4
Педагогический стаж					
1-5 лет	8	16	12	18	26
6-9 лет	16	18	18	14	16
10-14 лет	24	21	13	16	16
15-24 года	37	33	37	25	23
25+ лет	15	12	20	27	17
Степень					
Бакалавр – педагогика				31	29
Бакалавр – др. науки				11	15
Магистр – педагогика				47	43
Магистр – др. науки				10	12
Доктор – педагогика				1	1

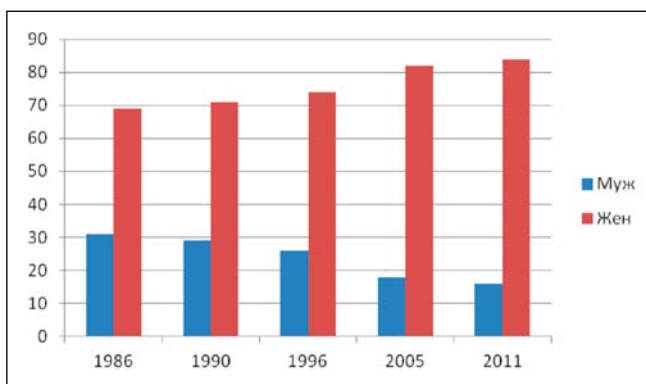


Рис. 1. Гендерная динамика среди школьных учителей США

5 лет (с 8% в 1986 г. до 26% в 2011 г.). В этническом отношении заметна тенденция увеличения числа испаноязычных в структуре педагогических кадров американской школы: их количество утроилось с 2% в 1986 г. до 6% в 2011 г.

Сертификация учителей в США осуществляется по двум основным направлениям: стандартному и альтернативному. Стандартная сертификация включена в традиционные программы подготовки учителей и обеспечивается педагогическими

факультетами колледжей и университетов. Стандартная сертификация может быть как на уровне бакалавра, так и на уровне магистра. Подавляющее большинство (83%) американских учителей получают стандартную сертификацию. Альтернативная сертификация предлагается в тех случаях, когда кандидат в учителя имеет степень бакалавра, отличную от бакалавра в области образования (педагогика). Альтернативная сертификация осуществляется как на базе колледжей и университетов, так и на базе школьных округов и других образовательных центров [10]. Шестая часть (16%) американских учителей получают альтернативную сертификацию (рис. 2).

Функцию контроля качества подготовки учителей выполняют органы лицензирования и сертификации при соответствующих государственных департаментах образования в каждом отдельном штате. Причем требования могут варьироваться от штата к штату, иногда – очень значительно. В основном программы сертификации и лицензирования охватывают следующие разделы подготовки учителя: базовые академические умения; предметные знания; знание методов обучения; непосредственное проведение уроков на практике.

С этой целью разработаны специальные батареи тестов для будущих учителей. Одной из наиболее распространенных тестовых серий является серия «Праксис»

(Praxis). Как правило, сдача тестов серии «Праксис» является необходимым начальным этапом процесса получения лицензии на образовательную деятельность в школе. «Праксис» покрывает различные уровни подготовки к педагогической деятельности в школе: уровень вступительных тестов в университетских программах подготовки учителей; уровень выпускных тестов в педагогических колледжах, а также стартовый уровень для потенциальных школьных учителей; уровень начинающих учителей в течение первого года работы в школе.

Первый уровень соответствует оценке базовых академических умений (умений читать, писать и элементарных математических умений) и рекомендуется для тестирования при поступлении в педагогические колледжи. Это тесты на измерение так называемых «предпрофессиональных» педагогических умений (PPST – Pre-Professional Skills Tests).

Второй уровень охватывает предметную область и рекомендуется для тестирования выпускников педагогических колледжей, а также других специалистов, планирующих посвятить себя педагогической деятельности в школе. Измерение предметных знаний и умений в серии «Праксис» представлено батареей, состоящей из следующих тестов: ключевая батарея тестов (на измерение общих знаний, коммуникативных умений и профессиональных педагогичес-

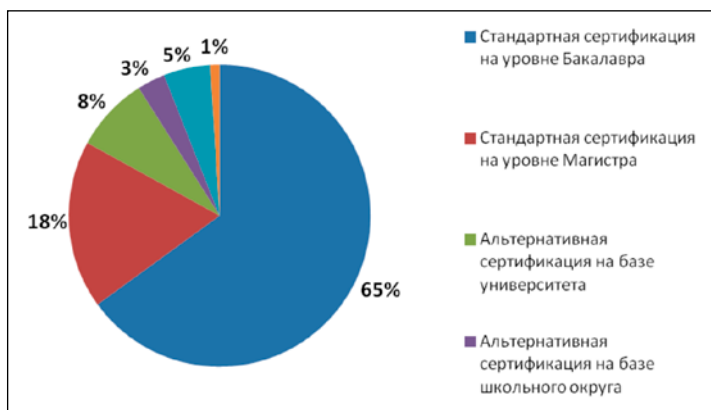


Рис. 2. Направления сертификации учителей в США

ких знаний); серия специальных тестов на измерение предметных знаний и умений; серия тестов на измерение интегративных, межпредметных знаний; серия тестов на измерение знаний в области дидактики и методики преподавания.

Третий уровень – уровень измерения педагогической деятельности непосредственно в учебном процессе. Как правило, эта оценка осуществляется представителями центров тестирования в процессе посещения аудиторных занятий начинающих учителей в первый год работы в школе. Этот уровень важен для молодых учителей с точки зрения закрепления на рабочем месте и дальнейшего продвижения по карьере школьного учителя (как в организационном, так и в финансовом плане).

Тесты серии «Праксис» разрабатываются специалистами Государственной службы по образовательному тестированию (ETS – Educational Testing Service). Для разработки каждого теста создается специальная комиссия, включающая в себя представителей науки, образования, школьной администрации и рядовых учителей-предметников. В процессе разработки тест проходит многократную экспертизу и оценку по каждой секции и по каждому вопросу. После разработки теста, он подвергается статистической проверке и анализу на валидность, надежность и репрезентативность.

Вполне естественно, что тесты серии «Праксис» не могут охватить весь спектр общих и профессиональных знаний испытуемых. Более того, тесты не могут прогнозировать насколько хорошим учителем будет данный испытуемый. Иными словами, они имеют свои границы применения: прежде всего, эти тесты предназначены для измерения знаний потенциальных учителей в тех рамках всесторонности, которые может позволить любой тест, состоящий из конечного числа вопросов. Тем самым они способны лишь предоставить базовую информацию органам лицензирования и сертификации о профессиональной при-

годности того или иного претендента на педагогическую работу в школе. Тесты серии «Праксис» разрабатываются преимущественно в двух основных форматах: тесты с выбором ответов (multiple-choice test) и тесты, требующие письменного решения (constructed-response test).

Окончательное решение по сертификации принимает специальная комиссия департамента образования штата на основе результатов успешно сданных тестов и профессиональной квалификации кандидатов. Схема перехода от различных типов сертификации к лицензированию следующая: сначала выдается временный сертификат (provisional certificate) на 4 года, который далее может быть конвертирован в профессиональный сертификат (professional certificate), выдаваемый на 8 лет. После этого возможны два варианта развития событий: получение постоянного сертификата (permanent certificate) либо профессиональной лицензии (professional license), которая обновляется каждые 5 лет. Возможен также вариант получения временной лицензии на 2 года для работы в школе по совместительству.

Как подготовить эффективного учителя? На этот вопрос в числе других американских вузов пытается дать ответ Техасский университет в Эль-Пасо. В последние годы он получил два крупных гранта, направленных на совершенствование подготовки учителя естественно-математического цикла, – грант Национального научного фонда (National Science Foundation) в размере 29 млн долларов и десятимиллионный грант фонда Карнеги «Учителя для Новой Эры». Кроме Техасского университета, в этой номинации премированы еще девять лучших центров подготовки учителя в США, в том числе Стэндфорд, университеты Висконсина и Вашингтона.

Ключевым элементом указанных грантов является исследование влияния подготовки учителя на успеваемость школьников, которое опирается на три важнейших принципа. Первый – если создатели про-

граммы подготовки учителя в вузе или учителя в школе принимают решение использовать какую-то конкретную методику, то этот выбор должен быть обоснован с научно-педагогической точки зрения. Должны быть доказательства, что эта методика, подход или технология дает хороший результат. Второй принцип – взаимодействие предметных преподавателей и преподавателей педагогических дисциплин. Третий принцип – клиническая модель подготовки учителей. Рассмотрим особенности реализации этих принципов на примере *интегративной модели* подготовки учителя в Техасском университете [1]. Основными ее элементами являются: *интеграция теории и практики* в подготовке учителя; *блочная программа* подготовки учителя; *командный подход* к интеграции содержания, методов и форм подготовки учителя; формирование *опытности педагога* через развитие *конструктивного педагогического мышления*; *профессиональные портфолио* как интегративное средство оценки уровня подготовки учителя. Остановимся более подробно на каждом из элементов этой модели.

Интеграция теории и практики в подготовке учителя

Как указывалось выше, одной из причин слабой подготовки будущих учителей является ее оторванность от практики. В традиционных программах основное внимание уделяется теоретической составляющей подготовки, которая занимает 95% всего времени обучения и осуществляется, как правило, «в стенах» университета. Затем, практически в конце срока обучения, будущие учителя на короткое время (2–3 месяца) «меняют стены» и проходят педагогическую практику в школах. Опыт показывает, что такая краткосрочная практика не оказывает существенного влияния на уровень подготовки учителя: они по-прежнему чувствуют себя неуверенно при проведении уроков, не знают как составлять содержательные планы-конспекты уроков, не могут мотивировать учащихся, не знают

как подбирать интересный и занимательный учебный материал к уроку, теряются в самых простейших учебных ситуациях. Иными словами, 2–3 месяцев педагогической практики далеко не достаточно даже для базового, минимального уровня подготовки учителя.

В Техасском университете решили повернуть ситуацию на 180 градусов: вся программа подготовки учителя реализуется не в стенах университета, а непосредственно в базовых школах. Иными словами, все университетские курсы по предметным дисциплинам, методике и педагогике, не говоря уже о самой педагогической практике, проводятся в школах. Преимущества этой интегративной модели подготовки очевидны: во-первых, естественным образом осуществляется связь теоретических курсов с педагогической практикой; во-вторых, студенты тут же могут применить полученные знания на практике и получить обратную связь от профессоров, которые также находятся вместе с ними в школе; в-третьих, налаживается многоуровневое плодотворное партнерство: между университетом и школой, между университетским профессором и школьными учителями, между студентами и школьными учителями, между студентами и школьниками, между профессорами и школьниками. Американцы называют такого типа ситуации – «win-win situation» (выигрывают все).

Блочная программа подготовки учителя

Основной принцип блочной программы – сосредоточение всех ключевых курсов как предметных, методических, так и педагогических на последних трех семестрах. Вместо распыления их в течение четырех лет, они сконцентрированы практически на последнем, очень важном с профессиональной точки зрения, году обучения. Образно говоря, в эти три последних семестра студенты полностью погружаются в профессиональную педагогическую среду. Если в первые пять семестров последовательность курсов не имеет особого значения, то в блоках пос-

ледовательность и интеграция курсов имеет принципиальное значение. Именно этот момент и позволяет осуществлять *командный подход* – ведение блока дисциплин командами преподавателей.

Работа в командах – один из ключевых моментов в интегративной модели подготовки учителя. Причем работа в командах осуществляется на различных уровнях: административном и преподавательском. На административном уровне руководство университета вместе с представителями школьных администраций координируют учебные планы и программы, совместно обсуждают и разрешают проблемные ситуации, возникающие в процессе реализации интегративной модели.

Наиболее интенсивно командный подход реализуется на уровне сотрудничества преподавателей по интеграции целевой, содержательной и процессуальной компонент учебного процесса. Для того чтобы дать более-менее реальную картину того, как это происходит на самом деле, приведем пример работы команды преподавателей Техасского университета, ведущих курсы педагогики, математики для учителей и методики математики. Перед началом каждого семестра преподаватели встречаются для согласования своих индивидуальных рабочих программ (*syllabus*) с точки зрения интеграции предметных, педагогических и методических знаний и умений студентов по указанным трем дисциплинам. На этой встрече они также вырабатывают общую философию преподавания, определяют стратегии оценки уровня подготовки студентов по всем трем курсам. Это очень важный момент с точки зрения согласованной работы команды, как в профессиональном, так и в психологическом плане, на протяжении всего семестра. Команда может легко распасться, если не учитывается фактор профессиональной и психологической совместимости преподавателей. Кроме того, что каждый из преподавателей ведет свой курс, он принимает самое

активное участие в двух других курсах: непосредственно присутствует на занятиях двух других преподавателей, принимает участие в учебных дискуссиях, дополняет и комментирует конкретные учебные ситуации с точки зрения своей области знаний. К примеру, преподаватель курса методики или педагогики дает рекомендации о том, как наиболее грамотно осуществить постановку проблемной ситуации, как актуализировать необходимые знания и умения учащихся, как организовать индивидуальную и групповую работу учащихся над проблемой, как подобрать соответствующие средства контроля и оценки – одним словом, дополняет предметные знания студентов соответствующей методической поддержкой. Кроме того, все три преподавателя посещают уроки, которые ведут студенты во время их педагогической практики, осуществляют наблюдения и проводят анализ уроков. При этом студенты получают всесторонний анализ урока как с методической, педагогической, так и предметной точек зрения. Таким образом, в интегративной модели подготовки учителя каждое занятие в блоках ведут три преподавателя, и студенты наблюдают естественную интеграцию трех различных курсов через живое взаимодействие команды преподавателей.

Формирование конструктивного педагогического мышления

Одной из социально-культурных особенностей системы образования США является негативное отношение к математике подавляющего большинства школьников и студентов. Опыт реализации интегративной модели в Техасском университете показывает, что до 95% будущих учителей начальных классов имеют негативное отношение к математике. Корни этого отношения берут начало в прошлом негативном опыте изучения математики, как правило, начиная со среднего звена школы. Привлекает внимание тот факт, что наряду с уже известными причинами негативного

отношения к математике (представление о математике как «сухой и ненужной» науке, неинтересное преподавание математики в школе, необходимость бессмысленного запоминания большого количества теорем и формул и т.д.), многие студенты указывают необычную причину – математика как источник психологического дискомфорта. Изучение математики для большинства из студентов связано с тем, что они очень часто оказывались в ситуации, когда их кто-то (либо учитель, либо родитель, либо одноклассник) каким-то образом упрекал (либо оскорблял, либо обвинял, либо осуждал, либо унижал) за незнание математики, за совершенную ошибку, за неправильное решение и т.д. Один из студентов очень образно выразил это состояние одним выражением – «унижение математикой». Можно себе представить, какой силы деструктивный образовательный заряд несет в себе это негативное отношение к математике, особенно если оно сохраняется у будущих учителей. Поэтому одной из ключевых проблем интегративной модели подготовки учителя является ликвидация этого деструктивного начала и формирование конструктивного педагогического мышления в отношении обучения математике, которое базируется на ведущих положениях теории конструктивизма [2].

Реализация конструктивно-педагогического подхода позволяет не только изменить отношение студентов к математике (после обучения по интегративной модели 85% студентов изменили свое отношение к математике с негативного на положительное), но и помогает формировать у будущих учителей новый конструктивный взгляд на обучение как целостный педагогический процесс, в котором функционирует так называемое «сообщество обучающихся» (community of learners).

Профессиональные портфолио как средство оценки

В результате прохождения программы подготовки у студентов формируются интегративные практико-ориентированные

знания и умения. Оценка сформированности таких знаний и умений требует применения новых нетрадиционных средств определения уровня подготовки будущего учителя. В процессе реализации интегративной модели становится очевидным, что уровень подготовки учителя нельзя измерить отдельными тестами или экзаменами. Необходим более всесторонний инструментарий оценки. В качестве такого средства были выбраны профессионально-педагогические портфолио. В отличие от традиционного подхода, при котором разрозненно оцениваются математические, методические и педагогические знания студентов, профессионально-педагогические портфолио дают возможность осуществить всестороннюю интегративную оценку уровня подготовки студента – его эффективность как будущего педагога. После окончания университета многие выпускники используют профессионально-педагогические портфолио при поступлении на работу. Для административных образовательных органов, осуществляющих прием на работу будущих учителей, профессионально-педагогические портфолио – наглядный показатель уровня подготовки кандидата на место школьного учителя.

Система педагогического образования в США преследует глобальную цель – готовить эффективных учителей, способных умножать человеческий капитал страны. Поэтому неудивительно, что на рубеже XXI в. в США кардинально изменились приоритеты: образование в целом и подготовка учителей в частности стали факторами национальной безопасности. Американцы уверены, что благосостояние государства зависит от образования будущих поколений. Именно поэтому в США уделяется серьезное внимание разработке качественных стандартов профессиональной подготовки и сертификации учителей, осуществляется грантовая поддержка научно-педагогических исследований, способствующих внедрению инновационных решений в процесс подготовки учителей.

Литература

1. *Blake, S., Pacheco, A., Tchoshanov, M., et al.* (2003). Keeping the whole village together: Sharing responsibility for the learning of all students. *National Forum of Teacher Education Journal*. Vol. 13 (1), 43-52.
2. *Brooks J., Brooks M.* (1993). In search of understanding. The case for constructivist classrooms. Alexandria, VI: ASCD.
3. Council on Foreign Relations (2012). U.S. education reform and national security. Task force report. Washington, DC.
4. *Feistritzer, C.E.* (2011). Profile of teachers in the U.S. 2011. National Center for Education Information.
5. *Koerner, J.* (1965). The miseducation of American teachers. NY: Penguin Books.
6. National Center for Educational Statistics (2009). Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and science achievement of U.S. fourth-and-eighth-grade students in an international context. Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences.
7. National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Washington, DC.
8. National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century (2000). *Before It Is Too Late*. Washington, DC.
9. National Research Council (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Washington, DC: The National Academies Press.
10. *Roth, D., Swail, W.* (2000). Certification and teacher preparation in the United States. Washington, DC: Educational Policy Institute. ■

УДК 378.048.2

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧИТЬСЯ

Вяра Гюрова

Аннотация

В статье рассматриваются основные аспекты проблемы «учение в течение всей жизни» и связанные с непрерывным обучением ключевые компетенции. «Учимся, чтобы учиться» – это одна из важнейших компетенций гражданина XXI в. Учителю необходимо целенаправленно развивать эту компетенцию как необходимое условие умения учиться его учащихся, как детей, так и взрослых.

Ключевые слова: «учение в течение всей жизни» (lifelong learning), «распространенное на всю жизнь учение» (life wide learning), умение учиться, стратегии учения, ключевые компетентности.

Abstract

The paper presents the main aspects of lifelong learning as a concept, as well as related key competences. «Learning to learn» competence is very important for citizens of 21st century. Teachers have to develop this competence purposefully as necessary study skills of theirs students (children and adults).

Index terms: lifelong learning, life wide learning.

Идея непрерывного обучения (lifelong learning) не нова. Еще в 70–80-х годах XX в. начали говорить и писать о необходимости lifelong (permanent, continuing) education, т.е. непрерывного образования. Если концепция и понятие «lifelong learning» («непрерывное обуче-

ние»), или «обучение в течение всей жизни», происходит постоянно или периодами в течение жизни человека, то понятие «учение, распространяемое на всю жизнь», или «широкое как жизнь учение» (life wide learning), подчеркивает, что обучение распространяется как на жизнь в целом, так

и на ее отдельные этапы. Измерение life wide learning дополняет формальное, неформальное и информальное обучение и придает определенный фокус, напоминая, что «полезное и приятное учение» может происходить в семье, в свободное время, в общественной жизни и в процессе ежедневной профессиональной деятельности, обучение может менять свой характер в зависимости от времени и места [6, с.9].

В начале нового века появляется «А Memorandum on Lifelong Learning» (2000), который положил начало ряду событий, решений и документов, направленных на превращение учения в течение всей жизни от идеи к практике. Они связаны с лиссабонским решением Совета Европы (2000) построения европейской экономики и европейского общества на основе познания. Меморандум и последующие за ним события, например VI конференция образования взрослых – CONFINTEA VI (2009), определили необходимость превращения учения в течение всей жизни в ведущий принцип, который облегчает политику в различных странах для предоставления возможности всем людям доступа к единому образовательному «континууму» (продолжающее обучение) [1, 4, 6], который охватывает:

– формы формального образования – образование, организованное и предлагаемое школами и высшими учебными заведениями и связанное с получением диплома о завершённой образовательной степени/уровне;

– формы неформального образования (курсы, семинары, тренинги и пр.) – образование, организованное и предлагаемое преимущественно внешкольными центрами краткосрочного образования, связанного с дополнительной квалификацией и развитием умений и компетенций по интересам, не предполагающее диплом, а только сертификат о завершённом обучении;

– возможности информального образования (на практике – самообразования), которое не связано с конкретными институ-

тами и организованной и спланированной (извне – кем-то другим) учебной деятельностью, которое является результатом взаимодействия человека и его окружения и с его личной инициативой.

Доступ к различным формам учения связан с различными по уровню целями:

- *Глобальными* – построения конкурентоспособной экономики и общества, основывающегося на познании, расширении занятости в Европейском союзе и адаптивности рабочей силы к переменам в производственном секторе (на рабочем месте).

- *Национальными* – построение европейскими государствами «новой экономики» в «век познания», преодоление социальной изоляции (которая стала фактом для большей части неграмотных и недостаточно грамотных людей), достижение «социальной интеграции и равных возможностей» [6].

- *Личностно ориентированными* – «сегодня европейцы живут одновременно в социальном и политическом мире. Более чем когда-либо люди хотят планировать свою жизнь и хотят жить позитивно в условиях культурного, этнического и языкового разнообразия. Образование, в широком смысле слова, является ключом к научению и пониманию при встрече с вызовами» [6, с.5].

Глобальное и личное измерение современных социальных и экономических перемен определяет и две основные цели непрерывного обучения: обеспечение гражданской активности и профессиональной занятости.

Для того чтобы справиться с потребностью и вызовами непрерывного обучения и «обучения, широкого как жизнь», гражданин XXI в. нуждается в определенных умениях, помогающих приобретать знания самостоятельно и определяемых мотивацией учения.

Желание учиться и понимание, для чего это необходимо, являются определяющими для конечного результата приложенных человеком усилий. Однако этого недоста-

точно. Современному человеку нужно не только ясно понимать, *для чего* это необходимо сделать, но и знать, *как* это сделать. По этой причине умение учиться (learning to learn) является важным среди «базовых умений» и «базовых компетенций» для успешного учения в течение всей жизни.

В 2004 г. специально создана рабочая группа, разрабатывающая Европейский перечень ключевых компетенций для учения в течение всей жизни, который включает восемь компетенций:

- 1) общение на родном языке;
- 2) общение на иностранных языках;
- 3) математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии;
- 4) компьютерная грамотность;
- 5) освоение навыков обучения;
- 6) социальные и гражданские компетенции;
- 7) чувство новаторства и предпринимательства;
- 8) осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Таким образом, эти компетенции необходимо развивать в результате основного обязательного образования, чтобы они явились основой для будущего самостоятельного учения и могли совершенствоваться в течение всей жизни человека [3].

Компетенции, определяемые как «освоение навыков обучения» или «умение учиться», можно определить как устойчивое стремление к обучению и его продолжению, желание организовывать собственное обучение, умение управлять временем и информацией как индивидуально, так и в группах. Это способность эффективно управлять собственным временем, самостоятельно решать проблемы, оценивать и ассимилировать новое знание и применять его в разнообразном контексте – дома, на работе, в образовании [3, с.6]. Эти компетенции могут развиваться в процессе учебной деятельности. Кроме того, умение учиться, стратегии учения помогают управлять собственной карьерой [3, с.8].

В этом же документе определены необходимые знания, умения и отношения, связанные с каждой ключевой компетенцией. Рассмотрим те, которые относятся к компетенции, связанной с умением учиться:

Знания:

– осознание личных предпочтений в отношении способов учения, своих сильных и слабых сторон в процессе учебной деятельности;

– видение своих перспектив и возможностей в самообразовании и саморазвитии и понимание, как различные решения в течение обучения пригодятся в развитии карьеры.

Умения:

– эффективно управлять учением и карьерой в целом: усидчивость, самостоятельность, самодисциплина, управление информацией в процессе учения;

– способность концентрироваться на длительный или короткий промежуток времени;

– критичное мышление: рефлексия, критичное размышление над предметом и обучением в целом;

– коммуникативные способности как часть процесса учения на основе использования как вербальных, так и невербальных средств (интонация, мимика, жесты и т.д.), а также создание различных мультимедийных посланий (письменных и устных, звуковых, музыкальных и т.д.).

Отношения:

– Я-концепция и способность к развитию и саморазвитию;

– положительное отношение к учению как к деятельности, обогащающей жизнь;

– адаптивность и гибкость.

Несмотря на то что ключевые компетенции и их содержание расписано в документе достаточно подробно, основной компонент компетенций учения – умение учиться.

Понятие «умение» рассматривается как «физическая, социальная или умственная способность, полученная в результате тренировки и повторения» [6, с.166], а умения

учиться, это умения, которые позволяют учиться успешно и эффективно. Они в большой степени определяют и мотивацию учения, так как если не справляются с решением задачи (из-за отсутствия умения учиться), это может стать серьезной причиной, особенно у взрослых, прекратить пытаться это сделать снова, что может привести к комплексу неполноценности.

Существуют различные группы умений учиться. Одни из них – «переносимые», другие – «специфичные». Однажды развитые, «переносимые» умения могут быть перенесены в различные учебные ситуации. Это учебные ситуации, в которых требуется: концентрация, слушание, убеждение, обобщение, подбор и использование информации, пользование библиотекой, решение проблем, конспектирование, аргументирование, анализ, синтез, формулирование вопросов, обратная связь, работа в команде и др.

Очень важны для учащихся следующие переносимые группы умений:

– *управленческие умения* – планирование и организация времени, задач, рабочего места, выработка и применение стратегий и стилей учения, коммуникативные умения, умения преодолевать стресс и решать проблемы, оценка и самооценка, планирование карьеры;

– *исследовательские умения* – сбор и использование информации, разработка проектов, курсовых, дипломных и других письменных работ, разработка инструментария для проведения исследований (анкетирование, наблюдение и др.);

– *умение использовать письменный материал* – умения читать, вести записи, запоминать информацию;

– *умение учиться через опыт* – учение в процессе лекций, практических занятий, ведение дневника и др.;

– *умение использовать различные учебные ресурсы*;

– *умение успешно сдавать экзамены*.

Специфичные умения важны для изучения конкретных курсов – это умение

использовать специальную технику и применение различных технологий в процессе учения.

В школе или в обучении взрослых процесс обучения может быть ориентирован на преподавателя или на учащихся. Во втором случае все, что делает учитель, имеет цель облегчить учащимся усвоение учебного материала, что означает «целенаправленно развивать и улучшать умения учиться у своих учащихся».

Было бы хорошо, если бы учитель еще в начале обучения [как отдельной дисциплине, так и целой специализации, в рамках как формального (formal education), так и неформального (in-formal education) образования], при первой встрече с учащимися:

– поставил вопрос и обсудил с учащимися наличие необходимых умений учиться;

– использовал бы любую возможность подчеркнуть значение этих умений для облегчения и улучшения усвоения учебного материала;

– при отсутствии важного умения, уделит бы необходимое время для помощи учащемуся в развитии данного умения.

Формирование умения учиться у учащихся предполагает:

– осознание и самооценку собственных сильных и слабых сторон себя как учащегося;

– осмысление и желания выполнять учебные задачи;

– подбор подходящих способов и стратегий учения;

– развитие чувства успешности и стремления к успеху;

– совершенствование умений учиться до уровня навыка.

Этот процесс трудный и продолжительный, и часто учащиеся не могут справиться самостоятельно. Задача преподавателя – стимулировать усилия учащихся, помогать им.

Для целенаправленного развития умений и стратегий учения у учащихся учитель может использовать различные средства (инструменты):

- список с вопросами для проверки полученных знаний и умений;
- формуляры для записи результатов;
- формы для составления плана;
- формы для тренировки;
- формы для оценки и самооценки;
- формы для обратной информации;
- записи полезных советов.

Так, учитель помогает своим учащимся развивать и совершенствовать необходимые для конкретного курса умения учиться. Если он заботится о целом курсе, он своевременно обеспечивает освоение учащимися инструментов, способствующих самостоятельному изучению курса, приводит к успешному результату и усиливает мотивацию эффективного учения. А мотивация и хорошие умения учиться, достижение учебных целей и высокие успехи учащихся являются показателем и успеха преподавателя, эффективности его работы.

Литература

1. *Гюрова, В.* Андрагогията в шест въпроса / В. Гюрова. – София-Габрово: Екс-прес, 2011.
2. *Гюрова, В.* Формиране на умения за учене / В. Гюрова, В. Божилова. – С.: Издат. На СУ «Св. Кл. Охридски», 2008.
3. Implementation of «Education and training 2010» work programme. (2010) Working group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November 2010. – <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> – 11.7.2011
4. Global Report on Adult Learning and Education (2009) – <http://www.unesco.org/en/confintea-vi/grale/> – 12.05.2010
5. *Lawton, D., Gordon, P.* Dictionary of education. London, 1996
6. A Memorandum on Lifelong Learning (2000). Commission of the European Communities. – <http://ec.europa/education/policies/LLL/life/memoen.pdf> – 17.8.2008.



УДК 321.02

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕОРИИ КОМПАРАТИВИСТИКИ ПРИ ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РАЗНЫХ СТРАН

Л.П. Ступникова, В.Ф. Габдулхаков, В.Т. Балтаева

Аннотация

Теория компаративистики предполагает сравнительный анализ различных аспектов образования. Современные тенденции развития систем дошкольного образования за рубежом показывают, что в настоящее время различные подходы к воспитанию постепенно интегрируются, вырабатывается некоторый общий стиль отношений к ребенку в странах с разными культурами и экономикой.

Ключевые слова: компаративистика, тенденции развития систем дошкольного образования, страны с разными культурами и экономикой.

Abstract

The theory of comparative linguistics involves comparative analysis of various aspects of education. Modern tendencies of development of the systems of pre-school education abroad show that at the present time the various approaches to education are being gradually integrated into, produced by a common style of relations to the child in countries with different cultures and economies.

Index terms: comparative studies, tendencies of development of the systems of pre-school education, countries with different cultures and economies.

Теория компаративистики предполагает сравнительный анализ различных аспектов образования, так или иначе связанных с проблемами межкультурного, поликультурного общения и взаимодействия.

Дошкольное образование и воспитание детей младшего возраста приобретает в этой теории все большее значение [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 и др.]. Это проявляется в растущем спросе родителей на образовательные услуги в детских садах, в росте внимания к опыту дошкольного образования и поликультурной подготовки детей в разных странах.

В ряде стран дошкольное образование включено в общую систему образования и является ее первой ступенью (Германия, Франция, Бельгия, Швеция, Польша, Чехия и др.) [12, 19, 23].

В некоторых странах дошкольное образование детей (до 5 лет) не включено в общую систему образования (США, Финляндия), при этом ступень предшкольной подготовки (с 5 лет) является обязательной для всех [27, 30, 31 и др.].

Современные тенденции развития систем дошкольного образования за рубежом

показывают, что в настоящее время различные подходы к воспитанию постепенно интегрируются, вырабатывается некоторый общий стиль отношений к ребенку, принимающий различные формы в странах с разными культурами и экономикой [17, 21, 29, 32 и др.].

Во всех экономически развитых странах в последние десятилетия дошкольное образование детей является предметом национальной политики. Все больше внимания уделяется технологизации процесса раннего и дошкольного образования, регламентации деятельности педагогов, системе оценки программ раннего обучения детей, компенсаторному воспитанию и интеграционным программам для детей с недостатками развития, при этом акцент в области обучения смещается с овладения конкретными знаниями умениями навыками на развитие самостоятельной познавательной активности детей.

В европейских странах ОЭСР повсеместно принята концепция всеобщей доступности услуг дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 6 лет. В большинстве стран право на бесплатное дошкольное

образование по достижении 3 лет закреплено законодательно. Охват детей этого возраста составляет 90% и выше в Бельгии, Великобритании, Германии, Дании, Исландии, Испании, Италии и др.

Подготовка специалистов в области дошкольного образования приобретает особую значимость, что объясняется требованиями, которые предъявляются к педагогу ДОУ в условиях модернизации образования. Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от профессионального уровня педагогических кадров.

Требования к профессиональной педагогической деятельности в ДОУ выражаются в содержании компонентов профессиональной компетентности педагога, к которым относятся: личность; компетенция и подготовленность: психолого-педагогические, методические знания, обусловленные целью, содержанием и технологией воспитания, обучения и развития в ДОУ; профессионально-педагогические умения; психолого-педагогическая деятельность в целом.

Анализируя национальные системы подготовки кадров, следует отметить, что подготовка педагогов осуществляется в образовательных учреждениях различного уровня: среднего профессионального, высшего профессионального образования, университетах. Учреждения среднего профессионального образования (училища, младшие профессиональные колледжи, лицеи) готовят педагогов дошкольного образования, которые работают в муниципальных и частных дошкольных учреждениях (Германия, Франция, Китай, Корея и др.)

Выпускникам этих учебных заведений присваивается квалификация педагог. Государство проводит политику строгого отбора выпускников при назначении на должность педагога. Чтобы стать педагогом, недостаточно получить диплом, необходимо выдержать экзамен на должность (Франция, США, Япония).

Учреждения высшего профессионального образования [институты, политехникумы, высшие профессиональные школы, университеты (специалитет)] ориентированы на углубление профессиональных знаний. Выпускники получают ученую степень бакалавра. Но значимость их диплома гораздо ниже, чем диплом бакалавра университета. Если выпускник захочет продолжить обучение и получить степень магистра в университете, ему придется пройти годичный курс, чтобы поднять уровень академических знаний до университетского. Выпускники институтов работают в образовательных учреждениях в соответствии с профилем подготовки. Университеты больше ориентированы на научно-исследовательскую работу, на основе достижений которой ведется обучение.

В последние годы происходит процесс объединения высших педагогических школ, институтов с академическими университетами (Германия, Франция).

В России существует разноразовная подготовка кадров для дошкольных образовательных учреждений: СПО, ВПО (специалитет), бакалавриат и магистратура при университетах.

Учреждения среднего профессионального образования готовят воспитателей дошкольных образовательных учреждений, воспитателей детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии в соответствии с классификатором специальностей СПО.

Обучение в педагогических училищах, колледжах практико-ориентированное. Более 40% времени по учебному плану отводится на организацию педагогической практики в дошкольных образовательных учебных заведениях.

В дошкольных учреждениях Республики Татарстан работают в основном воспитатели со средним специальным образованием (95,2%).

Современное дошкольное образовательное учреждение нуждается в специалистах с высшим образованием: психологах, дефектологах, логопедах и др. Не-

ременным условием при назначении на должность заведующего дошкольным учреждением, старшего воспитателя (методиста) является наличие высшего образования. Вместе с тем только 66,7% заведующих детскими садами Республики Татарстан имеют высшее образование.

Подготовку кадров с высшим профильным образованием осуществляют факультеты дошкольного воспитания, дошкольной педагогики и психологии педагогических институтов и университетов (специалитет). В последние годы некоторые вузы России перешли на 2-уровневую систему подготовки педагогических кадров (бакалавриат, магистратура). Уже есть первые выпускники с ученой степенью «бакалавр педагогики». Но до сих пор не разработана нормативная база: ни в «Положении об аттестации педагогических работников», ни в разрядах ЕТС оплаты труда работников бюджетной сферы нет упоминания о бакалаврах.

В наиболее развитых странах раннее (1–3 года) и дошкольное (3–7 лет) детство рассматривается как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития.

В Соединенном Королевстве правительство не участвует в финансировании раннего образования (аналогично в Бельгии, Франции, Италии); в Австрии оно финансируется государством, локальными властями и родителями; в Дании финансируется государством, локальными властями, правительством и родителями; в Финляндии – правительством и локальными властями, родителями только на 10% от стоимости, аналогично в Германии и Швеции. Однако во всех странах Европы раннее образование является предметом национальной политики.

Ежегодно Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) представляет обобщающий доклад «Education Today: The OECD Perspectives», в котором сведены важнейшие результаты специализированных исследований в

сфере образования (проводимых в основном, начиная с 2002 г., когда был создан специальный Директорат образования ОЭСР) и основанные на них рекомендации для политиков. Авторы доклада предостерегают от чрезмерного упрощения приводимых выводов, отсылая заинтересованных лиц к детальным описаниям соответствующих обследований, однако даже сжатое изложение основных тенденций современного образования, их отбор и акценты сами по себе представляют несомненный интерес.

Дошкольное образование и воспитание детей младшего возраста приобретает все большую приоритетность во многих странах. Это проявляется в растущем спросе родителей на такие услуги. С одной стороны, они обеспечивают получение образования соответствующего уровня, а с другой – решение задач широкого социального, экономического и образовательного спектра. Для данной сферы образования характерно существенное разнообразие участников и партнеров при значительной нехватке инвестиций во многих странах.

В большинстве стран, хотя и не во всех, процесс образования начинается задолго до того, как ребенку исполнится 5 лет. В целом по странам ОЭСР более 2/3 детей в возрасте 3–4 лет (69,4%) участвуют в каких-то образовательных программах. Охват детей этого возраста дошкольным образованием варьируется от 90% и выше в Бельгии, Великобритании, Германии, Дании, Исландии, Испании, Италии, Новой Зеландии и Франции до менее, чем 1/4 в Ирландии, Корею и менее 5% в Турции (рис. 1).

Охват дошкольным образованием детей в возрасте 3 лет в Европейском союзе (ЕС-27) составлял в 2012 г. 73,9%, варьируясь от 1,7% в Ирландии до 99,8% в Бельгии (при отсутствии данных по Греции и Нидерландам). В возрасте 4 лет этот коэффициент заметно повышается, составляя в среднем по ЕС-27 86,8% и варьируясь от 41,2% в Польше до 100% в Бельгии, Италии и Франции.

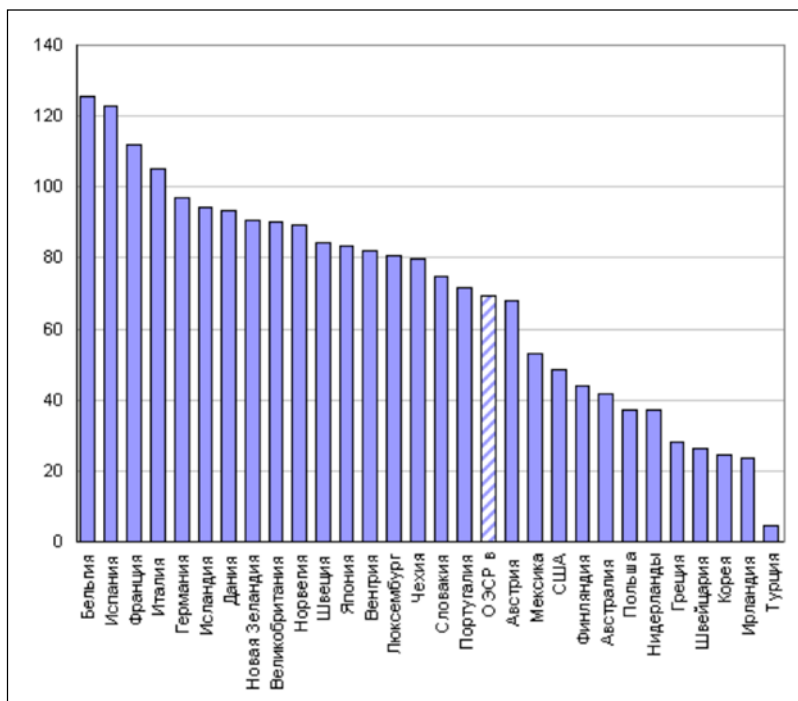


Рис. 1. Охват образовательными программами детей в возрасте 3–4 лет, 2012 год, число посещающих дошкольные учреждения в возрасте до 5 лет к численности детей в возрасте 3–4 лет, в %

Как показывают обследования ОЭСР, спрос на услуги по воспитанию и уходу за детьми в возрасте до 3 лет значительно превосходит предложение во всех странах, кроме скандинавских. Выше всего охват государственным субсидиями программ воспитания и ухода за детьми младше 3 лет в Дании и Швеции. Помимо этих двух стран, а также Финляндии, в которой, кстати, охват дошкольным образованием невысок, составляя в возрасте 3 лет 39,5%, а в возрасте 4 лет – 48,5%, во всех остальных странах (даже если в них законодательством предусмотрен длительный родительский отпуск по уходу за ребенком) отмечается значительное превышение спроса над числом имеющихся мест в детских дошкольных учреждениях. В странах, где государственная поддержка таких образовательных программ ограничена, работающие родители вынуждены либо прибегать к рынку частных услуг, на котором их качество в значительной степени определя-

ется платежеспособностью клиентов, либо искать неформальное решение проблемы, прибегая к помощи семьи, друзей и соседей.

Государственная сеть дошкольных учреждений гораздо сильнее развита в европейских странах ОЭСР, в которых практически повсеместно принята концепция всеобщей доступности услуг дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 6 лет. В большинстве из них дети этого возраста обеспечены, по крайней мере, двухлетним бесплатным государственным дошкольным образованием. За исключением Ирландии и Нидерландов, право на бесплатное дошкольное образование по достижении возраста 3 лет, а в некоторых странах и раньше, закреплено законодательно. Программы раннего дошкольного образования в Европе чаще всего бесплатны и реализуются в школах. В странах ОЭСР за пределами Европы бесплатные программы дошкольного образования

обычно доступны для детей начиная с возраста 5 лет, хотя в Австралии, Южной Корее и некоторых штатах США достаточно высок охват дошкольным образованием и в возрасте 4 лет.

В странах ОЭСР практикуется два подхода к взаимодействию дошкольного и начального школьного образования. Во Франции и англоязычных странах оно рассматривается, прежде всего, с точки зрения школы и предполагает, что раннее образование должно служить целям общественного воспитания и готовить ребенка к школе, прививая ему соответствующие базовые навыки. В странах Скандинавии и Центральной Европы, следующих традиции социальной педагогики, детский сад рассматривается как специфический институт, целью которого является поддержка семьи и широкое развитие способностей детей раннего возраста.

Охват образовательными программами определяется отношением числа посещающих соответствующих образовательных учреждений (или участвующих в этих программах) к общей численности соответствующей возрастной группы. Поскольку в ряде стран значительное число посещающих дошкольные учреждения моложе 3 лет, значение коэффициента охвата дошкольным образованием превосходит 100%.

Мировой опыт организации дошкольного образования многообразен, а российская (или бывшая советская) система дошкольного образования обладает множеством преимуществ. Вместе с тем зарубежный опыт мог бы стать хорошим стимулом, а где-то и механизмом модернизации российского дошкольного образования, чтобы соответствовать новым экономическим условиям.

Во всех развитых странах дошкольное образование является предметом национальной политики. В России же пока не только не используются эффективные схемы организации дошкольного образования, которые с успехом функционируют за границей, но и забыли о нашем советском и российском положительном опыте.

В результате наша система дошкольного образования сегодня не соответствует современным требованиям и объективно не отвечает реальным потребностям.

Проблем у системы дошкольного образования множество. Среди них:

1. Региональная система дошкольного образования лишилась значимой части своей материальной базы. Помещения, которые ранее занимали дошкольные учреждения, были переданы другим организациям, в том числе – коммерческим. Теперь мы сталкиваемся с тем, что не хватает помещений для создания необходимого количества мест в учреждениях дошкольного образования.

2. Дошкольное образование и воспитание детей в настоящее время недоступно многим семьям в связи с низким уровнем их доходов.

3. В системе дошкольного образования существует просто чудовищный кадровый голод, который является следствием того, что зарплаты людей, работающих в этой системе, ниже всякого допустимого уровня. Это ведет к росту коррупции в системе дошкольного образования и, самое главное, к оттоку из дошкольных образовательных учреждений квалифицированных кадров.

4. Очевидно, что системе дошкольного образования и воспитания нужны новые помещения для яслей и детских садов. Но в этих новых стенах должна быть и новая жизнь. Мы не развиваем прогрессивные формы ДО, не внедряем инновационные технологии:

– родители не могут выбрать ни разное время пребывания в садике для своих детей, ни разные программы обучения;

– мы даже не ставим вопрос о создании частных яслей и садиков;

– не выделяем гранты для детских дошкольных учреждений, реализующих инновационные программы, и премии для передовых педагогов;

– родителей не привлекают к управлению детскими садами, нет реальных попечительских советов, планирующих бюджет и определяющих политику найма работ-

ников детского сада. В итоге родители не могут контролировать процесс обучения и воспитания дошкольников.

5. В последнее время государство все больше внимания уделяет детям с ограниченными возможностями здоровья. Были приняты нормативно-правовые документы, определяющие основные права лиц с ограниченными возможностями здоровья и регулирующие основы государственной политики в области специального образования. 4,5% детей имеют умственные или физические отклонения. Это 1 млн 600 тыс. детей, проживающих в России. Все они нуждаются в специальной форме обучения. 353 тыс. детей начинают свое обучение в дошкольных учреждениях. Больше половины из них обучаются и воспитываются вместе с детьми, у которых нет отклонений в развитии, в дошкольных учреждениях комбинированного вида. Это помогает им приобщиться к социальной среде. Семья ребенка с отклонениями в развитии и поведении может выбрать или специальное образовательное учреждение, или общеобразовательное учреждение с правом индивидуального наблюдения за развитием ребенка, оказанием своевременной помощи как физической, так и психологической. Все большее распространение получают инновационные модели специальных образовательных учреждений.

К сожалению, не все дети имеют возможность получать своевременную необходимую помощь. Это связано с финансовыми трудностями и недостаточным штатом специалистов. Только половина коррекционных и специальных образовательных учреждений обеспечена квалифицированными педагогами-психологами. Кроме того, только 10% педагогов, работающих в данной сфере, имеют высшее специальное образование. По сведениям Министерства образования и науки Республики Татарстан, обучение детей с ограниченными возможностями осуществляется в специальных (коррекционных) учреждениях, в массовых школах, на дому (в том числе дистанцион-

ное обучение), в интеграционной форме: 5664 ребенка с ограниченными возможностями здоровья учатся в 51 специальном (коррекционном) учреждении; 6580 детей (49,5% от общего количества детей с ограниченными возможностями) учатся в массовых школах; 1232 ребенка-инвалида охвачено образованием на дому (из них 250 детей находятся на дистанционном обучении); 419 детей с нарушением слуха, речи, умственного развития и задержкой психического развития – в интеграционной форме: обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) классах при образовательных учреждениях общего типа.

В дошкольных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов воспитывается 13 653 ребенка с различными нарушениями развития. Еще 3908 детей нуждаются в коррекционной помощи. Среди перечисленных форм обучения «особенных» детей нет формы, которая является общепризнанной в мире. Это инклюзивное образование.

Литература

1. *Anderson, J.* Computing in Schools; An Australian Perspective – Australian Council for Educational Research, 1984. – 102 p.
2. *Banaji, M.R.* The self in social contexts // *Annular Review of Psychology* / M.R.Banaji, D.A.Prentice. – 1994. – Vol. 45. – P. 297–332.
3. *Bargal, D.* Lewinian approach to intergroup workshops for Arab-Palestinian and Jewish youth // *J. of Social Issues* / D.Bargal, H.A.Bar. – 1992. – Vol. 48. – P. 139–154.
4. *Bar-Tal, D.* Causes and consequences of delegitimation: Models of conflict and ethnocentrism // *J. of Social Issues* / D.Bar-Tal. – 1990. – Vol. 46. – P. 65–82.
5. *Baumeister, R.F.* The need to belong: interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Psychological Bulletin* / R.F.Baumeister. – 1995. – Vol. 117. – P. 75–90.
6. *Bennett, M.J.* A developmental approach to training for intercultural sensitivity // *International J. Of Intercultural Relations* / M.J.Bennett. – 1986. – Vol. 10. – P. 179–196.

7. *Birren, J.E.* The psychology of ageing, Englewood Cliffs / J.E.Birren. – N.J., 1964.
8. *Bromley, D.B.* The psychology of human ageing / D.B.Bromley. – L., 1966.
9. *Chafe, W.L.* Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // Preprints of the plenary session papers: XIV International Congress of Linguists / W.L.Chafe. – Berlin, 1987. – P. 88–110.
10. *Dylak, B.* Andragogika w sluzbie praktyki oswiaty doroslych / B.Dylak, Cz.Maziarza. – Warsz., 1986.
11. *Gabdulhakov, W.* The usefulness of attribution machiavelism in the communication process. / Pod redakcją Józefa Podgóreckiego i Daniela Kukli / Józef Podgórecki, Walerian Gabdulhakov, Achmed Sapachov // Almanach Komunikacji Społecznej. – Opole: Uniwersytetu Opolskiego, 2010.
12. *Hayes, J.R.* Identifying the organization of writing processes // Cognitive processes in writing / J.R.Hayes, L.Flower. – Hillsdale (N.J.), 1980. – P. 108–131.
13. *Hooper, S.* Cooperative Learning and Computer – Based Instruction // Educational Technology Research and Development / S.Hooper. – V. 40, № 3, pp. 350–355, 1992.
14. *Jih, H.J.* Reeves Mental Models: A Research Focus for Interactive Learning System // Educational Technology Research and Development / H.J.Jih, T.Charles. – V. 40, № 3, pp. 401–407, 1992.
15. *Johnson-Laird, Ph.N.* Human and machine thinking / Ph.N.Johnson-Laird. – Hillsdale, 1993. – 186 p.
16. *Jonson, D.W.* Circler of Learning Cooperation in the Classroom / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – Alexandria, Ya: Assotiation for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 394 p.
17. *Jonson, D.W.* Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – N.Y.: Prentice Hall, 1975. – 416 p.
18. *Jonson, D.W.* Social Skills for Successful Group Work // Educational Leadership / D.W.Jonson, R.T.Jonson. – 1975. – V. 47, №4. – P. 31– 35.
19. *Jonson, D.W.* Structuring Cooperative Learning: Lesson Plans for Ts. / D.W.Jonson, R.T.Jonson, E.J.Holubec. – Edina, Minn.: Interaction Book Company, 1987. – 473 p.
20. *Jorna, R.J.* Wissenrepräsentation im Künstlichen Intelligenzen. Zeichentheorie und Kognitionforschung // Zeitschrift für Semiotik / R.J.Jorna. – 1990. – Bd. 12, H. 1 –2. – S. 9–23.
21. *Lo, R.* Developing a Database of Authoring System Software // Educational Technology Research and Development / R.Lo, G.Locatis, V.Carr, R.Banvard, Q.Le, M.Williamson, M.Askerman. – V. 40, № 2, pp. 221–226, 1992.
22. *Locatis, G.* Some Uneasy Inquiries into ID Expert Systems // Educational Technology Research and Development / G.Locatis, Ok.Park. – V. 40, №3, pp. 261–267, 1992.
23. *Microcomputer and children in the primary school* / Ed. By R. Earland – LEWES: The Falmer press, 1982, – 272 p.
24. *Rosch, E.H.* Human categorization // Advances in cross-cultural psychology / E.H.Rosch. – L., 1975. – 386 p.
25. *Rosch, E.H.* Natural categories // CP / E.H.Rosch. – 1973. – Vol. 4. – P. 328–350.
26. *Scanlend, W.* The impact of computer – based instruction upon teaches: Two pesspectives – educational technology / W.Scanlend, D.Slaterry. – Vol. 23, №11, pp. 7–12, 1983.
27. *Schank, R.C.* Dynamic memory: A theory of reminding, and learning in computers and people / R.C.Schank. – N.Y., 1983. – 386 p.
28. *Schank, R.C.* Reminding and memory organization: An introduction to MOPs // Strategies for natural language processing / R.C.Schank. – Hillsdale (N.J.); L., 1982. – P. 455–493.
29. *Slavin, R.E.* The Cooperative Revolution in Education // The Education Degest / R.E.Slavin. – 1988. – V. 54, №1. – P. 18–26.
30. *Smith, M.B.* Cases as conceptual categories: Evidence from German // Conceptualizations and mental processing in language / M.B.Smith. – B., 1993. – P. 531–565.
31. *Viewpoints in teaching and learning of the school of education* / Ludiana univ., Three perspectives in instructional development and technology. – Bloomington, vol. 59, №2, 1983. – 157 p.
32. *Waber, D.* The biological boundaries of cognitive styles // cognitive style and cognitive development / D.Waber. – Norwood, 1989. – P. 81–101.
33. *Wellington, J.J.* Children, Computers and Curriculum: An Introduction to Information Technology and Education / J.J.Wellington. – L., 1985.
34. *Yuki, G.A.* Leadership in organizations. Engle. Wood cliffs / G.A.Yuki. – N.Y., 1981. – 394 p.
35. *Zahner, J.E.* Evaluating Instructional Software: A Simplified Model // Educational Technology research and development / J.E.Zeinab, R.A.Reiser, W.Dick, B.Gill. – V. 40, №3, pp. 172 – 179, 1992.
36. *Zeinab, A.* Enhancing the Learning Process with expert System // Computers and Education / A.Zeinab. – V. 14, № 6, pp. 495 – 503, 1990.

НАШИ АВТОРЫ

АМОНАШВИЛИ Ш.А. – действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор Московского городского педагогического университета, руководитель лаборатории гуманной педагогики.

E-mail: ichp@yandex.ru

АНДРЕЕВ В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, академик РАО.

E-mail: andreev_v_i@inbox.ru

АРТЕМЬЕВА Т.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: defectology.ksu@mail.ru

АНИКЕЕВ И.А. – аспирант кафедры теории и технологии гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: www.ilyha2687@mail.ru

АСАФОВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Elena.Asafova@ksu.ru

БАЛТАЕВА В.Т. – аспирант кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

БАШИНОВА С.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: sbashinova@mail.ru

БОДРОВА Л.О. – аспирантка кафедры общей психологии отделения педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: arhelia@rambler.ru

ВАЛИАХМЕТОВА А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства, отделения искусств Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: valiahmetova-alfiya@mail.ru

ВЕДЕРНИКОВ И.С. – соискатель на степень кандидата психологических наук, ассистент кафедры психологии отделения педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ilya_vis@mail.ru

ВИЛЬКЕЕВ Д.В. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: liliarf@mail.ru

ВИНОГРАДОВ А.В. – аспирант кафедры педагогики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: andreivinogradov@gmail.com

ВИНОГРАДОВ В.Л. – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной деятельности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

ВЛАДИМИРОВА И.В. – студентка 4-го курса отделения педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: inna-vladimirov@yandex.ru

ГАБДРАХМАНОВА Р.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики отделения педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rashgabdra@mail.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ГАРЕЕВА А.М. – аспирант кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: alsoukgpu@mail.ru

ГАРИФУЛЛИНА А.М. – аспирант кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: bronzman2004@yandex.com

ГУРЬЯНОВА О.А. – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: guryanovao@mail.ru

ГЮРОВА В.Т. – доктор, профессор Софийского университета им. Св. Кл. Охридского, Болгария.

E-mail: vgurova@yahoo.com

ДОМБРОВСКА А.Ю. – преподаватель Института педагогических наук Опольского университета Республики Польша.

E-mail: podgorecki@uni.opole.pl

ДОРОФЕЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: elena.dor@mail.ru

ЖИГАЛОВА М.П. – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета им. А.С.Пушкина Республики Беларусь.

E-mail: zhygalova@mail.ru

ЗАЙЦЕВА И.И. – аспирант кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: kazan_svet@mail.ru

ЗЕЛЕЕВА В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: zeleewy@yandex.ru

ЗИННУРОВ Ф.К. – кандидат психологических наук, доцент Казанского юридического института МВД России.

E-mail: foat.zinnurov@mail.ru

ИБРАГИМОВА Е.Н. – кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: esandakova@mail.ru

ИЛЬИНА А.О. – аспирант кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: defectology.ksu@mail.ru

КАЛИМУЛЛИН А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ipp2@mail.ru

КАМАЛОВА Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: leraax57@mail.ru

КОЛЕТВИНОВА Н.Д. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Natalya.Koletvinova@ksu.ru

МАКЛАШОВА Ф.Г. – кандидат педагогических наук, директор муниципального бюджетного учреждения «Гимназия № 126» Советского района г.Казани.

E-mail: fgm@live.ru

МАКСИМОВА В.Р. – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова.

E-mail: Veronika-yar@ya.ru

МАМЕДОВА С.А. – аспирант кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: salima_angel@mail.ru

МЕХДИ ВАХЕДИ – аспирант кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: zeleewy@yandex.ru

МИФТАХОВ Р.А. – старший преподаватель кафедры естественных гуманитарных дисциплин Российского исламского института.

E-mail: miftahov.almaz@mail.ru

МУРТАЗИНА Л.Т. – ассистент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: school-53@mail.ru

НЕФЕДОВА М.В. – аспирант кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: casual_8888@mail.ru

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математической лингвистики и информационных систем в филологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Nasibullov_Ramis@mail.ru

ПЕТРОВА В.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: school-53@mail.ru

ПОДГҮРЕЦКИ Ю.Ю. – доктор философских наук, профессор Института педагогических наук Опольского университета Республики Польша.

E-mail: podgorecki@uni.opole.pl

ПОПОВ Л.М. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: leonid.popov@inbox.ru

ПРОХОРОВ А.О. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ALProkhor@gmail.com

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Faina.Ratner@ksu.ru

РУСС С.А. – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: svaruss@yandex.ru

САДЫКОВА Л.Ф. – студентка 5-го курса кафедры общей и практической психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: lile4ka64@mail.ru

САМСОНОВА В.А. – ассистент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: school-53@mail.ru

САФИУЛЛИНА И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: s-chumarina@mail.ru

СИБГАТУЛЛИНА Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент отделения общей и коррекционной педагогики и психологии Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ.

E-mail: sibgstullinatatiana@yandex.ru

СТУПНИКОВА Л.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

СУХАРЕВ А.А. – кандидат технических наук, доцент кафедры радиоэлектроники и информационно-измерительной техники Казанского национального исследовательского технического университета им.А.Н.Туполева – КАИ (КНИТУ-КАИ).

E-mail: olimpiada-radist@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА Л.Р. – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии отделения педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: liliarf@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: fahrutdinova@list.ru

ФРОЛОВА А.В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и практической психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: alfrol1@mail.ru.

ХУЗИАХМЕТОВ А.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: hanvar9999@mail.ru

ЧАНЫШЕВА Г.Г. – доктор педагогических наук, профессор Казанского юридического института МВД России.

E-mail: foat.zinnurov@mail.ru

ЧОШАНОВ М.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики Техасского университета в Эль-Пасо, США.

E-mail: mouratt@utep.edu

ШАКИРОВ Р.Н. – аспирант кафедры социальной философии Елабужского филиала Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: shakirov@e-labuga.ru

ШАКИРОВА Л.Т. – ассистент кафедры педагогики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: liliya-shakirova@mail.ru

ЯГУДИНА Р.И. – учитель русского языка и литературы Нурлатской средней общеобразовательной школы Зеленодольского района Республики Татарстан, соискатель кафедры педагогики и методики начального образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rozanurlat@mail.ru

ЯРУЛЛИН И.Ф. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики отделения педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: yarullin_ilnar@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-
ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество, но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисовочная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явления буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

Гафуров И.Р. Обращение ректора Казанского (Приволжского) федерального университета к педагогической общественности Приволжского федерального округа..... 3

Калимуллин А.М. Казанский императорский – Казанский федеральный: 200-летний опыт подготовки учителей в университете 4

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреев В.И. Ретроспективный и прогностический подходы к разработке концепции субъектно-ориентированного педагогического образования для творческого саморазвития студентов – будущих педагогов 10

Маклашова Ф.Г. Методика рефлексивной оценки эффективности профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении 16

Фролова А.В., Мамедова С.А. Роль прогностической компетентности и образ мира в саморазвитии личности..... 22

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Амонашвили Ш.А., Зайцева И.И. Гуманно-личностная педагогика: теория и практика 28

Башинова С.Н., Сухарев А.А. Точность шкал, используемых в педагогике и психологии..... 33

Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Структура и содержание дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования 42

Зелеева В.П., Мехди Вахеди Педагогические принципы подготовки цифровых образовательных контентов..... 47

Сибгатуллина Т.В. Теоретические и технологические аспекты проектирования при повышении квалификации учителей в системе непрерывного педагогического образования 51

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Подгурецки Ю.Ю., Домбровска А.Ю. Языковая и коммуникативная компетенции в контексте современной парадигмы культур	55
Петрова В.Ф., Муртазина Л.Т., Самсонова В.А. Об этнокультурных компетенциях студентов-бакалавров педагогики	61
Колетвинова Н.Д., Ягудина Р.И. Научно-теоретический аспект исследования мета-языка специальности в профессиональной речевой деятельности учителя	67
Валиахметова А.Н. Формирование хормейстерских навыков будущего учителя музыки на занятиях исполнительской дисциплины «хоровой класс и практическая работа с хором»	72
Дорофеева Е.В. Развитие творческого мышления студентов на занятиях по иностранному языку.....	78
Максимова В.Р. Педагогические особенности эстетического воспитания младших школьников	83

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Габдулхаков В.Ф., Гареева А.М., Гарифуллина А.М. О лингводидактике поликультурного образования.....	89
Шакиров Р.Н., Виноградов В.Л. Взаимосвязь структурных компонентов социального и индивидуального бессознательного в процессе социального становления человека.....	95
Асафова Е.В. Экологическая культура студентов – будущих педагогов и формы ее реализации в образовательно-воспитательном пространстве вуза.....	100
Жигалова М.П. Поэтическое наследие Марины Цветаевой в контексте проблем межкультурного диалога.....	106
Артемяева Т.В., Ильина А.О. Понимание юмора и диалектические действия: исследование взаимосвязей.....	114
Мифтахов Р.А. Общее и особенное по отношению к физическому воспитанию подростков в религиозно-культурологических традициях мусульманских и православных учений.....	119
Габдрахманова Р.Г., Яруллин И.Ф. Технологии социального проектирования в формировании гражданской ответственности студентов	124
Зиннуров Ф.К., Чанышева Г.Г. О развитии поликультурного образования	130

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н.** Психологическое образование в Казанском университете 135
- Прохоров А.О.** Фундаментальные и прикладные исследования кафедры общей психологии 144
- Шакирова Л.Т., Виноградов В.Л.** Развитие одаренности: состояние и проблемы..... 150
- Русс С.А., Владимирова И.В.** Порядок рождения ребенка как фактор развития идентичности..... 156
- Камалова Л.А.** Формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в процессе социокультурного творчества..... 162
- Гурьянова О.А., Садыкова Л.Ф.** Взаимосвязь профессиональной направленности и антиципационной состоятельности у старшеклассников 169

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Калимуллин А.М., Виноградов А.В.** Франц Ксаверий Броннер (1758–1850) – первый директор Педагогического института при Казанском университете..... 174
- Вилькеев Д.В., Ведерников И.С.** Основные направления научных исследований кафедры психологии в Казанском педагогическом и Казанском федеральном университетах 180
- Фахрутдинова Л.Р., Бодрова Л.О.** Жизненный путь профессора кафедры психологии Джавдата Валеевича Вилькеева..... 185
- Ратнер Ф.Л., Нефёдова М.В.** Становление и развитие педагогического образования в Императорском Казанском университете 189
- Сафиуллина И.А.** Научное наследие М.И.Махмутова..... 196
- Фахрутдинова Р.А., Аникеев И.А.** Развитие категории «педагогическая технология» в отечественной педагогике 202

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

- Чошанов М.А.** Подготовка учителей в США как фактор национальной безопасности.... 208
- Вяра Гюрова.** Непрерывное обучение и необходимость формирования умений учиться 216
- Ступникова Л.П., Габдулхаков В.Ф., Балтаева В.Т.** Об использовании теории компаративистики при оценке образовательных систем разных стран 221

CONTENTS

Gafurov I.R. An Address by the Rector of Kazan (Volga Region) Federal University to the educators of the Volga Federal Region 3

Kalimullin A.M. From Kazan Imperial to Kazan Federal: 200 years of teacher training at Kazan University 4

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Andreyev V.I. Retrospective and prognostic approaches to a concept of subject-centered education for creative self-development of pedagogy majors 10

Maklashova F.G. A method of reflexive assessment of efficiency of an educator's professional and personal self-development at a comprehensive school 16

Frolova A.V., Mamedova S.A. The impact of prognostic competency and the worldview in a person's self-development..... 22

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Amonashvili Sh.A., Zaitseva I.I. Humane-personal pedagogics: theory and practice 28

Bashinova S.N., Sukharev A.A. On the precision of scaling used in psychology and pedagogy 33

Khuziakhmetov A.N., Nasibullov R.R. On the structure and content of distance education within the system of higher education 42

Zeleyeva V.P., Mehdi Vahedi Pedagogic principles of developing digital content for education 47

Sibgatullina T.V. Theoretical and technological aspects of project work in teacher training within the system of continuous education in the field of pedagogy 51

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

Podguretski J., Dąbrowska A. Linguistic and communicative competencies in the context of the modern paradigm of cultures..... 55

Petrova V.F., Murtazina L.T., Samsonova V.A. On the ethnocultural competencies of students in bachelor programs in pedagogy.....	61
Koletvinova N.D., Yagudina R.I. Theoretical aspects of mastering the meta-language of an educator's field in their professional speech	67
Valiakhmetova A.N. The development of choirmaster skills in a music teaching major at the classes of performing skills – Choir Class and Conducting the Choir	72
Dorofeyeva Ye.V. Enhancing students' creative thinking at the foreign language classes	78
Maksimova V.R. Pedagogical specifics of aesthetic education at primary school.....	83

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Gabdulkhakov V.F., Gareyeva A.M., Garifullina A.M. On the linguistic didactic of a polycultural education	89
Shakirov R.N., Vinogradov V.L. On the interconnection between the structural elements of the social and individual subconscious in the course of man's social formation.....	95
Asafova Ye.V. The ecological culture of pedagogy majors and its development within a university's educational space	100
Zhigalova M.P. Marina Tsvetayeva's poetry in the context of intercultural dialogue	106
Artemyeva T.V., Ilyina A.O. Understanding humor and acting dialectically: A Study of interconnections	114
Miftakhov R.A. The general and the particular in physical education of teenagers in the religious and cultural traditions of Islam and Orthodox Christianity	119
Gabdrakhmanova R.G., Yarullin I.F. Technologies of social engineering in the development of a student's civic consciousness and responsibility	124
Zinnurov F.K., Chanysheva G.G. On the rise of polycultural education.....	130

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Popov L.M., Ibragimova Ye.N. Education in psychology at Kazan University	135
Prokhorov A.O. Fundamental and applied studies at the Department of General Psychology	144

Shakirova L.T., Vinogradov V.L. The development of giftedness: the current state of affairs.....	150
Russ S.A., Vladimirova I.V. Siblings' birth order as a factor in identity-building	156
Kamalova L.A. Building professional competence of future primary school teachers by means of sociocultural creativity	162
Guryanova O.A., Sadykova L.F. On the link between professional motivation and anticipational consistency in secondary school seniors	169

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Kalimullin A.M., Vinogradov A.V. Franz Xaver Bronner (1758-1850), the first director of the Institute for Pedagogy at Kazan University	174
Vilkeyev D.V., Vedernikov I.S. The main directions of scholarly research by the departments of psychology at Kazan Pedagogical and Kazan Federal Universities	180
Fakhrutdinova L.R., Bodrova L.O. Life and works of Dzhaudat Valeyevich Vilkeyev, Professor at the Department of Psychology.....	185
Ratner F.L., Nefyodova M.V. The rise and development of pedagogical education at Imperial Kazan University	189
Safiullina I.A. M.I. Makhmutov's scholarly heritage	196
Fakhrutdinova R.A., Anikeyev I.A. The rise of the concept of «pedagogical technology» in Russian pedagogy.....	202

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Choshanov M.A. Teacher training in the USA as a factor of national security	208
Vyara Gyurova Forming learning skills as a precondition for continuous education.....	216
Stupnikova L.P., Gabdulkhakov V.F., Baltayeva V.T. On the use of comparative theory in the assessment of educational systems of various states	221

ДЛЯ ЗАМЕТОК