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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4 (38) 2013 г.

Казань, 2013

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс № 36625

Информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

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.



Э.Г.Галимова – выпускающий редактор журнала «Образование и саморазвитие»

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: samorazvitie@mail.ru, тел.: 2213475

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



В.Ф.Габдулхаков – доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, Международной педагогической академии, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*главный редактор*) (Казань, Россия)



А.М.Калимуллин – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*заместитель главного редактора*) (Казань, Россия)



С.К.Бондырева – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО (Москва, Россия)



Р.А.Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И.А.Алехин – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

З.Г.Нигматов – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

М.А.Чошанов – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США);

И.Прокоп – доктор педагогики (PhD), профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, г. Прага (Чехия);

Т.В.Цырлина-Спейди – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США);

Вильгельмина Броуверс – доктор педагогики, профессор университета в Амстердаме (Голландия);

Вяра Гюрова – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. св. Климента Охридского (Болгария);

Юзеф Подгурецки – доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша);

Булент Оздемир – доктор профессор, декан педагогического факультета университета Балыкесир (Турция);

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

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

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

Е.В.Асафова – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия).

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 378.015

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НОВАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

Аннотация

Диверсификация образования в Казанском федеральном университете позволила разработать персонализированную модель подготовки учителя. Студенты-бакалавры углубляют предметные знания (одни по математике и физике, другие по химии и биологии), а студенты магистратуры делают выбор: быть инженером, исследователем, ученым (значит углублять свои знания и дальше), или быть учителем (значит осваивать психологию, педагогику, методику преподавания избранной дисциплины). Персонализированный подход позволил определить индикаторы и детерминанты педагогического мастерства.

Ключевые слова: диверсификация образования, персонализированная модель, подготовка учителя, персонология, индикаторы педагогического мастерства.

Abstract

Diversification of education is connected with the personification of teacher training. Students-bachelors enrich their knowledge of subjects (some of mathematics and physics, other of chemistry and biology), and the graduate students make their choice: either to be an engineer, a researcher, a scientist (which means to extend their knowledge further), or to be a teacher (which means to master psychology, pedagogy, methodology of teaching the speciality chosen). Personalized approach has allowed defining indicators and determinants of pedagogical skill.

Keywords: education diversity, personalized model, teacher training, personification, indicators of pedagogical skill.

В докладе Всемирного банка № 13 638-RUS от 22 ноября 1994 г., подготовленном под руководством Стивена П. Хайнемана [2], указывалось, что главная проблема реформы российского образования состоит в том, чтобы так реструктуризировать эту добившуюся больших достижений в прошлом систему, чтобы она могла удовлетворить новые потребности непланового рынка и открытого общества.

Уже в начале 2000-х гг. были приняты базовые документы, определяющие приоритеты и основные задачи государственной политики в образовательной сфере (Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг., Приоритетный национальный проект «Образование»). В этих документах были определены основные направления реформирования российской системы высшего образования, реформы нацелены на подготовку учителя

нового типа.

Однако сразу обнаружили негативные тенденции: неприспособленность науки и образования к новым – рыночным – условиям стала главной причиной замедления темпов реформ. На это обращали внимание участники 42-го Международного симпозиума IGIP по инженерному образованию «Глобальные вызовы в инженерном образовании» (25-27 сентября 2013 г., www.igip-online.net); 16-й Международной конференции по интерактивному обучению (Interactive Collaborative Learning) www.icl-conference.org 23-28 сентября 2013 г.; Международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» (1-2 октября 2013), Третьей международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Early Childhood Care and Education, 21-23 ноября 2013) и др.

В разработанной Правительством РФ Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до

2020 года подчеркивается необходимость создания и внедрения современной инновационной модели образования. Об этом говорилось и в Концепции Федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы», направленной на создание условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров и закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий, сохранения преемственности поколений.

Произошедшие изменения за период образовательных реформ, обострили ряд проблем, связанных с внедрением ФГОС ВПО нового поколения, переходом на многоуровневую систему, изменением условий функционирования вузов, что привело к возрастанию нагрузки профессорско-преподавательского состава. При этом, по данным Ю.В.Сорокопуд [10], более 70% преподавателей вузов испытывают затруднения при разработке и переработке учебно-методических комплексов дисциплин на основе ФГОС ВПО нового поколения, 75% - при внедрении интерактивных форм проведения занятий, более 50% - при использовании в образовательном процессе информационных, в том числе интернет-технологий. Вместе с тем, качество профессиональной подготовки во многом определяется эффективностью использования преподавателями возможностей созданной в вузах образовательной среды.

Известно, что российская система образования в процессе реформирования заимствует американскую образовательную модель, причем российской высшей школой заимствованы как структура образования, так и названия профессиональной ориентации — магистр, бакалавр, а также формы образования — дистанционное вместо заочного, педагогические технологии и другие. Ориентация на рекомендуемый Советом Европы компетентностный подход реализуется при разработке образовательных стандартов и программ дошкольного, начального, среднего и высшего образования.

Однако проникновение рыночных отношений в организационные механизмы образования заставляют наши вузы искать новое качество предлагаемых образовательных услуг, которые бы заинтересовали современного потребителя, что возможно при условии

соответствия вызовам времени и актуализации прогностического подхода в образовательной стратегии [7, 11].

Диверсификация как условие подготовки учителя в новых условиях представляет собой полифункциональное явление. Она компенсирует недостатки, объективно существующие в системе педагогического образования, дополняет и совершенствует его в контексте принципа непрерывного образования. Наряду с социально-педагогической и управленческой функциями, диверсификация выполняет и функцию формирования корпоративной культуры не только в вузе, но и в образовательных учреждениях, для которых готовит бакалавров и магистров: диверсификация направлена на формирование инновационного потенциала развития индивидуальности, а также особых конкурентных качеств образовательных учреждений (дошкольной детской организации, школы, гимназии, лицей) на рынке образовательных услуг.

На наших глазах стремительно изменяется парадигма образования: педагог всё более и более приобретает качества не только учителя-исследователя, но и качества психолога, инженера, изобретателя.

Однако и в России, и за рубежом, несмотря на очевидный сдвиг в парадигме образования, личность обучаемого рассматривается не только с точки зрения «профессиограммы» как определенная модель, но и с точки зрения антропоцентризма — как человек (во всё более персонифицированном — личностно-развивающем, субъектно-ориентированном, индивидуализированном — виде). Именно поэтому в Казанском федеральном университете была разработана персонифицированная модель подготовки учителя, когда на уровне бакалавриата студенты углубляют предметные знания (одни по математике и физике, другие по химии и биологии), а на уровне магистратуры делают выбор: быть инженером, исследователем, ученым (значит углублять свои знания и дальше), или быть учителем (значит осваивать психологию, педагогику, методику преподавания избранной дисциплины). Институт психологии и образования в Казанском федеральном университете является самым крупным учебным заведением в Поволжье по подготовке педагогов и психологов, имеет все уровни высшего образования: бакалавриат, магистратуру, аспи-

рантуру, докторантуру, а также развитую систему повышения квалификации и переподготовки работников образования. Миссия Института психологии и образования состоит в организационно-педагогическом, научном и методическом обеспечении развития высшего профессионального, послевузовского и дополнительного образования по направлениям, профилям и специальностям, относящимся к сфере педагогики и психологии.

В настоящее время (и у нас, и за рубежом – в Англии, США) гуманитарная персонология рассматривается как средство персонификации преимущественно высшего профессионального образования (М.Б.Есаулова, Г.Л.Тулчинский, В.В.Сериков, В.А.Ситаров, В.В.Грачев, В.Т.Кудрявцев и др.). При этом персонификацию понимают не только как обращение к индивидуальности, но и как форму, позволяющую видеть новые резервы в стратегии обучения, направленного на активное включение личности обучающегося не только в процессы самообучения, но и в процессы самосозидания [3].

На Западе проблема персонификации сейчас рассматривается в контексте мультикультурного общества и поликультурного образования. Например, Christine E. Sleeter в книге, которая активно используется во многих европейских вузах как учебное пособие, подчеркивает: «Multicultural education is a relatively new field that has faced a constant struggle for legitimacy, even though the issues it addresses regarding human difference, social justice, and the form education should take in a pluralistic society are as old as the United States. Conservative educators criticize or dismiss multicultural education as radical and misdirected. Twenty years ago, Harry Broudy (1975) argued that the stress on cultural diversity is divisive and will lock out minority groups from the system by failing to teach them “to participate not only in the culture of this country but also in the intellectual and artistic achievements of the human race” (p. 175). Recently conservative critics such as E. D. Hirsch (1990) have put forth the same objections, claiming that in their attempts to teach children about diverse groups, schools have produced culturally illiterate Americans who have little sense of a shared culture. Such criticisms are hardly surprising: since multicultural education challenges conservative be-

liefs, one would not expect it to garner much conservative support» [14, с. 1].

«Культурно неграмотные американцы» (culturally illiterate Americans), о которых говорит здесь автор книги, очень похожи на культурно неграмотных россиян, поколение которых уже выросло в условиях «реформирования» школы. Схожесть ситуаций в разных странах актуализирует проблемы, поднимаемые в персонологии. Тем более что Россия многонациональное государство с непростыми межконфессиональными и межкультурными отношениями. С точки зрения персонологии, вызывает интерес, почему одни люди являются законопослушными гражданами, другие склонны к девиантности или маргинальности, почему «бережное отношение к национальной культуре» иногда провоцирует национализм, сепаратизм, экстремизм и т.д.

Известно, что впервые термин «персонология» появился в работах Гарри (Генри) Мюррея (Murray), врача, доктора философии в области биохимии, психоаналитика, исследователя творчества Мелвилла, много лет возглавлявшего Психологическую клинику Гарвардского университета [16, 17, 18]. Появление термина было обусловлено стремлением автора подчеркнуть необходимость целостного изучения личности, которая, во-первых, имеет не только социальную, но и биологическую природу, и, во-вторых, живет и развивается в определенной среде и определенном социокультурном контексте. Вместе с тем, персонология Гарри Мюррея в большей степени представляет собой теорию мотивации, нежели теорию личности. В патопсихологии он является создателем тематического апперцепционного теста (ТАТ), который широко использовался в клинике, а затем был адаптирован американским психологом Д. Мак-Клеландом и Дж. Аткинсоном для изучения основных мотивов человека в целом (контент-анализ): потребностей в успехе, потребностей во власти, потребностей в принадлежности [20].

Гарри Мюррей одним из первых стал рассматривать мотивы как устойчивые личностные диспозиции. Но, вместе с тем, в статье «К классификации взаимодействий» [18], он пришел к заключению, что целенаправленное поведение можно объяснить лишь как результат взаимодействия личностных (потребностное состояние как желаемое целе-

вое состояние) и ситуативных («давление» как признаки ситуации, на которые можно надеяться или которых следует опасаться) факторов: «давление» актуализирует соответствующую потребность, а потребность ищет соответствующее ей «давление»; их пересечение обозначалась Гарри Мюррей как «тема». Благодаря такому подходу Гарри Мюррей оказал влияние на современный интеракционизм. Разработал ряд методик для изучения личностных потребностей, в том числе «Тематический апперцептивный тест» [19], который был основан на его перечне потребностей и угнетающих обстоятельств, принесший ему всемирную известность.

Трансформируя идеи персонологии в педагогические формы персонификации, В.А.Петровский подчеркивает [8, 9], что сейчас не составляет какого-либо открытия тот факт, что «психология личности» – это не одна психология, а две: фундаментальная психология (ее называют ещё «академической») и – практическая психология (практика психологического консультирования). Каждая из двух занимает свою нишу в общественном сознании и жизни общества. Рознь – во всем. Проблемы, подходы, критерии достоверности, категориальный аппарат – всё это разное. «Объективность», «Истина», «Детерминизм», «Гипотеза», «Операционализация терминов», «Статистические методы», «Интерпретация результатов», «Научение» и т.п. – таковы понятия фундаментальной науки. «Субъективность», «Свобода – Ответственность – Выбор», «Психотехнический миф», «Метафора», «Уникальность», «Понимание и приятие», «Рост личности изнутри» и т.п. – так «позиционирует» себя практическая психология. Психологи-исследователи и психологи-практики публикуют свои работы в разных журналах, имеют разную читательскую аудиторию. В России различия затрагивают даже уровень материального благосостояния тех и других (быть успешным практикующим психологом – это значит, худо-бедно, иметь средства к жизни, что отчасти объясняет волну перепрофилирования академических психологов, которые буквально хлынули в практику).

Таким образом, «общая персонология», если иметь в виду замысел ее построения, – это психологическая теория личности, высту-

пающая со стороны эффектов своего воздействия на личность; практическая психология как прикладная психология личности. Теория и практика – лицом к лицу. Контекст формирования новой персонологии – это человекознание, социальная практика, педагогическая антропология (осуществляющая связь первого и второго). Ведь отношения предметной реальности, деятельности, культуры и личности не так просты. Смысл по природе своей виртуален, отражает не сиюминутное, а относительно постоянное отношение конкретного человека к предметному миру – относительно, потому что смысл как раз и есть механизм, непосредственно отражающий и выражающий динамику изменения этого отношения; он – то в психике человека, что обеспечивает возможность «скачка» в отношениях человека и мира [5]. Ведь смыслообразование – это процесс творческого освоения субъектами образования созданных человеком в процессе общественного развития способов мировосприятия, мироотношения, культуротворческой деятельности [1]. Однако для аттестации педагогов в России всё ещё применяется формализованный перечень компетенций, в который входят компетенции в целеполагании (предметном, личностном); компетенции, обеспечивающие раскрытие личностного смысла учения; компетенции в понимании обучаемого; компетенции в принятии решений; компетенции в обеспечении понимания учебной задачи и способа деятельности; компетенции в организации учебной деятельности; компетенции в обеспечении мотивации поведения и учебной деятельности; компетенции в предмете преподавания и в методах; компетенции в разработке программной деятельности; компетенции в обеспечении информационной основы деятельности. Как видим, в компетенциях нет даже намёка на самосозидающее начало субъекта образовательного процесса – обучаемого (ученика или студента) [12].

Д.И.Фельдштейн подчеркивает, что «изменяя, развивая общество, мы обязаны найти средства подготовки педагога, способного направлять воспитанников на социокультурные изменения, в том числе изменения отношений к себе, к другим людям, а также отношений к получению знаний. Имеющиеся данные убеждают, что около 80% старше-

классников понимают необходимость получения знаний. Но это понимание не перерастает в потребность, ибо мы не умеем воспитать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к «себя образующему началу» [13, с. 18]. «Себя образующее начало», или самосозидающее начало, – это как раз то, что отличает персонифицированный подход от подходов лично-развивающих, индивидуально-дифференцированных, природосообразных и др.

Таким образом, в одних случаях, персонификация образования – это традиция (причем очень консервативная, как например, в Англии, США или Франции), в других – инновация, ломающая устоявшиеся стереотипы (как в России и странах СНГ). Сейчас в обстановке гуманизации и демократизации общества происходят процессы преобразования и обновления системы высшего образования, основной задачей которых является становление личности с высоким уровнем интеллектуального, нравственного и культурного развития. Как отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, выпускники должны обладать готовностью к сотрудничеству с коллегами, способностью находить адекватные организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития своих достоинств и устранения недостатков, владеть культурой мышления, способностью к постановке цели и выбору путей ее достижения, т.е. быть высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личностью с развитым потенциалом взаимодействия, способной к самоактуализации и установлению профессиональных и личностных контактов, что актуализирует использование в образовательном процессе нового – продуктивного типа взаимодействия преподавателя и студентов, при реализации которого происходит не только обмен информацией, знаниями, умениями, но и личным эмоциональным и коммуникативным опытом, сложившимися взглядами и оценками, а студент – полноправный участник организованного образовательного процесса, построенного с учетом

его личностных потребностей и мотивов поведения.

На степень персонификации (личностного и профессионального саморазвития, самосозидания) педагога и воспитанника в высшей профессиональной школе влияет и экономика, и политика, и постоянно меняющиеся социокультурные условия.

Главное отличие ведущих университетов мира от российских проявляется, с одной стороны, в бережном отношении первых к своим традициям, консерватизме сложившихся моделей образования, с другой стороны, в академической свободе как для студентов, так и для преподавателей, позволяющей персонифицировать весь образовательный процесс. В российской системе высшего образования ломаются традиции, экономические инновации (нормативно-подушевое финансирование, оптимизация профессорско-преподавательского состава и др.) пока не повышают эффективность имеющихся во многих российских вузах персонифицированных подходов. В это время ведущие университеты Запада всюду развивают персонифицированную систему образования, которая выражается, с одной стороны, в теории крайней индивидуализации, в предоставлении студенту полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, с другой стороны, в опоре на дивергентное мышление студентов, которое позволяет им осуществлять многовариантный подход к рассмотрению образовательных и творческих проблем.

В ходе экспериментальных исследований, проведенных нами в 2012-2013 гг. [21, 22, 23, 24, 25, 26], мы выделили индикаторы персонификации учебного общения в вузе, среди них: личностный индикатор (степень самореализации личности студента); эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами); рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья); когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя); интерактивный индикатор (единство сознаваемого и несознаваемого); ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности); интегративный индикатор

(интегативность учебного содержания); природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности); аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия); результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия). Эти индикаторы были выявлены на основе корреляционного анализа Спирмена и определяют зависимость механизмов творческой (персонифицированной) самореализации личности студентов от креативности (педагогического мастерства) преподавателя.

Выявленные индикаторы позволили доказать, что эффективность и перспективность персонифицированного образования в России детерминируются следующими компонентами:

- полипарадигмальным, если рассматривать его как исследовательскую методологию, предполагающую: открытость различным видениям проблемы прогнозирования и проектирования будущего высшей школы; обоснование инновационных стратегий развития высшего образования в концептуальном синтезе из множества существующих образовательных парадигм; направленность на практический результат применения преобразующих стратегий и инновационных технологий к разным видам педагогических практик и разным моделям высшего образования; выявление приоритетов инновационных стратегий в формировании единого образовательного пространства в глобализованном мире;

- ноксологическим, который должен обязательно учитываться при построении персонифицированного образования: это образование должно быть не только безопасным, но и направленным на развитие навыков здоровьесбережения, на формирование культуры здоровья;

- рефлексивным: рефлексивная технология организации профессионально-личностного саморазвития будущего педагога представляет собой специальный организационно-педагогический процессуальный механизм осуществления взаимосвязанных между собой рефлексивных стадий совершенствования профессиональной деятельности учителя: 1) рефлексивно-аналитической (диагностическая стадия); 2) конструктивно-ориентационной (обучающая стадия);

3) стабилизации (критериально-оценочная стадия); 4) системной рефлексии (перспективно-проектировочная стадия);

- стратегическим: в жизненных стратегиях будущих педагогов выявляются внутренние противоречия: между терминальным и инструментальным, между традиционными и современными ценностными установками, возникающими под влиянием факторов объективного и субъективного риска в сочетании с материальными условиями жизнедеятельности различных групп молодежи;

- духовно-нравственным: опора на культуру требует педагогически организованного процесса: только в педагогически организованном процессе происходит осмысление персонифицированных идеалов культуры, создаются условия для духовно-нравственного развития и воспитания студентов;

- индивидуализированным: этот компонент позволяет рассматривать подготовку будущего педагога как развитие личности, выступающей в роли активного субъекта учебной деятельности, направленной на образование, саморазвитие и самосовершенствование в течение всей жизни;

- личностно-ориентированным: субъектная позиция будущего педагога включает мотивационно-ценностный, когнитивный и регулятивно-деятельностный аспекты, которые определяют ее уровни и показатели.

- субъектным: критериями эффективности личностно ориентированного подхода в работе по развитию учебной самостоятельности студентов, включенных в структуру персонифицированного образования, могут быть: осмысленность жизни, признание главными в ней ценностей роста и развития; позитивное восприятие себя, других, выбранной профессии, рассмотрение ее как возможности реализовать собственные интересы, задатки и ценности; интернальность; креативность; открытость к жизни и готовность постоянно учиться;

- антиципационным: антиципация усиливает персонификацию образования, если создавать условия для реализации прежде всего регулятивных компонентов антиципации, т.е. за счет специальной организации совместной учебной деятельности предоставить студентам возможность участвовать в целеполагании, планировании своей учебной деятельности и ее контроле; обеспечить про-

гнозирование студентами содержания, видов и результатов учебной работы на всех или большинстве этапов занятия; при разработке приемов организации структурных этапов занятия учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации;

- компетентностным: этот компонент предполагает включение комплекса профессионально ориентированных учебных задач, обеспечивающих реализацию интегративных связей дисциплины с другими дисциплинами; реализацию контекстной технологии, определяющей выбор форм, методов, средств обучения, направленных на формирование мотивационно-ценностных ориентаций, предметных знаний, умений, навыков, личностных качеств студентов, составляющих основу общекультурных и профессиональных компетенций выпускников; внедрении компьютерных технологий в процесс профессионально направленного обучения с учетом его содержательного и процессуального компонентов; организации систематического мониторинга предметных образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС ВПО.

Всё это позволило рассматривать персонификацию как направленность образования на развитие и реализацию потенциала каждого конкретного студента в решении жизненных и профессиональных проблем; как организацию педагогического взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей студента, преподавателя и тьютора; как использование технологии педагогической поддержки, активизации профессиональной деятельности студента в процессе решения учебно-профессиональных задач. При этом в условиях реализации персонифицированной системы, по всей вероятности, необходим и особый принцип персонификации, связанный с реализацией не только личностно ориентированных, индивидуализированных, рефлексивных и др. подходов, но и подходов, ориентирующих на самосозидание личности студента, на становление и развитие языковой личности (личности с индивидуальным образом речевого поведения) в смешанной языковой среде.

Тьюторская практика в персонифицированном образовании реализует сопровождение всего процесса построения подопечным

своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, через углубление этого интереса за счет образовательных исследований или проектов и специальную работу по формированию этого проекта как образовательного и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ.

Технологию персонифицированного типа мы определяем как алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-познавательного процесса (преподавателя и студента). Алгоритм направлен на повышение уровня знаний, развитие процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных) качеств личности студента, активизацию творческой самостоятельности. В алгоритм входит проблемная лекция, активизирующая обсуждение проблемы, затрагивающей личные образовательные и профессиональные интересы студентов. Лекция провоцирует студентов на дискуссию и помогает наметить индивидуальные маршруты самостоятельной и проектной деятельности, направленной на разрешение заявленной проблемы. В алгоритм входят семинары, практикумы, консультации, на которых фиксируется степень персонифицированного продвижения студента по своему маршруту. Все маршруты заканчиваются конференцией-дискуссией, на которой излагается результаты проектного исследования каждого студента.

В технологии персонифицированного типа две «методики»: методика (сценарий) для преподавателя-тьютора и методика (сценарий) для студента – два субъекта совместной деятельности. Технология строится на таких психолого-дидактических принципах, как: единство создаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»); последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на занятии («мое мнение!»); поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтеза учебного материала («это понятно!»); создание педагогической коммуникации равенства,

при которой преподаватель и студенты имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить студентов с позиции объекта обучения на позицию активного субъекта самообучения («я сделал сам!»); формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) педагога («я тоже могу, я тоже способный!»).

Литература

1. *Белякова, Е.Г.* Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. [Текст] Автореф. дис. ... доктора пед. наук. - Тюмень, 2009. - 42 с.
2. Доклад Всемирного банка «Россия: образование в переходный период». [Текст] № 13 638-RUS от 22 ноября 1994 г. - 45 с.
3. *Есаулова, М.Б.* Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации. [Текст] Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО «Человек и образование». - 2012. - № 4 (33). - С. 29-31.
4. *Корнеева, Л.И.* Становление профессионального обучения и повышения квалификации кадров в Германии: логико-исторический анализ. [Текст] Образование и наука. - 2004. - № 3. - С. 53-60.
5. *Леонтьев, А.А.* Образ в становлении и развитии деятельного субъекта и пространств его жизни. [Текст] Мир психологии. - 2009. - № 4. - С. 20-23.
6. *Мак-Клеланд Д.* Illustrator 10. Полное руководство. [Текст] Пер. с англ. СПб.: ДиаСофтЮП, 2003. - 848 с.
7. *Матюшкина, М.Д.* Проспективная оценка качества постдипломного педагогического образования. [Текст] Автореф. дис. ... доктора пед. наук. - СПб, 2013. - 43 с.
8. *Петровский, В.А.* Идея свободной причинности в психологии личности. [Текст] В кн.: Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2002. (Серия «Хрестоматия по психологии»). - С. 436-448.
9. *Петровский, В.А.* Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории. [Текст] 2007. Сайт bim-bad. reality.ru / working
10. *Сороколуд, Ю.В.* Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы. Автореф. дис. ... доктора пед. наук. - М., 2012. - 44 с.
11. *Ростовцева, В.М.* Диверсификация как условие подготовки педагогических кадров высшей школы средствами языкового образования. Дис. ... доктора пед. наук. - Санкт-Петербург, 2005. - 425 с.
12. Теория и практика оценки уровня квалификации педагогических кадров в системе общего образования. Круглый стол. - Казань: МО и Н РФ, КФУ, 2013.
13. *Фельдштейн, Д.И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования. Вопросы воспитания. - 2011. - № 2. - С. 18-20.
14. *Christine E. Sleeter*, Multicultural Education as Social Activism. State University of Nev York Press, 1996. - 337 p.
15. *McClelland, David C.* Illustrator 10. Полное руководство. Пер. с англ. СПб: ДиаСофтЮП, 2003. - 848 с.
16. *Murray, G.* Exploration in Personality", N.Y., 1938, p. 34-45.
17. *Murray, G.* Toward a classification of interaction, in: "Toward a general theory of action", Cambridge, Mass., 1951, p. 23-34.
18. *Murray, G.* Thematic Apperception Test: Manual", Cambridge, 194, p. 34-45.
19. "Toward a classification of interaction", in: "Toward a general theory of action", Cambridge, Mass., 1951, p. 112-117.
20. "The-matic Apperception Test: Manual", Cambridge, 1943, p. 3-7.
21. *Valerian F. Gabdulchakov.* Technology of formation of an individual image of speech behaviour. The collection: Scientific potential of the world. Przemysl, 2011, p. 72-74.
22. *Valerian F. Gabdulchakov.* The developing approach to training in the conditions of polycultural language formation. The collection: Scientific potential of the world. Przemysl, 2011, p. 50-51.
23. *Valerian F. Gabdulchakov.* Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011, p. 185-188.
24. *Valerian F. Gabdulchakov.* Indicators of professional skill of the teacher in the context of determinants of gifted and deviation. Modern scientific achievements: materials of the international scientifically-practical conference. Dil 35 Pedagogika. Prague, 2013, p. 68-71.
25. *Valerian F. Gabdulchakov.* Design of technology of personification. Modern scientific achievements: materials of the international scientifically-practical conference. Dil 35 Pedagogika. Prague, 2013, p. 85-87.
26. *Valerian F. Gabdulchakov.* Tutor as a technology for the development of creativity. Modern scientific achievements: materials of the inter-

УДК 159.99

РЕФЛЕКСИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.О.Прохоров, А.В.Чернов

Аннотация

В статье показаны закономерности влияния рефлексии на психические состояния студентов во время лекций, семинаров и экзаменов. Установлено, что влияние рефлексивных процессов опосредуется личностными свойствами, уровневыми характеристиками рефлексии, а также сформированностью регуляторной способности учащихся.

Ключевые слова: рефлексия, психическое состояние, учебная деятельность, регуляция, ситуация.

Abstract

This article shows some patterns of influence of reflection on the mental states of students during lectures, seminars and exams. It is found that the influence of reflexive processes is mediated by personality traits, level of reflexive characteristics, as well as formation of students' regulatory ability.

Keywords: reflection, mental state, educational activity, regulation, the situation.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-00043а

Актуальной проблемой психологии и близких к ней наук (педагогика, философия, физиология, социология и др.) является изучение психологических механизмов регуляторного процесса, ведущими из которых являются ментальные. В них особое, главенствующее положение принадлежит рефлексии, связанной с самоотражением, осознанием действий, поступков, поведения и других форм человеческого праксиса, в том числе и переживаемых субъектом состояний.

Немаловажное значение отводится рефлексии в процессе саморегуляции психических состояний. Так, А.В.Карповым [1] установлено, что самоконтроль, выступая в качестве регулятивной рефлексии и оценки субъектом собственных действий может оказывать значительное влияние на интеллектуальную деятельность посредством актуализации соответствующих психических состояний: при повышенном самоконтроле, который является следствием текущей сосредоточенности субъекта на себе, человек постоянно анализирует свои мысли и поведение и дает отрицательную оценку собственному состоянию. Согласно позиции В.Франкла [6], самопознание, обращенное на свой же внутренний мир, вредно, так как вызывает такое от-

рицательное явление, как страх своего страха. Именно поэтому он использует близкое по смыслу понятие «самодистанцирование», которое исключает традиционные недостатки рефлексии. В психологическом исследовании Уилсона и Скулера [11] у испытуемых включение процесса рефлексии относительно оснований своих решений привело к снижению объективности суждений о качестве прослушанного лекционного курса. Кроме того, Т.Пыщински и Дж. Гринберг [10], вводят понятие «сфокусированного на «Я» внимания», которое является фактором развития, поддержания и усиления депрессии. Отрицательное влияние рефлексии отмечается и в трудах других зарубежных ученых, которыми были получены многочисленные эмпирические подтверждения связи назойливой рефлексии с депрессией, другими патологическими симптомами, дезадаптивными стилями совладания, пессимизмом.

Согласно Ю.М.Орлову [2] рефлексия в эмоциональных ситуациях может быть направлена как на умственные операции, ставшие причиной отрицательным эмоциям, так и на сами эмоции. В последнем случае речь идет о патогенном мышлении. Саногенная же рефлексия направлена на осознание пси-

хических защит и регуляцию эмоциональных состояний человека. Так, К.Изард [7] выделяет когнитивную регуляцию, как один из способов изменения состояния, реализующуюся в переключении сознания на вызывающие интерес события и положительные переживания. В своих работах Ю.Куль [8] различает ориентацию на действие и на состояние, как две формы саморегуляции в проблемных ситуациях. Согласно его результатам, более ориентированные на действие индивиды реализуют большую часть своих намерений по сравнению с теми, кто ориентирован на состояние: они менее подвержены негативному влиянию ситуаций, лучше способны усиливать мотивационную привлекательность значимой для них альтернативы, упрощая принятие решения, и, наконец, они оптимистичнее в ожидании успеха и успешнее справляются со сложными задачами.

В свою очередь, К.Браун и Р.Райан [5] приводят ряд эмпирических подтверждений положительных эффектов осознанного присутствия, опосредующего автоматическую связь между причинными стимулами и поведенческими реакциями на них.

В русле теории самодетерминации вводится понятие «осознанное присутствие», которое определяется как «открытое или восприимчивое осознание и внимание к тому, что происходит в настоящий момент» [5, с. 119]. Из наиболее значимых корреляций отмечаются значимые положительные связи осознанного присутствия с ясностью переживания эмоций; вниманием к чувствам; вовлеченностью в деятельность; вниманием к внутреннему состоянию, а также отрицательные связи его с поглощенностью и социальной тревогой.

В противовес понятию «рефлексия», М.А.Холодная [4] предлагает говорить о метакогнитивных способностях, сформированность которых дает возможность быть продуктивнее в метакогнитивных связях с действительностью. Из этого автор делает вывод, что, чем более выражены метакогнитивные механизмы регуляции интеллектуальной деятельности, тем реже субъект обращается к интеллектуальной рефлексии. Вопрос интеллектуальной рефлексии разрабатывается в работах Paris и Winograd [8], которые доказывают, что учащиеся могут улучшить свое обучение, изучая свое собственное мышле-

ние. Преподаватели, в этом случае, передают знания, рассказывая учащимся об эффективных стратегиях решения проблем, и объясняя познавательные и мотивационные характеристики мышления, что позволит улучшить продуктивность процесса обучения.

В разрабатываемой нами концепции рефлексивной регуляции психических состояний рефлексия «включена» как центральное, основное звено в регуляторный процесс субъекта, как самодетерминирующее и саморегулирующее начало его регуляторных действий. Благодаря рефлексии осуществляется осознание, оценка, сличение актуального состояния с искомым и, соответственно, в случае необходимости, субъектом вносится коррекция в применяемые способы и приёмы регуляции. Рефлексия позволяет спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в тех или иных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, перестроить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру действий, не приводящих к успеху, выработать окончательное решение и перейти к исполнительным действиям: применению выбранных способов и приёмов регуляции состояний, адекватных наличной или прогнозируемой ситуации, событию или деятельности. Включённость рефлексивных механизмов обуславливается целью регуляции – необходимостью изменения психического состояния, как неадекватного ситуации, событию, цели деятельности и пр. (необходимость изменения состояния осознаётся субъектом благодаря рефлексии).

В этом процессе достижение цели – желаемого состояния, осуществляется через цепь промежуточных (переходных) состояний. Информация о достижении необходимого состояния, т.е. насколько переживаемое состояние соответствует искомому, реализуется при помощи обратной связи. Переход от состояния к состоянию происходит при использовании различных психорегулирующих средств и приёмов, включённость которых определяется рефлексивными механизмами сознания. Регуляторный процесс совершается при активном участии основных когнитивных процессов (восприятия, представлений, мнемических процессов, мышления и др.), интегральных (целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование).

вание, планирование, программирование, контроль, самоконтроль) и метакогнитивных процессов (метавосприятие, метапамять, метамышление и др.) с опорой на свойства личности (темперамент, характер и др.) и метасвойства, он мало эффективен в случае отсутствия соответствующей мотивации субъекта и личностного смысла.

Несоответствие переживаемых состояний ситуациям жизнедеятельности «запускает» основные интегральные и метакогнитивные процессы, результатом которых является осознание, осмысление и переосмысление, вкпе с последующим планированием, прогнозированием, выработкой стратегий, принятием решения и актуализацией операциональных средств саморегуляции, а также их дальнейшей проверкой (метакогнитивные стратегии). Отметим, что рефлексия также активирует смысловые структуры сознания, обуславливая их включённость в регуляторный процесс.

Можно полагать, что рефлексивные механизмы (стратегии, планы и др.) образуют устойчивые функциональные комплексы, состоящие из операциональных средств, интенциональных моделей, метапроцессов (когнитивных и регулятивных) и метасвойств, становление которых осуществляется в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся или близких ситуаций жизнедеятельности. Функциональные комплексы являются основой более сложного уровня регуляции, обуславливая пролонгированную актуализацию «заданных» состояний с определенными параметрами со стороны знака, качества, интенсивности, длительности и др. Развёртывание такого рефлексивного комплекса, а также его параметры, определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности, событиями и ситуациями жизнедеятельности (повседневными или напряженными). Функциональные комплексы могут перестраиваться в ходе регуляции при изменении социальных аспектов бытия и в случае их недостаточной эффективности.

Регуляция осуществляется в конкретной социальной среде, на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности, связанной с местом

субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и пр. Направленность жизни субъекта «задает» (создает) целостную структуру рефлексивной регуляции состояний. Её проявления – в изменении операциональных средств при их несоответствии наличной или прогнозируемой ситуации, в обеспечении адаптации субъекта к изменяющимся условиям жизни посредством перестройки стратегий регуляции, в выработке новых смыслов жизнедеятельности и бытия, в принятии соответствующих решений.

В процессах регуляции могут быть выделены уровни рефлексивной активности: на низком уровне отражаются и контролируются отдельные исполнительные действия по регуляции состояний, на более высоком уровне субъект отображает самого себя как «Я-систему» (Я-образ, Я-концепция), производящего планирование и оценку своих действий. Последнее связано с актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов (метакогнитивные стратегии), наработанных или выработанных в ходе онтогенеза (разные по эффективности регуляторные схемы определяют разную качественно-количественную ограниченность активности субъекта в регуляции состояний). Включённость рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществляется самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализируются приёмы регуляции, ретроспективно оцениваются и анализируются операциональные средства и стратегии регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельности, их эффективность при тех или иных обстоятельствах жизни, планируются и прогнозируются вероятные будущие состояния и средства их контроля и пр.[3].

На эти процессы оказывают влияние модели и образы мира, смысловые структуры сознания, переживания, ментальные репрезентации и др. составляющие сознания, а также социальное опосредование: принадлежность субъекта к той или иной большой или малой социальной группе, роли и статусы и пр. В зависимости от уровня рефлексивности, а также степени её развитости у субъекта, проявления ситуативной, ретроспективной и перспективной регуляции психических состояний будет различно.

Отметим также, что рефлексивные процессы субъекта и рефлексия, в целом, порождают новые смыслы и значения, новые отношения, создавая и определяя возникающие стратегии и планы, способы и приёмы регуляции состояний. Основной психологический механизм рефлексии, обуславливающий трансформирующие и генеративные функции, повышающий меру субъектности регуляции – внутренний диалог. Он приводит к произвольному манипулированию идеальными содержаниями в умственном плане, основанными на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, связанным с направленностью этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Такие действия (взгляд на себя со стороны) позволяют увидеть максимальное количество элементов (вариантов) регуляции состояний и выбрать оптимальный, адекватный ситуации. В этом контексте выделим также дифференциальный аспект рефлексивной регуляции состояний, связанный с разными фокусами направленности сознания: на внешний интенциональный объект, на самого себя, на себя и на объект. Эти действия предполагают самодистанцирование, способность со стороны посмотреть на себя и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации. Можно полагать, что встроенность и развёрнутость представленных выше механизмов в структуре рефлексивной регуляции состояний обеспечивает её эффективность в жизнедеятельности субъекта.

Данные представления легли в основу проведённой нами серии исследований рефлексивной регуляции психических состояний в учебной деятельности студентов.

Исследовались отношения между социально-психологическими характеристиками и рефлексивной регуляцией психических состояний в группах студентов 2-3 курсов разных специальностей: технических (73 человека) и гуманитарных специальностей (75 человек), в возрасте 18-20 лет. Исследование проводилось в трёх разных по содержанию формах учебной деятельности (лекция, семинар и экзамен). У студентов измерялись особенности психических состояний, саморегуляции и рефлексивности.

Использовались следующие методики:
1. Методика уровня выраженности и направ-

ленности рефлексии М.Гранта, включающая шкалы социорефлексии и ауторефлексии; 2. Методика А.В.Карпова и В.В.Пономарёвой для диагностики общего уровня развития рефлексии, включая диагностику рефлексии ретроспективной, актуальной и перспективной деятельности, а также коммуникативной рефлексии; 3. Методика диагностики метакогнитивной включенности в деятельность (Schraw & Dennison (Metacognitive Awareness Inventory – MAI); 4. Методика Г.С.Никифорова, позволяющая диагностировать индивидуальную меру развития процессов самоконтроля; 5. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И.Моросановой; 6. Методика «Рельеф психического состояния личности» А.О.Прохорова; 7. Методика EPQ Г.Айзенка.

По уровню рефлексивности из всей совокупности респондентов были сформированы три равные по численности группы: «низкорerefлексивные», «среднерerefлексивные» и «высокорerefлексивные» учащиеся.

В результате обработки данных были выявлены особенности взаимосвязи психических состояний и различных характеристик рефлексивности в ходе семинара, экзамена и лекции. Установлено, что в ходе семинара рефлексия в большей мере связана с психическими состояниями, нежели на лекции. На лекции значимым является лишь рефлексия деятельности, тогда как в ситуации семинара на психические состояния оказывают влияния еще и ауто- и социорефлексии. Наиболее оптимальное состояние на экзамене переживают студенты со средним уровнем рефлексии.

Рефлексивные процессы в большей степени актуализируются на лекциях и семинарах: у «высокорerefлексивных» на лекциях, у «среднерerefлексивных» – на семинарах. У «низкорerefлексивных» актуализация рефлексии незначительна. Отметим, что во время экзамена взаимодействие психических состояний и рефлексивных процессов выражено в наименьшей степени.

В зависимости от специальности обучения студентов было установлено, что состояния высокой психической активности характерны для «среднерerefлексивных» студентов гуманитарной и «низкорerefлексивных» учащихся технической специальностей. Установлена зависимость между высокой рефлексивностью «гуманитариев» и астениче-

скими состояниями. У студентов технических специальностей, при высокой рефлексивности, состояния оптимальны.

Анализ взаимоотношений регуляторных способностей и рефлексии показывает, что наиболее интенсивных психических состояний достигают лица с одинаковыми показателями уровня регуляторных способностей и рефлексии: при высокой регуляторной способности и высокой рефлексии, тоже – при низких показателях регуляторных способностей и низком уровне рефлексии. В целом, снижение уровня регуляторных способностей при высокой рефлексии является важным условием уменьшения интенсивности переживаемых состояний. Таким образом, ключевым показателем, влияющим на психические состояния, служит уровень регуляторных способностей субъекта, а рефлексия, в свою очередь, выполняет трансформационную функцию, являясь своего рода «модератором» (усиливающим либо ослабляющим) этих отношений.

При использовании корреляционного анализа удалось выявить особенности взаимосвязи отдельных параметров психических состояний, рефлексии и регуляторных процессов. Установлено, что основные параметры психических состояний связаны лишь с показателями, относящимися к «когнитивно-рефлексивному» аспекту. В частности, ведущим элементом рефлексии в данной структуре связей выступает рефлексия актуальной деятельности, которая способствует повышению интенсивности всех параметров состояния, кроме переживания. Следовательно, направленность сознания на процесс выполняемой учебной деятельности позволяет студенту испытывать состояния оптимальной и высокой интенсивности (заинтересованность, бодрость).

Что касается регулятивного аспекта рефлексии, то общий уровень саморегуляции напрямую коррелирует со шкалой переживаний психических состояний. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче студент овладевает новыми знаниями, чувствует себя более раскрепощено и легко. Общий уровень самоконтроля, в свою очередь, в большей степени связан с поведенческим параметром психических состояний в ситуации лекции, что проявляется в уверенности и активности студентов. В данном слу-

чае, именно самоконтроль, как ведущий элемент структуры, позволяет отвлечься от всего остального и сконцентрироваться на предмете деятельности. Вполне обоснована и обратная зависимость: лица, испытывающие оптимальные и позитивные состояния, лучше контролируют свое поведение.

Таким образом, если когнитивный аспект рефлексии (актуальная рефлексия) взаимодействует с психическими состояниями через физиологические реакции, то регулятивный аспект рефлексии, в первую очередь, сказывается на особенностях поведения во время учебных занятий, повышая общую активность.

Рассмотрим влияние рефлексии деятельности на интегральные процессы в ходе саморегуляции субъекта. Рефлексия достоверно влияет на такие процессы как планирование деятельности ($p < 0,001$), ее прогнозирование ($p < 0,001$) и оценка полученных результатов ($p < 0,027$), а также на гибкость саморегуляции ($p < 0,001$). Из дисперсионного анализа следует, что, наибольший процент объяснённой дисперсии отмечен для процесса планирования и личностного свойства «гибкость» (около 86%).

Рефлексия выполняемой деятельности напрямую влияет на регуляторные процессы, повышая их выраженность. С ростом рефлексивности незначительно повышается выраженность процесса оценки результатов и в большей степени растёт уровень прогнозирования. В первую очередь, влияние рефлексии заметно на процессе планирования и проявления гибкости в саморегуляции: у низкореклексивных слабо выражен процесс планирования и недостаточно хорошо сформирована гибкость поведения, тогда как высокореклексивные умеют грамотно планировать процесс саморегуляции и гибко реагируют на изменения ситуации. Влияние рефлексии на процесс моделирования установлено не было. Таким образом, можно заключить, что высокореклексивные субъекты лучше планируют, прогнозируют и оценивают результаты своей деятельности, чем средние и низкореклексивные студенты.

Несколько иначе выглядит влияние ауторефлексии на самоконтроль эмоций ($p < 0,044$). Своей максимальной выраженности самоконтроль эмоций достигает при средних показателях рефлексии, снижаясь в

случае крайних значений. В целом, показатели самоконтроля выше при средних значениях рефлексивных процессов.

Исследование влияния экстраинтроверсии на рефлексивность в учебной деятельности студентов позволило выявить следующие закономерности. Для обеих групп характерно, что, чем интенсивнее онтогенетическая рефлексивность, тем больше им кажется, что окружающие люди имеют негативное отношение, недовольны ими. Усиление онтогенетической рефлексивности способствует усилению самообвинения (укоры совести), увеличивает недовольство собой и эмоциональную нестабильность. При усилении осознания прошлого опыта у интровертов происходит снижение показателя самоуправления.

У интровертов ауторефлексивность служит компенсаторным видом рефлексивности по отношению к онтогенетической, поскольку с усилением одного вида рефлексивности уменьшается выраженность другого. То же самое можно сказать и о соотношении социорефлексивности и онтогенетической рефлексивности. У экстравертов механизм компенсации избытка онтогенетической рефлексивности за счет усиления ауто- или социорефлексивности не сформирован. Выявлено, что экстраверты в моменты усиления ауто- и социорефлексивности, склонны к самообману по поводу осознаваемого события. Усиление онтогенетической рефлексивности интровертов делает их более открытыми и честными с самими собой.

В заключении отметим, что изучение отношений рефлексивных процессов и психических состояний свидетельствует о значимости рефлексивной регуляции состояний в учебной деятельности студентов. Существует специфика регуляторного влияния рефлексивности и её разных форм на состояния студентов в процессе лекции, семинара и экзамена. Это влияние опосредуется развитостью рефлексивности как свойства личности, совершенством механизмов саморегуляции конкретного субъекта и экстра-интроверсией.

Литература

1. Карпов, А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 18-28.
2. Орлов, Ю.М. Саногенное мышление / Ю.М.Орлов / Составители А.В.Ребенок, О.Ю.Орлова. Серия: Управление поведением, кн. 1. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
3. Прохоров, А.О. Образ психического состояния / А.О.Прохоров//Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С.108-122.
4. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие / М.А. Холодная. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 304 с.
5. Brown, K.W. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being / K. W. Brown, R. M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84. – № 4. – P. 822-848.
6. Frankl, V. Man's search for ultimate meaning / V.Frankl. – Ebury Publishing, 2011. – 192 p.
7. Izard, C.E. Translating emotion theory and research into preventative interventions / C.E. Izard // Psychological Bulletin. – 2002. – Vol.128. – №5. – P. 796–824.
8. Kuhl, J. Action Control: the maintenance of motivational states / J. kuhl // F.Halisch, J. Kuhl (Eds.). Motivation, Intention, and Volition. – Berlin; Heidelberg: Springer-Verl., 1987. – P. 279-291.
9. Paris, S.G. How metacognition can promote academic learning and instruction / S.G. Paris, P. W. Winograd // In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1990. – P. 15-51.
10. Pyszczynski, T. The Role of Self-Focused Attention in the Development, Maintenance, and Exacerbation of Depression / T. Pyszczynski, J. Greenberg // K. Yardley, T. Honess (Eds.). Self and Identity: Psychosocial Perspectives. – Chichester, England: Wiley, 1987.
11. Wilson, T.D. Thinking too much: introspection can reduce the quality of preferences and decisions / T. D. Wilson, J. W. Schooler // Schooler Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol.60. – P. 181-192.

УДК 159.9.316

СООТНОШЕНИЕ РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.Р.Салихова

Аннотация

В статье излагаются результаты эмпирического исследования взаимосвязи ответственности и реализуемости личностных ценностей у субъектов образования в высшей школе. Показана специфика их соотношения в зависимости от ступени образования (студенты, аспиранты). У студентов данные параметры тесно связаны, тогда как у аспирантов они независимы друг от друга. Это объясняется спектром тех жизненных задач, которые решаются субъектами образования в каждый из рассматриваемых периодов жизни.

Ключевые слова: субъект, личность, ценность, реализуемость личностных ценностей, ответственность, локус контроля.

Abstract

The results of an empirical study of a relationship of responsibility and feasibility of personal values of subjects in higher education are considered in the paper. Specifics of their correlation depend upon on level of education (students, graduate students). These parameters are closely related in student's group, while they are independent of each other in graduate's. This is explained by the range of the practical problems, which subjects of education are solved by in each of the periods of life.

Keywords: subject, person, value, feasibility of personal values, responsibility, locus of control.

Одним из актуальных направлений изучения ответственности в психологии является контекст целостной человеческой жизни. Л.И. Анциферова [3] определила ответственность как центральную личностную характеристику, высшее интегральное образование личности, эквивалентное способу жизни. В качестве составляющей стратегии жизни, необходимой личности для оптимального решения жизненных задач, рассматривает ее К.А.Абульханова [1]. С ответственностью личности связаны прогнозирование будущего, степень целостности и взаимосвязи жизни, сферы значимых жизненных событий, особенности жизненного пути, субъективное представление о возможности управления жизнью. В формировании стратегии жизни человека одним из центральных моментов является также формирование ценностных образований, задающих направленность личности [2].

В становлении человека в качестве субъекта жизни крайне важную роль играет период его профессионального образования в рамках высшей школы. Изучение соотношения и взаимосвязи важных звеньев, составляющих высшие уровни регуляции жизнедеятельности на конкретных этапах профессионального развития и саморазвития, является актуальной задачей для понимания

возможных путей и вариантов развития субъектов образования в высшей школе.

Образование ценностных структур является результатом интериоризации ценностей, которые в сознании существуют в форме *идей* и кристаллизируют общественный опыт человечества в наиболее значимых сферах жизни, представляя собой сплав знания, оценки и нормы [9]. Эти идеи присваиваются конкретным человеком в процессе индивидуального развития, преобразуясь в личностные ценности, являющиеся функционально автономными по отношению к потребностям источниками смыслообразования [6].

В силу высокого уровня отвлеченности и обобщенной формы существования ценностей в сознании, что отличает их от потребностей, часто имеющих более конкретно-предметный характер, регулятивная роль ценностей в жизнедеятельности сопряжена с необходимостью обнаружения и опознания содержания ценности в реальной действительности при соотнесении идеи с чувственно-конкретными характеристиками реальных ситуаций и объектов. Поэтому ценности не всегда однозначно могут быть «обнаружены» в конкретной жизненной ситуации, что задает неопределенность при оценке их присутствия в жизни. Вследствие этого оценка степени доступности или реализованности ценностей

определяется тем способом, которым человек, структурируя восприятие собственной жизни, находит в ней признаки соответствия идее, содержащейся в ценности. При этом данная оценка не имеет объективных критериев для верификации ее истинности или правильности, а скорее отражает некоторую субъективную позицию человека в восприятии своей жизненной ситуации и тот смысл, который она для него имеет [8].

Ранее было выявлено, что при оценке меры важности ценности и меры ее реализации проявляются следующие две тенденции [7]. Во-первых, *тенденция к согласованию* меры важности ценности и ее доступности, в соответствии с которой человек реализует то, что может реализовать в жизни, ценит то, что имеет и понижает ценность того, что недоступно («Лучше синица в руках, чем журавль в небе»). Наличие этой тенденции фиксируется *индексом реализуемости*, определяемым мерой прямой корреляционной связи параметров важности и доступности ценности. Во-вторых, *тенденция к рассогласованию* и даже поляризации параметров важности ценности и ее доступности. Они изменяются разнонаправленно, повышение одного связано с понижением другого, и, значит, доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным («Хорошо там, где нас нет», «Что имеем – не храним, потерявши – плачем»). Эмпирическим индикатором этой тенденции является обратная связь параметров важности и доступности ценности, а также прямая связь важности ценности и разницы между ее важностью и доступностью (*индекс барьерности*).

Тенденции согласования и рассогласования параметров важности и доступности ценности противоположны друг другу и в совокупности задают континуум барьерности-реализуемости личностных ценностей, обозначаемый коротко через один из полюсов как **реализуемость личностных ценностей**. Количественная мера выраженности индексов является относительно *устойчивой индивидуальной характеристикой*, что позволяет исследовать ее взаимосвязи с другими устойчивыми свойствами личности.

Исходя из критериев выделения тенденций согласования и рассогласования параметров важности и доступности ценности, можно предполагать, что их выраженность и

соотношение является одним из установочных механизмов, связанных с реализацией ответственности личности в построении стратегии собственной жизни. Причем, полюс реализуемости связан с превалированием ответственности. Действительно, он означает, что человек реализует в жизни то, что важно для него, используя все внешние и внутренние возможности, и понижает ценность того, что выходит за их пределы в область недоступного. Такая стратегия может свидетельствовать об ответственности не только за свои поступки, но и собственные побуждения, о стремлении человека к большей управляемости ими через ограничение их рамками реально возможного. Это соответствует действию такой инстанции психики, которая характеризует, в терминах Э. Берна [5], состояние взрослого, основной характеристикой которого и является ответственность. Противоположная тенденция, когда реализованное и доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным и важным, соответствует скорее динамике потребностей, где именно дефицит объектов, способных удовлетворить потребность, повышает их побудительную силу, а удовлетворенная потребность перестает быть актуальной, и потому оценка ценности объектов, ее удовлетворяющих, понижается. Преобладание этой тенденции связывается с постоянным недовольством наличным (так как оно обесценивается при достижении) и постоянным стремлением выйти за пределы доступного, к расширению освоенного мира, устремляя человека к тому, что находится вне зоны его контроля. Данная стратегия ассоциируется, скорее, с отсутствием контроля над своими побуждениями, что более соответствует функционированию детской и, соответственно, не нагруженной ответственностью инстанции психики.

Итак, мы предполагаем, что ответственность связана с большей выраженностью тенденции реализуемости, а преобладание полюса барьерности, в свою очередь, – с ее редуцией. Эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы возможна только относительно таких ее аспектов, которые оснащены методически, а в психологии это параметры интернальности-экстернальности локуса контроля [4]. Поэтому конкретизируя гипотезу на языке операциональных индикаторов, полу-

чим следующее предположение. Можно ожидать, что индекс реализуемости ценностей связан с локусом контроля, причем его высокие значения (полюс реализуемости) соответствуют интернальному локусу контроля, а низкие (полюс барьерности) – экстернальному.

Организация и методы исследования.

Для проверки данного предположения было проведено исследование, в котором приняли участие 86 студентов КФУ в возрасте от 18 до 20 лет (из них 56 девушек и 30 юношей) и 81 аспирант КФУ (49 мужчин и 32 женщины).

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики.

1) Модификация методики ранжирования терминальных и инструментальных ценностей по критериям их важности и доступности путем попарного сравнения [10], на основе которой рассчитывались индивидуальные индексы реализуемости (ИР) терминальных и инструментальных ценностей [7].

2) Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК) Д.Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина [4].

Для обработки собранных данных применялись методы описательной статистики,

корреляционный анализ (по формуле Пирсона) и дивергентный анализ значимости различных корреляционных структур.

Результаты. В группе студентов обнаружены положительные корреляции между шкалой общей интернальности и индексами реализуемости как *терминальных* ($p < 0,05$), так и *инструментальных* ($p < 0,01$) ценностей (табл. 1). Взаимосвязи отдельных шкал УСК носят аналогичный характер за исключением шкал интернальности в сфере семейных отношений и здоровья, связи с которыми отсутствуют. Причем индекс реализуемости *инструментальных* ценностей демонстрирует гораздо более плотные ($p < 0,001$) связи со шкалами УСК, чем индекс реализуемости *терминальных* ценностей, где уровень значимости связей находится в пределах $p < 0,05$ и $p < 0,01$. При разделении этой выборки на мужскую и женскую подгруппы общая картина взаимосвязей в них осталась прежней, претерпев некоторые несущественные изменения в степени плотности. Значит, в группе студентов, как и ожидалось, полюс барьерности соответствуют экстернальному локусу контроля, а реализуемости – интернальному.

Таблица 1.

Взаимосвязи индекса реализуемости ценностей со шкалами теста УСК у студентов

Ценности \ Параметры	Шкалы теста УСК						
	О	Д	Н	С	П	М	З
Терминальные	0,38**	0,30*	0,34*	0,10	0,30*	0,30*	0,06
Инструментальные	0,50***	0,41**	0,55***	0,14	0,47***	0,53***	-0,08

Показатели интернальности: О – общая; Д – в достижениях; Н – в неудачах; С – в семейных отношениях; П – в производственных отношениях; З – в отношении здоровья и болезни; М – в межличностных отношениях. Уровень достоверности корреляций: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

В группе аспирантов между шкалами УСК и индексами реализуемости обнаружена лишь одна взаимосвязь с общей интернальностью (табл. 2). При разделении этой выборки на мужскую и женскую подгруппы прямая связь ($p < 0,05$) общего показателя интернальности с индексом реализуемости осталась только у мужчин, а у женщин проявилась обратная связь индекса реализуемости с интернальностью в сфере достижений ($p < 0,05$), т. е. ответственности в сфере достижений соответствует преобладание полюса барьерности.

Как видим, картина взаимосвязей индекса реализуемости с показателями локуса

контроля в выборке аспирантов существенно отличается от таковой в выборке студентов: взаимосвязей намного меньше, они менее плотные и имеют некоторое гендерное своеобразие. Причем там, где эти связи все-таки обнаружались, оказалось, что преобладание реализуемости может быть связано как с интернальностью, так и с экстернальностью локуса контроля. Последнее требует пояснения, поскольку противоречит гипотезе. Мы связываем этот факт с тем, что в начале взрослой жизни осуществляется экспериментирование и поиск жизненной стратегии, важной составляющей которой являются как ответственность, так и способы регуляции жиз-

ни в ее основных сферах. Поэтому в данной выборке нарастает вариативность взаимосвязей исследуемых параметров, которая проявляется и в отсутствии закономерных связей, и в появлении их гендерной специфики, и в зависимости связей от сферы контроля. По всей видимости, ответственность присутствует в обеих тенденциях: и в тенденции

согласования, и в тенденции рассогласования. Но это разная по своим целям и способам осуществления ответственность. В первом случае – это ответственность за реализацию принятых целей и смыслов, во втором – за их изменение, поиск, выстраивание новой смысловой реальности своей жизни.

Таблица 2.

Взаимосвязи индекса реализуемости ценностей со шкалами теста УСК у аспирантов

Параметры Группы			Шкалы теста УСК						
			О	Д	Н	С	П	М	З
ценности	терминальн-е	Общая выборка	0,24*	-0,04	0,12	-0,10	0,06	0,07	-0,10
		Женщины (n=36)	0,19	-0,34*	0,01	-0,06	0,02	-0,12	-0,07
		Мужчины (n=45)	0,33*	0,12	0,23	-0,11	0,14	0,17	-0,22
	инструмент-е	Общая выборка	0,08	0,07	0,08	0,07	0,13	0,08	-0,02
		Женщины (n=36)	-0,12	0,23	0,08	-0,27	0,31	0,39*	-0,19
		Мужчины (n=45)	0,10	0,07	-0,16	0,05	0,10	-0,03	0,15

Показатели интернальности: О – общая; Д – в достижениях; Н – в неудачах; С – в семейных отношениях; П – в производственных отношениях; З – в отношении здоровья и болезни; М – в межличностных отношениях. Уровень достоверности корреляций: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Эта интерпретация подтверждается и сравнением характера связей локуса контроля с индексами реализуемости терминальных и инструментальных ценностей. Как показывают результаты аспирантов, в отношении инструментальных ценностей эти взаимосвязи в общей выборке полностью отсутствуют, и проявляются только у женщин относительно ответственности в сфере межличностных отношений, тогда как в группе студентов именно эти связи являются наиболее плотными. Значит, речь идет именно о построении стратегии жизни, апробировании своих возможностей в контексте основных жизненных сфер, которые находят отражение в терминальных ценностях. У студентов более плотные связи именно с индексами реализуемости инструментальных ценностей свидетельствуют о поиске и построении стратегий ответственности, относящихся к собственным свойствам и качествам (именно они содержательно наполняют список инструментальных ценностей), что соответствует

содержанию развития в этом возрасте, когда завершается кризис юношеской идентичности и выстраивается целостная Эго-идентичность [11]. Между тем в начале взрослой жизни задачи построения идентичности в основном уже решены и встают задачи реализации своих возможностей в жизни, в различных ее сферах. Вероятно поэтому в отношении терминальных ценностей связи такого рода, хотя и очень немногочисленные, все-таки обнаруживаются.

Выявленный характер изменения взаимосвязей реализуемости личностных ценностей и ответственности личности высвечивают изменение зон жизненной работы человека, в которых локализованы основные жизненные задачи и через которые преимущественно происходит его развитие как субъекта жизни в тот или иной период жизни. В студенческом возрасте получены плотные связи, поскольку здесь закономерно больше степень сходства жизненных задач между разными субъектами, что обусловлено ти-

личными обстоятельствами жизни студенчества и ожиданиями общества, социальными сценариями. В период активного строительства и реализации стратегии жизни, определения образа жизни, что более характерно для аспирантской выборки, вариации жизненного пути становятся более значительными. Они задаются теми обстоятельствами, которые создает себе сам человек, определяя время, когда будет решать те или иные задачи.

Таким образом, обобщая полученные результаты можно констатировать, что реализуемость личностных ценностей и ответственность личности очень плотно связаны в студенческом возрасте, тогда как у аспирантов эти параметры становятся независимы друг от друга. Значит, в начале жизненного пути ответственность действительно связана с тенденцией согласования. В период молодости такая прямая однозначная связь разрушается и дифференцируется для различных сфер жизни. Начальные этапы взрослой жизни демонстрируют большую вариативность в связи данных параметров, что, вероятно, является результатом поисков и экспериментирования в становлении жизненной стратегии. Кроме того выявилось, что ответственность на разных этапах жизни и в разных ее сферах может быть связана с обеими тенденциями (и согласования, и рассогласования). Соответственно, реализуемость личностных ценностей и ответственность выступают как независимые параметры становления стратегии жизни у субъектов образовательного процесса в высшей школе.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алишев, Б.С. Взаимодействие в системе «субъект–объект» и проблема ценностей / Б.С.Алишев // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2009. – Т. 151, кн. 5, ч. 1. – С. 185-196.
3. Анцыферова, Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 3-20.
4. Бажин, Е.Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.Ф. Бажин. – М.: Смысл, 1993. – 16 с.
5. Берн, Э.Л. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э.Л. Берн. – М.: Эксмо, 2010. – 576 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
7. Салихова, Н.Р. Барьерность-реализуемость личностных ценностей как динамическая характеристика ценностно-смысловой сферы личности // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – Т. 149, кн. 1. – С. 180-195.
8. Салихова, Н.Р. Реализуемость личностных ценностей в ситуации жизненного кризиса / Н.Р.Салихова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 1. – С. 77-86.
9. Тульчинский, Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Л.: ЛГУ, 1990. – 216 с.
10. Фанталова, Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е.Б. Фанталова // Психологический журнал. 1992. Том 13. № 1.– С. 107-117.
11. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, 1996. – 592 с.

УДК 378.14

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАРАДИГМАЛЬНОГО СДВИГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.Д.Демакова

Аннотация

Парадигмальный сдвиг — это смена способов педагогического мышления. Этот процесс сопровождается пересмотром традиционных установок в сфере методологии воспитания. Общую методологию составляет аксиологический подход, конкретную — междисциплинарный, что позволяет рассматривать воспитательную деятельность педагога в различных аспектах: обогащает научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики (экзистенциальная философия, о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей (синергетика), об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка (семиотика), об осознании пути ребенка как выхода на вершины через трудности и преодоления (акмеология), о понимании ребенка через постижение смыслов детского поведения (герменевтика), о трактовке личности как целостной открытой многоуровневой развивающейся системы, способной противостоять внешним воздействиям (гуманистическая психология).

Ключевые слова: парадигмальный сдвиг, теория воспитания, методология, междисциплинарный подход, педагогическая герменевтика.

Abstract

Paradigm shift is a change of pedagogical cogitation pattern. This process is accompanied by a revision of the traditional approaches in the area of education methodology. The general methodology comprises axiological approach, specific - interdisciplinary, thus, it allows us to consider the educational work of the teacher in a variety of ways: enriching scientific information about the person and the mechanisms of his personal dynamics (Existential Philosophy), the creation of flexible, open dialogue space where provisions for areas of children self-organization are made (Synergetics), the art of interpretation of verbal and non-verbal signs of a child (Semiotics), awareness of the child's path as the way of climbing the heights of personal development through overcoming difficulties and hardships (Psychology), understanding the child through the comprehension of the meanings of children's behavior (Hermeneutics), interpretation of an individual as an integral open multi-level developing system that can withstand external influence (Humanistic Psychology)

Keywords: paradigm shift, the theory of education, methodology, interdisciplinary approach, pedagogical hermeneutics.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 11-06-00948а)

Процесс смены способов педагогического мышления и деятельности получил в современной теории воспитания название «парадигмальный сдвиг». Началом этого «сдвига» ученые справедливо считают 80-90 годы XX века, вошедшие в отечественную историю как годы «перестройки». Именно в это время общественные изменения детерминировали динамику ценностных ориентиров общества по направлению от социотризма к антропоцентризму. Эти процессы рождали надежды, а нередко и эйфорию, в результате чего многим деятелям науки и культуры в те годы казалось, что демократические преобразования российского государства, общества и системы образования непременно приведут к практической реализации гуманистической идеи. Однако уже через несколько лет

пришло отрезвление, и стало ясно, что торжественное шествие гуманизма по России не состоялось [1]. Сегодня наше общество испытывает серьезный дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права. Этот феномен в научной литературе получил название «гуманитарный кризис». Такой кризис, естественно, не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией. Анализ состояния воспитания в стране показывает, что процесс гуманизации тормозится обострением противоречий между провозглашением необходимости гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной

системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогического воздействия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как *пространство детства*, поясняющего специфику гуманистически ориентированной воспитательной деятельности педагога [2, с. 5-9]. Изучение проблемы парадигмального сдвига в современной теории и практике воспитания находится на начальной стадии изучения. В 2007 году к ее исследованию приступил Центр теории воспитания НИИ ТиИП РАО, работающий под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Н.Л.Селивановой [15]. Однако работы, посвященные феномену «парадигма» в педагогике существуют уже достаточно давно. Под парадигмой понимается совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу. Подчеркивается, что педагогическая парадигма - всегда фрагмент, часть системы, часть педагогической концепции. И хотя в парадигме отражены базовые отличия педагогических направлений, важно помнить, что эти направления сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга. Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм» [3, с. 63]. В педагогике невозможно, подчеркивают исследователи, полное отрицание и одномоментное замещение одной концептуальной системы

другой – здесь традиционно сильны тенденции преемственности и консерватизма. В педагогике «парадигма», в отличие от ее трактовки в общей истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности [4]. В научной литературе существуют трактовки воспитания с позиций парадигмального подхода. Так, Г.Б.Корнетов отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой – воспитание рассматривается как помощь в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе-формирующая парадигма). Новая концепция воспитания, по мнению исследователей, все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «воспитатель-воспитанник». Речь, в сущности, идет о гуманистически ориентированной парадигме - парадигме самореализации личности, и в этом контексте воспитание определяется как «максимально полная самореализация воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [5, с. 133]. Подчеркивается, что не каждая воспитательная система может вписаться в определенную парадигму. Оригинальные воспитательные системы талантливых педагогов, как правило, шире всякой парадигмы, поскольку не могут уложиться в прокрустово ложе конкретного направления и течения. «Крупный педагог может принадлежать к определенному научному сообществу. Однако как субъект, созидая инновационные явления, он должен постоянно выходить за его рамки, за границы коллективной жизни. Проходя сложный путь эволюции, автор индивидуальной воспитательной системы, следуя в русле парадигмы, постоянно выходит за ее пределы, сливаясь с положениями иных направлений. Это создает ситуацию, когда конкретные воспитательные системы

являются одновременно преемственными и параллельными другим (в плане следования определенным вечным идеям или же отрицания их)» [6, с. 12]. Продуктивна, на наш взгляд, идея о влиянии парадигмы на методы исследования. В нормальной (по терминологии Т.Куна) науке именно парадигмой определяется совокупность используемых методов. При этом парадигма может быть неявной для самого исследователя, но именно она руководит им в определении возможных путей познания. В науках же гуманитарных, далеких от зрелости, к которым ряд специалистов в сфере философии образования относят и педагогику, совокупность методов, применяемых исследователем, обретает смысл только в контексте его мировоззрения, она выражает его личный способ видения действительности и определяет, что именно ученый способен разглядеть в объекте в учитываемом им контексте. Ю.И.Турчанинова и Э.Н.Гусинский в книгах последних лет подчеркивают, что педагогика должна сконцентрировать свое внимание на феноменологии – наблюдении и классификации естественных событий. И нет лучше способа наладить эту работу, чем заняться тщательным изучением отдельных конкретных случаев. Основной корпус значительных педагогических сочинений, подчеркивают авторы, составляют «педагогические мемуары», то есть рассказы о конкретном опыте уникальной педагогики со всеми завихрениями и отклонениями. Это справедливо, именно такие тексты значимы и востребованы на данном этапе развития педагогической науки. Все взаимодействия, имевшие большое влияние на жизнь и судьбу данного человека, сугубо уникальны, их нельзя предсказать заранее, но когда они уже произошли, их можно попытаться описать точно так, как они произошли. Так возникают педагогические мемуары – Корчака, Макаренко, Сухомлинского, Нилла. И возникший в конце XX века кейс – стадии – метод, который проявляет сугубое внимание к отдельным случаям, вглядывается в них, старается их изучить и систематизировать, говорит именно об интересе к педагогической феноменологии. Кейс-метод незаменим для обучения неформализуемым действиям в нестандартных ситуациях [7, 8]. В настоящее время делаются попытки осмысления сущности гуманизма как феномена культуры, изу-

чаются возможности становления гуманистической реальности в современной России. Чрезвычайно важны для сферы образования, которая находится в условиях очередного выбора приоритетов и ценностей своего развития, такие стержневые идеи, как воплощение гуманизма в социальной и педагогической действительности, антропологические и социальные последствия реализации гуманистической идеи в образовании. По мнению ряда исследователей, сегодня педагогам-исследователям процесса гуманизации воспитания важно постепенно избавляться от мифов, от мнимых проблем, с тем, чтобы сфокусировать свои усилия на решении задач реальных. В работах С.Д.Полякова названы мифы, которые, с его точки зрения, отвлекают современных педагогов от решения сущностных проблемы теории и практики воспитания. Не стоит тратить время, пишет автор, на воздушные замки: на разработку единой идеологии воспитания, на создание гармоничной среды, на воспитание поколения активных родителей, на воссоздание единой детской организации, на «окончательное» решение проблемы отцов и детей. «Если мы хотим воспитывать, - пишет он, - надо обнаружить проблемы, в решении которых мы неуспешны и понять, что в наших действиях ведет к такой неуспешности. Нередко, продолжает автор, мы, не успев осознать истинные проблемы воспитания, спешим решать традиционные задачи формирования детского коллектива, воспитания толерантности, социализации в обществе и т.д.». Автор призывает нас взяться за актуальные вопросы о взаимодействиях педагогов и детей, об укладе и атмосфере школьной жизни, об имидже школьных педагогов. «Только в этом случае, подчеркивает автор, - воспитание окажется не столько специальным воздействием, сколько узнаванием, пониманием, жизнью. Действительные проблемы не там, где мы их ищем. Они не в школе, а в социуме, в мире социализации детей. Социализации не в том смысле, как последнее время мелькает в школах, где она порой трактуется как подготовка к профессии и поведению будущих избирателей на выборах, а в широком социальном поле». В завершении статьи С.Д.Поляков задается сложнейшим вопросом: как педагогу адекватно ориентироваться в социальном пространстве, в котором живут

его воспитанники, молодые люди? Он пишет: «Если мы не умеем ориентироваться, то не увидим реальные проблемы и не поставим реалистичные задачи. Дело не в том, как влияют массовая культура, СМИ, боевики, интернет, социальное расслоение и т.д., а в том, умеем ли мы формировать отношение детей к этим реалиям – формировать не негативное отношение, основанное на эмоциях, а интеллектуальное, аналитическое, помогающее обнаруживать влияния на себя и учиться противостоять социальным манипуляциям» [9, 10]. Опыт показывает, что парадигмальный сдвиг в воспитании сопровождается пересмотром многих традиционных установок в сфере методологии. Общую методологию исследования процесса гуманизации воспитания составляет аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Конкретную – адекватный объекту и предмету исследования междисциплинарный гуманитарно-системный подход. Такой выбор означает, что в поисках ответов на поставленные вопросы, мы обращаемся к различным гуманитарным наукам и дисциплинам, теориям и концепциям. Такой подход в исследованиях последнего десятилетия получил название «методологический плюрализм». Ученые подчеркивают, что методологический плюрализм характерен для современного этапа развития педагогики и психологии и в целом рассматривается как одна из перспективных линий развития науки [11]. С другой стороны, отмечается, что объединение в рамках одного исследования разных теорий и концепций есть процесс немеханический и при определенных условиях может привести к нарушению его целостности. В качестве конструктивного пути выхода из тупиков эклектизма мы выбрали путь «полноценного синтеза в границах одной базисной установки» (С.Л.Братченко). Базисная установка в процессе исследования процесса гуманизации воспитания – понимание воспитания как целенаправленного управления процессом развития ребенка школьного возраста (Х.Й.Лийметс, Л.И.Новикова). Из данного определения следует, что содержанием воспитательной деятельности педагога является создание условий максимального благоприятства для успешного развития каждого ре-

бенка. В условиях парадигмального сдвига одной из стратегических линий развития воспитания является приоритет субъект-субъектных отношений в системе «педагог – воспитанник». В основе таких отношений гуманистическая позиция воспитателя, которая предполагает глубокие знания педагога о человеке, закономерностях его развития, его месте в окружающем мире. Такие знания педагог получает из смежных наук: из философии, которая обогащает его научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики; из психологии, которая помогает педагогу понять и принять процесс развития ребенка, формирования его личности; из синергетики, которая дает педагогу представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей; из семиотики, которая информирует педагога об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка; из акмеологии, которая помогает педагогу осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления; из герменевтики, которая помогает педагогу в процессе понимания ребенка через постижение смыслов детского поведения.

В центре нашего внимания понятие «воспитательная деятельность педагога», которое мы рассматриваем как научную категорию. В исследованиях В.Н.Сагатовского и И.А.Колесниковой подчеркивается, что педагогическое понятие может претендовать на звание категории при условии, если оно обладает такими характеристиками, как универсальность, то есть возможность соотнесения с разными смысловыми контекстами; мировоззренческая значимость; способность выполнять методологическую функцию по отношению к данной области знания. И.А.Колесникова подчеркивает, что конкретное содержательное наполнение категории позволяет выявить смысловой диапазон, смысловое поле, рамки, в которых может существовать изучаемый феномен. Неслучайно, отмечает автор, в работах, посвященных вопросам методологии педагогики, структура знания, выполняющего для педагогики методологические функции, в первую очередь включает философские положения, законы, категории. Поэтому так важно объяснение педагогических феноменов языком

философских категорий. В процессе исследования феномена «воспитательная деятельность педагога» мы обратились в первую очередь к экзистенциальной философии. Экзистенциальная философия, представленная трудами выдающихся мыслителей XX века (Ж.П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Бубер, М. Хайдеггер), с ее интересом к миру человеческой личности и смыслам бытия создала мощный теоретический фундамент для развития гуманизма, ибо ее предметом является бытие индивидуального человеческого субъекта, «онтология субъективности». Экзистенциалисты утверждают, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания. Личность с позиций экзистенциального мировоззрения является центром собственного становления, в котором заключены как ресурсы, так и механизмы личностной динамики. Личность способна делать себя сама по своему свободному замыслу, и она ответственна перед собой за этот выбор. Еще одним философским основанием нашего исследования является положение феноменологии (Э.Гуссерль, В.Дильтей, М.Шелер и др.) о внутреннем мире субъекта как неповторимого и уникального феномена самосозидания, недоступного для понимания без учета индивидуального опыта конкретных переживаний личности. В системе ценностей экзистенциализма главное место занимают свобода и ответственность. Человек в этой системе не детерминированный объект, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Что касается образования, то его конечным продуктом экзистенциалисты считают автономную человеческую личность. В связи с этим их мало занимают проблемы простой передачи детям сведений о реальности, истине и добре. Философов-экзистенциалистов интересует, какую роль те или иные знания играют в конкретном человеческом существовании. Образование для них – процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей, центрированных на ребенке, который априори считается хорошим и активным. Положения экзистенциальной философии имеют большое значение для определения смысла и содержания педагогической деятельности: они помогают осознать, что в центре внимания педагога

должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, одиночества, ответственности и т.д. С другой стороны, обращение педагогов к этой философии позволяет избежать упрощенного понимания детства, учит распознавать и учитывать в их деятельности такие онтологические состояния ребенка, как забота, грусть, страх, тоска, беспокойство и т.д.

Очень важной представляется нам экзистенциальная идея о таинственности мира детства, осознание которой помогает педагогам сформировать в себе осторожное и бережное отношение к личности ребенка, научиться тактично и негромко входить в детский мир, слышать и понимать детей. Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие детские стрессы и депрессии. Экзистенциалисты видят выход из подобных ситуаций в поиске шифра «подлинной жизни». Сохранение индивидуальности ребенка, недопущение обезличивания детей – одно из самых важных направлений гуманизации пространства детства. Не менее значимо для педагогики представление о том, что внутренний мир личности открывается в акте саморефлексии и что именно здесь начинается поиск индивидом своей подлинной «Я». Сущность и различные аспекты воспитательной деятельности рассмотрены нами также с точки зрения синергетики, семиотики, акмеологии и герменевтики. Понятие «синергетика» близко воспитанию: в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество». Синергетика несет собой позитив: она обеспечивает восстановление утраченных в процессе развития науки связей между наукой и культурой, наукой и традицией, наукой и практической деятельностью. Синергетическое понимание мира важно для воспитания: синергетическому способу мышления свойственны открытость, диалогичность, коммуникативность. Синергетику сегодня все чаще называют философией контакта или коммуникативности. Педагогу важно осознать синергетический принцип «динамики путей», их неединственность, альтернативность, понять условия «заглядывания внутрь себя». Такой подход подводит теорию воспитания к идеям герменевтики и антропологической педагогики. Взаимодействие педагога и ребенка можно, исходя из положений семиотики, рас-

смаатривать как взаимодействие знаковых систем, которое возможно лишь в случае нахождения общего языка, понятного обеим сторонам, и достижения высокого уровня понимания друг друга. В общении друг с другом педагог и ребенок используют различные знаки: слово, мимику, жест. Умение расшифровать вербальные и невербальные знаки ребенка – серьезная педагогическая проблема. Нередко, когда взрослые пытаются помочь детям в преодолении трудностей, которые те испытывают в межличностных отношениях или в обучении, они не в состоянии выяснить подлинные причины возникновения затруднений. Это происходит потому, что ребенок далеко не всегда умеет словами или жестами достаточно точно выразить свои тревоги. Исследования показывают, что воспитатель в современных условиях должен иметь представление о методах психотерапии и психоанализа, научиться выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику и т.д. Все это возможно при условии, если педагог оказывается готовым признать за ребенком право на собственное мнение, поверить в то, что он способен на глубокие переживания.

Семиотику нередко называют азбукой тела (М.Хайдеггер, П.Сорокин, Э.Цветков). Восприятие и понимание человека человеком трактуется в этой связи как составление гипотезы о состоянии человека на основе его пантомимики, и, исходя из этого знания, прогнозирование своих взаимоотношений с ним и влияния на него. Способность читать «язык тела» помогает педагогу своевременно увидеть «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, помочь в их преодолении, упредить появление комплексов. Это направление в современной педагогике получило название «помогающего» воспитания. Построению деятельности педагога в русле гуманизации пространства детства способствует также акмеологический подход, ориентирующий его на использование в воспитании выдающихся достижений человеческого духа. Перспективной представляется идея о том, что акме человека имеет возрастные характеристики, что означает, что в каждом возрасте у ребенка существуют разные возможности самореализации. Интересны раз-

мышления ученых о том, что развитие взрослого человека и особенно вершины его достижений напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его детства, - отсюда важно осознание «малого» акме - понимание, что развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста. В процессе исследования мы предположили, что эффективность воспитательной деятельности педагога связана с тем, насколько глубоко ему удастся проникнуть в глубины детского бытия, научиться понимать детей. Очевидно, что понимание возможно, если то, что мы пытаемся понять, так или иначе связано с нашим собственным предыдущим опытом, вписывается в действующую систему моделей мира и если мы располагаем особыми способами «расшифровки» знаков детства: поступков детей и их поведения. Помощь педагогу в процессе «проникновения» в мир детства оказывает герменевтика – специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. Это древнее, известное со времен толкования библейских источников учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое и сегодня интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися мыслителями, как: Августин, М.Флавиус, И.Хладениус, Ф.Вольф, Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.Фреге, М.Хайдеггер, Г.Гадамер, А.Уайтхед, Э.Бетти, Э.Коррет, Г.Г.Шпет. Герменевтика берет начало в древней Греции, где приходилось толковать изречения оракулов, произведения Гомера и другие тексты, допускающие многозначную интерпретацию. Задача герменевтической интерпретации – через особенности стиля, речи, интонации, построения фразы постигнуть произведение как выражение индивидуальности автора, принадлежащего определенной эпохе. В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека есть один из краеугольных камней гуманитарной методологии. Существует огромное число герменевтических концепций. Для педагогики, на наш взгляд, полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая «понимающей психологии» В.Дильтея и «понимающей социологии» М.Вебера. Быть может, со временем мы будем говорить о «по-

нимающей педагогике». Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя. В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х.Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М.Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С.Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М.Бахтин) и если исследователь обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С.Лихачев). Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики» показали, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности и что высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей. Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных)

смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача. В процессе исследования приходилось неоднократно убеждаться в том, что зачастую педагоги не фиксируют сложности и противоречия воспитательного процесса, а если фиксируют, то не осознают их как объекты своего профессионального «непонимания». Это существенный момент, ибо неотрефлексированные ситуации «провисают», и позже именно они становятся причиной конфликтов между взрослыми и детьми, а их следствием становятся как педагогические неудачи и провалы, так и детские драмы непонимания. Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты. Эта деятельность не возникает спонтанно – она есть результат специальных упражнений педагогов в слушании детей, вглядывании в них. Главный результат этих усилий – новый образ ребенка. Исследование показало, что герменевтический подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новой ситуацией, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. Понимание, таким образом, это высший уровень познавательного процесса, и оно возможно лишь при условии привития педагогу методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия – связка между имеющимся и ожидаемым опытом. Понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и, в частности, в выработке креа-

тивной позиции, которая включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянное побуждение со стороны педагога азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку.

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла) мы рассматриваем как стратегическое направление развития воспитательной деятельности педагога. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть его способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях. Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т.д. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание возможно только на основе сопереживания и идентификации. Оно помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. В процессе понимания ребенка педагог оперирует парой «социальное-индивидуальное», что позволяет задать его деятельности напряженность. Этот параметр открывает опорный спектр этических норм, снимающий ограниченность одного типа морали или

идеологии и позволяющий воспринимать эти нормы эволюционно. Это формирует динамический интеллектуальный гомеостаз – внутреннюю готовность педагога к смене парадигм, исключает фанатизм и воспитывает терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики. В научных работах самого последнего времени подчеркивается, что анализ современного массового опыта общего и профессионального образования свидетельствует о том, что в нём, к сожалению, преимущественно доминируют тенденции, обобщённо обозначаемые понятиями «передача», «накопление», «формирование», в которых воплощены мировоззренческие установки, характеризующие естественнонаучный и технократический стили мышления. Это и вызвало востребованность герменевтики как теории и практики понимания и интерпретации гуманитарных феноменов, основанных, в противовес «трансляции культуры» – на осознанном и самостоятельном смыслообразовании [14]. Таким образом, герменевтический подход, как отмечает А.Ф.Закирова, является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых являются психолингвистика, литературная критика, теология, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания [16]. Именно в таком целостном знании, которое включало бы в себя все существующие модели «объяснения» человека и его связей с окружающей действительностью, современная педагогика, по мнению выдающегося методолога Г.П.Щедровицкого, нуждается более всего [13].

Литература

1. В поисках гуманистической реальности: сб. научных тр. /научн. редактор В.П.Бедерханова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. - 382 с.
2. Демакова, И.Д. Humanization of teacher upbringing: interdisciplinary approach // Proceedings of the Volgograd state ped. un-ty. A series "Pedagogical sciences", 2009. № 4(38). Pp.114-118.
3. Богуславский, М.В., Корнетов, Г.Б. О педагогических парадигмах //Магистр. 1992. Май. С. 10-16.

4. Попов, Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дис ... канд. пед. наук. - СПб, 1995.
5. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
6. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореферат дис. ... д-ра пед.наук. - М.,1991. - 44 с.
7. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И.Современные образовательные теории. Учебно-методический комплект. - М., 2006. - 126 с.
8. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование, жизнь и судьба. - М., 2008. - 231 с.
9. Поляков, С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. - М.: Центр «Педагогический поиск, 2007. - 176 с.
10. Поляков, С.Д. Педагогические задачи реальные и мнимые. // Первое сентября, 2008.
11. Братченко, С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. - С-Пб,1999. - 234 с.
12. Зырянова, Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1998. - С. 45-56.
13. Щедровицкий, Г.П. Механизмы работы семинаров ММК // Вопросы методологии.1998, № 1-2. - С.121-12.
14. Марача, В.Г. Методологическое пространство построения подходов интерпретации схемы мыследеятельности. Тезисы к 5-й ежегодной конференции по схематизации. Москва. 2 июня 2011. - С. 34-54.
15. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /ред Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. - М.-Тверь: ООО» ИПФ «Виарт», 2011. - 200 с.
16. Закирова, А.Ф. Педагогическая герменевтика: социокультурный контекст и научно-образовательная практика // Вестник Тюменского государственного университета. № 5. 2010. - С. 4-10.

УДК 378.1

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЕСТЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ (NATURAL OCCURRING LEARNING – NL)

А.О.Горнов, Л.А.Шацилло

Аннотация

Представлена концепция инженерной подготовки, основанная на выработанной исторической практикой обобщенной структуре деятельности. Она обладает фрактальными признаками, имеет историческую устойчивость и инвариантность к видам деятельности. Её актуальность определяется постоянными поисками устойчивых структур инженерной подготовки, потребностью их международной унификации.

Ключевые слова: высшее техническое образование, инженерная подготовка, обобщенная структура деятельности, структура учебного плана

Abstract

Presents the concept of engineering training, based on produced the historical practice of the generalized structure of activity. It possesses fractal characteristics, has a history of resistance and invariancy to activities. Its relevance is determined by the constant quest for sustainable engineering preparation, the need for the international unification.

Keywords: higher technical education, engineering training, generalized structure of activities, the structure of syllabus

Современное состояние важнейшей социальной подсистемы – образования в России, как и во всем мире, характеризуют острые и разноплановые проблемы. Их отмечают и специалисты стран с общепризнанным высоким уровнем высшего технического образования (ВТО) [1, 5, 6]. Например, Гордон Фридман в своем докладе «Основные про-

блемы и пути решения вопросов глобализации образования» говорит: «Необходим **новый подход, более всеобъемлющий и более системный**, который представил бы возможность **по-новому применить существующие и перспективные технологии**». Можно согласиться с тем, что, несмотря на непрерывное реформирование отдель-

ных сторон ВТО, *отсутствует обоснованная и единая точка зрения* о направлении его перспективного развития, притом, что *проблема носит общецивилизационный характер* и структура инженерной подготовки (ИП) претендует на наличие общепринятой *объективной модели* [6].

Прежде, чем описать структуру NL, подчеркнем, что по существу она *опирается на фрактальное подобие* многих естественных процессов в природе [3]. В данном кон-

тексте это подобие исторической логики человеческой деятельности, отдельных групп людей и личностей. *Генератором* такой *фрактальной структуры* NL является *инвариантная к виду и сфере структура деятельности*, основные элементы которой, совпадают со структурой проектирования, так как любая деятельность в своей основе сначала проектируется, а затем реализуется (рис.1):

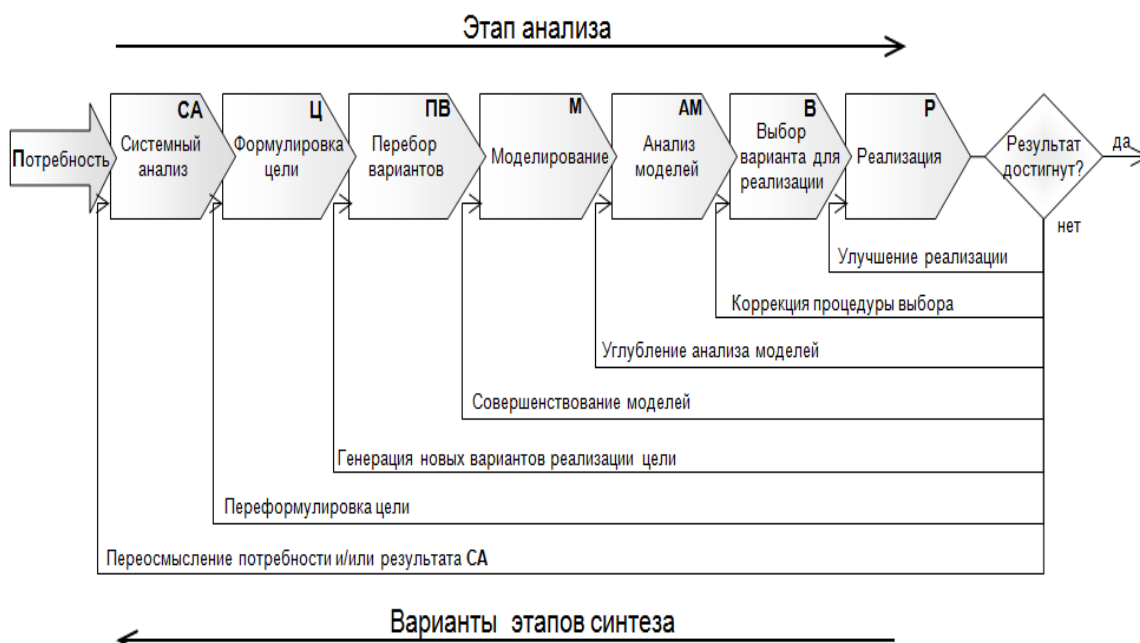


Рис.1. Инвариантная структура деятельности

Фазы преобразующе-познавательной функции деятельности в соответствии с рис.1: **СА** – системный анализ ситуации, связанной с потребностью, выполняемый осознанно или нет, беспорядочно или целенаправленно; **Ц** – формулировка цели: указание на то, за счет чего может быть удовлетворена потребность - *желаемое и показатели его качества (в многомерной трактовке), состав ресурсов (с указанием условий и ограничений)*; **ПВ** – представления *о прототипах и аналогах* деятельности в соответствии со сформулированной целью (*прошлый опыт*) или *новые* (креативные) варианты ее реализации; **М** – моделирование прототипов или новых вариантов реализации цели (идеальное, мысленное, а затем, как правило, какое-либо материальное); **АМ** – анализ моделей для оценки

(прогноза) возможных результатов; **В** – выбор варианта для реализации (по осознаным или неосознанным критериям предпочтения); **Р** – реализация выбранного варианта с последующей оценкой по выбранным показателям качества;

Дополним это описание структуры деятельности комментариями к составу каждой из фаз, а также причин и вариантов коррекции их первоначального содержания – обратных связей:

- Побуждение к любой деятельности, связано с *потребностью*, предполагающей удовлетворение в чем-либо материальном, ценностном (духовном) или каких-либо изменений в окружающей среде. С учетом *анализа* (при проектировании – системного анализа) ситуации, предшествующей деятельности, у человека возникает образ того, за счет

чего он может удовлетворить эту потребность, разрешить противоречие.

- В общем случае **цель (Ц)** возникает в виде набора признаков желаемого результата (показателей его назначения и качества) и ресурсов (условий и ограничений) на процесс реализации цели.

- Наличие цели определяет появление вариантов ее достижения, в **первую очередь связанных с прецедентами** реализации этой цели при аналогичных условиях – **прототипами** и **новыми** целевыми **вариантами (ПВ)**, которые могут возникать наряду с прототипами или позднее.

- В общем случае, неоднозначность вариантов реализации цели предполагает их неполное представление (**моделирование, М**), позволяющее быстрее и с меньшими затратами провести их **сравнительный анализ на основе моделей (АМ)**.

- В процессе анализа, на основе тех или иных критериев **выбора (В)**, одна из имеющихся альтернатив **реализуется (Р)**.

Если результат реализации положительный, то он сохраняется для последующего прецедента в данных условиях, определяя **преобразующий и обучающий эффект** деятельности одновременно. Если нет, а потребность сохранилась, то, как продолжение, деятельность идет уже в продуктивном режиме: могут генерироваться новые целевые варианты (и далее деятельность по тем же этапам), и/или уточняются модели, и/или критерии и процедуры выбора и т.д. В конце концов, может быть пересмотрена даже необходимость реализации первичной потребности. Наличие этих корректирующих обратных связей как элементов деятельности и определяет её **синтетический (креативный)** характер. **Такая структура** содержит **обучающее начало творческой продуктивной деятельности** и, естественно, должна быть прототипом для ИП как одного из частных проявлений деятельности.

Деятельность, реализуемая **на основе одного** из множества первоначальных прототипов, в которой не игнорированы этапы моделирования, анализа и выбора, является **аналитической**. Этот **этап** в **обучающей практике необходим** как некая относительная **точка отсчета** для последующих синтетических циклов **и оценки новизны**, полу-

чаемых на этих этапах результатов, в том числе и в учебном цикле. Повторение таких циклов в рамках учебного процесса **есть обучение процедурным, алгоритмическим навыкам**. Это есть структурная интерпретация одной из критикуемых характеристик старых образовательных подходов – их рецептурно-знаниевая направленность и, как следствие, соответствующая традиционная дидактика. Такого рода циклы необходимы минимально.

Эта объективная структура деятельности является одновременно системообразующей для совокупности необходимых знаний, умений, навыков и опыта владения ими в данной предметной области и, одновременно, логической основой для учебной деятельности. В данном на рис.1 прямом порядке эти этапы характерны для **первого и обязательного – аналитического** этапа деятельности (и обучения) и далее, уже в менее формализуемом творческом порядке на основе методологии творческой деятельности задействованы на **синтетическом** этапе деятельности (и обучения) на основе специфической проектной дидактики.

Другим **структурообразующим фактором NL**, определяющим последовательность изменения характера моделируемой в процессе обучения деятельности является логика возникновения и развития профессиональных видов деятельности в технике. Эти виды деятельности инвариантны к видам техники и выделились в процессе разрешения противоречий между усложняющимися объектами и процессами в техносфере.

Основные и инвариантные к виду техники деятельности в порядке их исторического выделения и оформления показаны на структуре слева снизу вверх (рис. 2): **Р** – репродуктивная, связанная с использованием уже готовых технических объектов (ТО), процессов, явлений (эта деятельность тоже может содержать творческий компонент); **Э** – эксплуатационная и ремонтная (поддержание и восстановление параметров ТО и процессов); **П** – производственная (организация и технология материализации ТО и процессов); **К** – конструкторская (разработка конструктивно - параметрической реализации ТО, процессов); **Пк** – проектная (разработка системных, общих и структурных представлений

о будущем ТО, процессе, состоянии); **И** – исследовательская (фундаментальные и прикладные исследования для привлечения новых физических явлений и эффектов); **М** –

управленческая (организация и управление видами деятельности в целом).

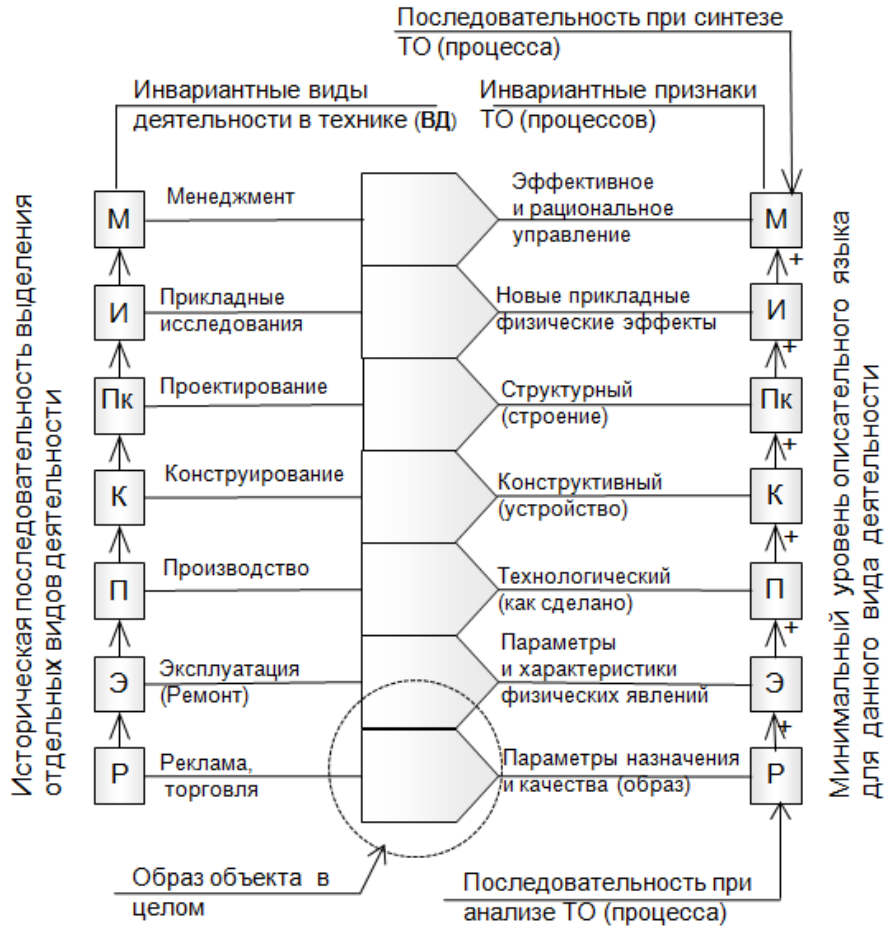


Рис. 2. Историческая логика выделения отдельных видов деятельности в технике

Справа для каждого вида деятельности на рис. 2 указаны описательные признаки ТО (процессов), **минимально необходимые** для данного вида деятельности. Эти признаки усложняются и расширяются по мере перехода к позднее возникшим видам деятельно-

сти. Окончательно формируя структуру концепции NL, представим на рис.2 каждый вид деятельности инвариантной структурой (рис.1) и получим новую «двумерную» структуру (рис. 3):

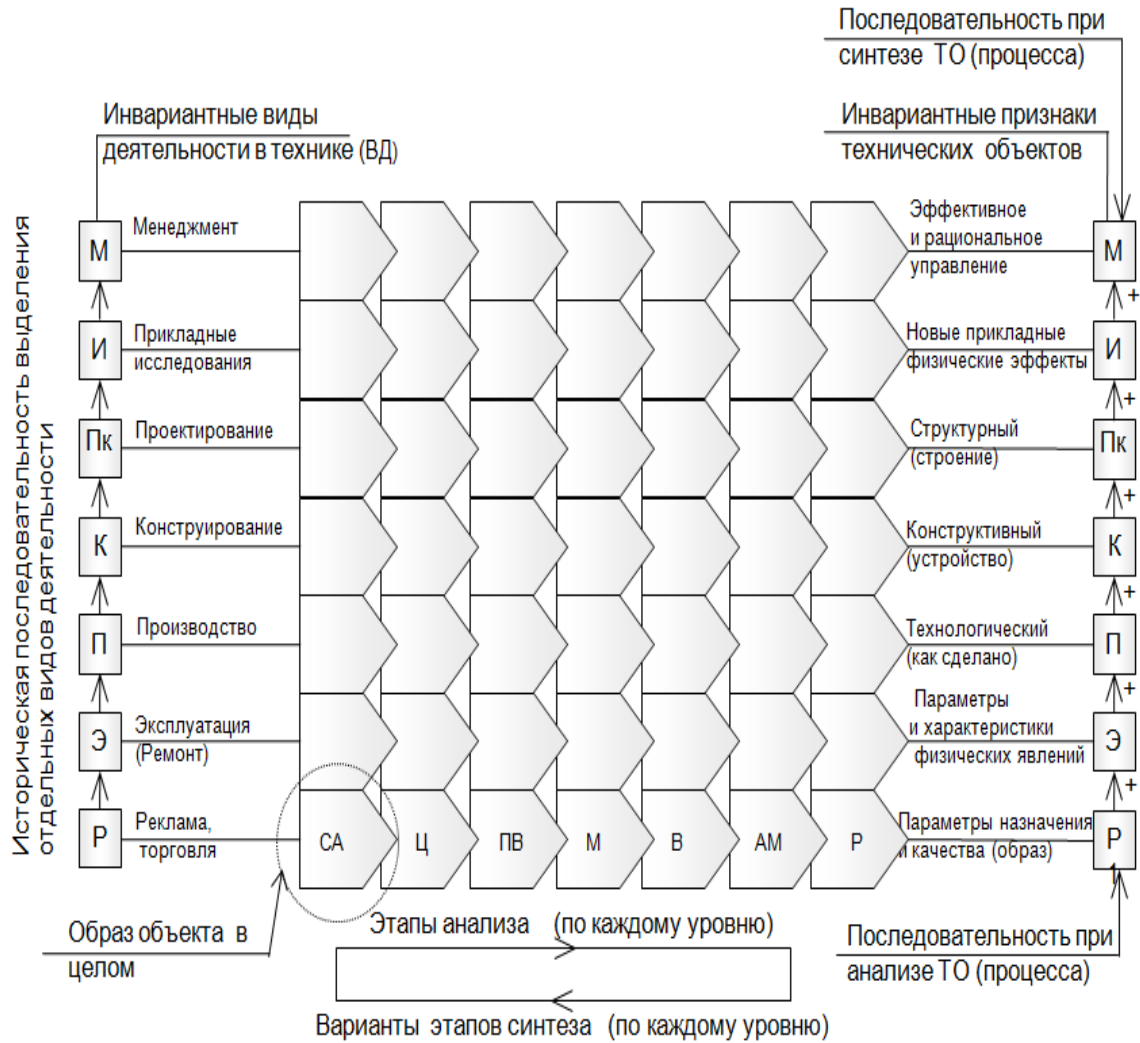


Рис. 3. Базовая структура естественного учебного плана ИП

На нем нет параметра времени. Но, в таком виде структура NL, хорошо иллюстрирует **инвариантность логической последовательности образовательных этапов** (рис. 1) к текущему уровню (виду, стадии) подготовки. **Реализуемость** любой образовательной **парадигмы** предполагает ее конкретизацию на основе структурного, конструктивного, технологического и параметрического описаний. Конструктивная реализация структуры NL, (как и любой другой) означает указание учебных дисциплин (модулей) или их групп, наполняющих конкретную структуру. Сразу заметим, что каких-то новых или экзотических дисциплин NL не предполагает – она просто структурирует и интегрирует отдельные курсы, разделы (модули).

Основные отличия между NL, как аналога **естественного познавательно-обра-**

зовательного процесса NL и главными признаками **типовой**, искусственно синтезированной (ИОС) **структуры**, например, **отечественной** ИП, т.е. традиционной ООП, так или иначе, сохраняющейся до сих пор платформой для новаций, состоят в следующем:

- Естественный (нерегламентированный какой-либо образовательной структурой) познавательный процесс (и NL) **начинается с комплекса ощущений от «общения» с объектом** и физическими процессами данной предметной области **в целом виде**, постепенно расчленяя, дифференцируя их, **переходя к** каким-либо **моделям** объекта (процесса), **выделяя** в явном виде **аналитический этап**.

ИОС **предполагает опережающее** изучение моделей абстрактного уровня (ма-

тематики, общей физики и других теоретических дисциплин), т. е. **изучение моделей в ИОС опережает** изучение моделируемого объекта или процесса.

- **Естественные познавательные образовательные циклы** NL согласуются с последовательно возникавшими видами деятельности в технике, опираясь на логичность постепенного «проникновения» в сущность и характеристики объекта (процесса) путем углубления и расширения его описательных характеристик вплоть до сущности и параметров физических явлений и процессов в нем.

Учебные планы ИП в ИОС построены по принципу последовательного перехода от естественно научных дисциплин к общетехническим и общепрофессиональным для данной области, а затем специальным, тем самым **надолго откладывая познание конкретной объектной области и деятельности в ней.**

- В естественном образовательном процессе ведущей целью является выявление **связей внутренних параметров объекта (процесса) с его внешними параметрами – показателями качества** (как правило, противоречивыми, сложными и интегральными).

В рамках классических технических теорий и дисциплин показатели качества редко выделяются как управляемые **интегральные** параметры. Тем более они редко рассматриваются как **противоречиво связанные совокупности, определяющие технические противоречия.**

- В естественной практике технический **объект** (процесс) **един**, как носитель уровня интеллектуально-технологических возможностей и ценностей (эстетических, в частности) своего времени и, в силу объективной специфики восприятия человеком окружающей действительности, воспринимается и оценивается человеком объективно-субъективно.

В ИОС в технических дисциплинах фигурируют, как правило, только **утилитарнометрические** характеристики объектов (процессов). В дисциплинах социально гуманитарного цикла **только субъективно-ценностные**, но... других объектов. Естественное двуединое восприятие объективного мира **нарушено.**

- Для естественного преобразующего образовательного процесса характерны противоречивые постановки задач, наличие условий и ограничений, постоянная **проблематика сознательного выбора** из работоспособных альтернатив.

ИОС же базируется, в основном, на бесконфликтности вариантов решения учебных задач, а **выбор**, как важнейший элемент реальной деятельности, практически **сведен к выбору между ошибкой и единственно правильным результатом.**

В целом (в большом), традиционная структура ИП сразу же «направлена» на **синтез, игнорируя** обязательную для процесса познания **стадию анализа.** Существующие структуры **направлены на синтез** потому, что ИП начинается с цикла ЕНД–теоретических дисциплин, оперирующих дифференцированными представлениями, а не **декомпозицией целого.** (Здесь имеется в виду, не **общее и частное, а целое и часть!**). Общеизвестно, что на стадии общетехнической и, особенно, специальной подготовки приходится заново, на прикладном материале, осваивать методы и положения ранее изучавшихся фундаментальных дисциплин, особенно высшей математики, физики, механики и т.д. Это прямое следствие их формального первичного изучения, без поддержки ясной прикладной потребности.

В основе концепции естественной структуры инженерной подготовки (NL) лежит логика деятельности, свободная от признаков ее частных реализаций, при этом исходным является что:

- процесс познания человеком предметного мира естественной и искусственной природы, как один из фундаментальных процессов эволюции имеет свою устойчивую логику.

- любая деятельность реализует не только преобразующую, но познавательную функцию. Здесь основное отличие от классических позиций психологии [2, 4]: они разделяют формируемую и познавательную деятельность по структуре, а NL нет.

- имея целевой функцией ИП обучение деятельности в некой области техники и накопление составляющих общепрофессиональных и общекультурных компетенций, **учебный процесс по структуре должен соответствовать общей структуре**

деятельности, будучи её подсистемой, и подобен на этой основе структуре познания предметного мира.

- любая деятельность, явно или неявно, проектируется, поэтому структуры деятельности и проектирования совпадают, формируя в деятельности организованном учебном процессе проектный менталитет.

- в этом, проектном, контексте имеется в виду, что в каждом познавательном фрагменте должны быть явно выражены этапы анализа и синтеза «нового», что исключает моделирование репродуктивной деятельности.

- естественная структура инженерной подготовки должна создавать деятельность – познавательную среду в рамках учебного процесса.

В заключение, на фоне некоторых совпадающих признаков современных систем ИП, направлений их желательного реформирования в рамках ВТО и NL-концепции подчеркнем, еще раз, ее принципиальные особенности:

- наличие ясной и естественной системообразующей идеи;

- объективность ее генерирующего структурного ядра (рис.1);

- сквозной фрактальный характер структуры NL, совпадающий со структурой жизнедеятельности обучаемого;

- является основой для всесторонней алгоритмизации структурирования элементов учебного процесса и знаниевых массивов в рамках деятельностной логики;

- органичность формирования любого спектра компетенций, в том числе, общеинтеллектуальных и профессиональных;

- инвариантность к какой-либо области техники и виду деятельности в ней;

- согласованность со структурой естественных фаз и этапов познавательно-преобразующей функции деятельности человека;

- непротиворечивость естественным процессам восприятия и познания окружающего мира.

Литература

1. *Байдено, В.И.* Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В.И.Байдено. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. *Гальперин, П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин // Исследования мышления в советской психологии: Сб. научн. трудов. – М.: Наука, 1966.
3. *Горнов, А.О., Анисимов, В.А.* Естественные и искусственные структуры учебного процесса // Инф. - аналит. сб. НИИВО.– 1994.– Вып. 9-10.– С.1-45.
4. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
5. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. URL: [http://www.hse.ru/data/2010/12/17/1208295030/Introduction_Tuning% 20 Educatio nal% 20Structures.pdf](http://www.hse.ru/data/2010/12/17/1208295030/Introduction_Tuning%20Educational%20Structures.pdf)
6. *Фридман, Г.* Вопросы глобализации образования: основные проблемы и пути их решения. URL: [http://www .verticalportals. ru/Default.aspx? tabid=418](http://www.verticalportals.ru/Default.aspx?tabid=418)

УДК 37.013+37.033

ЭКОЛОГО-ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.В.Асафова

Аннотация

Изучали сформированность у студентов экологических ценностей, характеризующих отношение личности к природе в соответствии с эколого-гуманистической парадигмой. Заключено, что современное экологическое воспитание в высшей школе с учетом профиля подготовки должно ориентироваться на включение студентов в рефлексивно-оценочную и практическую деятельность.

Ключевые слова: экологические ценности, экологическое поведение, студенты.

Abstract

The formation of the students' environmental values that characterize the attitude of the individual to the nature in accordance with environmental and humanistic paradigm has been studied. It has been concluded that the current environmental education in high school, with consideration for the profile of training should focus on the involving the students in the reflective-assessing activities and practice.

Keywords: ecological values, environmental behavior, students.

По мнению ученых, занимающихся методологией и философией образования, в XXI веке наступает период новых смысловых поворотов в воспитании человека. На первый план выходит экологическая аксиологическая тематика [4]. Развитие у студентов устойчивой ориентации на экологические ценности приобретает исключительную значимость для успешной жизнедеятельности человека, а также для сохранения национальной культуры. Экологические ценности являются важной составной частью экологических компетенций, которые становятся все более востребованными в связи с необходимостью «устойчивого развития» общества, осуществлением профессиональной деятельности с учетом экологической безопасности.

Та система ценностных шкал, которой регулируется современная жизнь, становится опасной и для природы, и для человечества в целом. Сейчас решение экологических проблем невозможно, если ориентироваться только на материальные ценности человеческого существования; необходимо повышать роль духовности как созидательной способности человека, опираться в системе воспитания на приоритет ценностей, по которым можно определить человека с высокой экологической культурой. Эти ценности трактуются различными авторами как “проэкологические” [5], как “природосообразные”, “новые экологические” или “экокультурные” [3], как “экологически значимые” [2], эгоцентрические. Они должны стать лично значимыми на всех возрастных этапах и уровнях развития, свести на “нет” проявления антиэкологических форм поведения человека. Эти ценности могут иметь высокую познавательную, эстетическую, нравственную и практическую значимость. Такая система ценностей укрепляет фундамент нравственности, так как в основании ее должны быть ценности добра, созидания.

В «Хартии Земли» (ЮНЕСКО, 2000 г.) говорится, что основополагающим фактором и главным условием решения проблемы

окружающей среды является освоение человеком (обществом) новой эколого-гуманистической парадигмы, утверждающей безусловность ценности природы и признающей необходимость коэволюции человека и природы. Ценностные установки, направленные на сохранение, восстановление и рациональное использование природы, лежат в основе экологического сознания, без которого невозможна регуляция экологически значимой деятельности и решение проблемы гуманизации образования.

Личностно-ценностное отношение к природе, которое помогает осознать ответственность за последствия взаимодействия с ней, является, по нашему мнению, источником гражданских инициатив и предложений. Активная жизненная позиция студента высшей школы помогает впоследствии принимать обоснованные решения в области профессиональной деятельности.

Учебно-воспитывающая деятельность в вузе предполагает в качестве одного из главных результатов возникновение убеждений, определяющих поведение личности. В свою очередь, убеждения обуславливают ценностные ориентации и установки людей. Чем выше образовательный уровень, тем более четкие установки личности на защиту окружающей природы [10, с. 54] и более высокая экологическая сознательность [11, с. 52].

Сформированность системы убеждений и ценностей, характеризующих отношение личности к природе, может быть одним из показателей высокой экологической культуры студентов [1]. Именно убеждения и ценности обуславливают сознательное, ответственное отношение людей к природе. Так называемая экологическая ответственность предполагает высокий уровень экологического сознания. Ведь формирование экологической культуры личности - не только вооружение ее природоохранительными знаниями и навыками, но и создание особого внутреннего мира.

Экологическая культура рассматривается как сквозной вектор всех пластов культуры

общества, пронизывающий все формы общественного сознания [7]. Она является высшим проявлением экологической образованности человека и его экологической компетентности [6]. Экологическая культура формируется в интеграции трех направле-

ний: экологического сознания, нравственно-эстетического и деятельностно-практического отношения к природе. На рисунке 1 представлена структура экологической культуры личности.

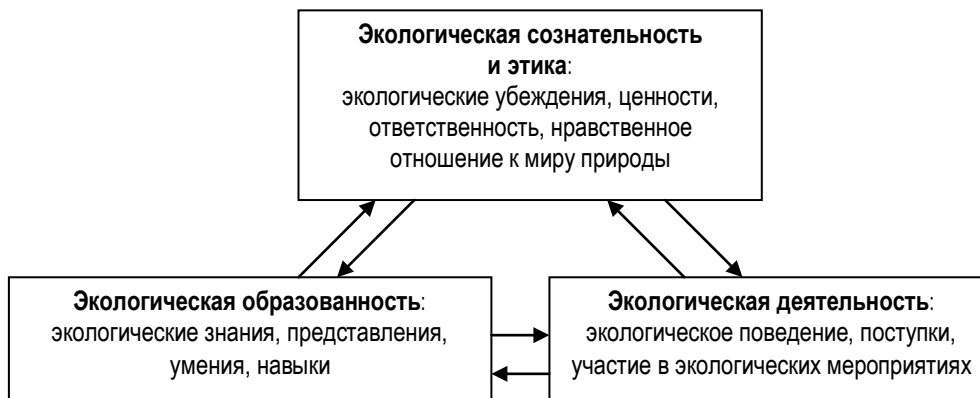


Рис. 1. Структура экологической культуры личности [1]

Образовательно-воспитательный университетский комплекс имеет значительный социальный и духовно-нравственный потенциал для повышения культуры студентов и экологической культуры как ее составляющей. Образование, направленное, в том числе, и на решение задач экологического воспитания студентов, содействует осознанию специалистами разных профилей взаимозависимости экономики, политики и экологии в современном мире [8]. 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. Вузам принадлежит особая роль в сфере корректировки сознания и ценностей студентов, так как в университетах, институтах получают образование будущие специалисты, которым предстоит принимать ответственные решения.

Поэтому в современное экологическое воспитание, с одной стороны, закладывается идея преемственности с традиционными экологическими ценностями (бережное отношение к природе, рациональное природопользование, др.), а с другой стороны, включаются принципы экологической этики и устойчивого развития. Экологическая этика утверждает самоценность природы, вводит мир природы в пространство человеческих цен-

ностей [4]. Новые ценности вытекают из осознания человечеством ограниченности природных ресурсов и связанной с этим системы ограничения размеров их потребления.

Однако зачастую экологические ценности, установки, потребности, сталкиваясь с аналогичными социальными и экономическими, уступают последним и остаются на заднем плане. Результаты наших ранних работ свидетельствуют, что лишь 7-8% студентов придают решающее значение ценности природы в связи с проблемой ухудшения экологической ситуации [1]. По данным, полученным нами в 2008 году, ценность природы является наиболее значимой среди других только для 10% молодых людей. Следовательно, можно согласиться с мнением Т.В.Ивановой [5], что в общественном сознании, в том числе среди студентов технических и гуманитарных вузов, существует тенденция возрастания восприимчивости к новым экологическим ориентациям. Тем не менее, наши данные указывают, что при ранжировании ценность природы занимает устойчиво 7-8 места в ряду, включающем 10-12 позиций.

В настоящем исследовании мы выясняли отношение студентов Казанского университета к природе как ценности, характеризующей их экологическую направленность, и сравнивали развитие ответственного отношения к природе у студентов, получающих

различные специальности. В связи с этим поставлены следующие задачи:

1) провести контент-анализ студенческих мини-сочинений (эссе) на тему "В чем лично для меня состоит ценность окружающего мира природы?",

2) опросить студентов с использованием анкеты, характеризующей экологические убеждения личности и отношение к окружающей природе [12],

3) на основании экспресс-опроса выявить особенности экологического поведения студентов.

В результате анализа эссе (объем выборки – 225 сочинений) были определены основные понятия, встречающиеся в сочинениях, по которым можно судить о значении окружающего мира природы для респондентов (табл.1). К числу наиболее часто используемых понятий относятся «красота», «созерцание», «наслаждение» (60-70% из числа опрошенных), что предполагает понимание природы как эстетической ценности. На втором месте по значимости оказалась духовная ценность природы (45-65%). Высокое духовное предназначение природы студенты свя-

зывали с ее влиянием на настроение (радость, восхищение, воодушевление, вдохновение, спокойствие, умиротворение), ощущение счастья и гармонии между внешним и внутренним миром. Около 50% респондентов указывают в эссе на единство и взаимосвязь человека и природы.

Понимание духовной и эстетической ценности природы сопряжено с необходимостью бережного отношения к ней, ее сохранения и защиты. На это также обращают внимание в эссе многие студенты (30%), хотя студенты, имеющие профессиональную мотивацию, например, экологи задумываются об этом в 2 раза чаще (60%). Актуализация проблем защиты природы связана в высказываниях опрошенных с использованием природных ресурсов (21-24% респондентов) и загрязнением окружающей среды (10-14%), влияющим на здоровье и самочувствие (10-12%).

Экологически ценностное отношение к природе наряду с опытом экологической деятельности предложено рассматривать в качестве критериев динамики и результативности экологического воспитания [9].

Таблица 1.

Ключевые понятия, используемые для анализа отношения студентов к миру природы

Личностно-ценностное отношение		
Эстетическая ценность	Духовная ценность	Материальная ценность
Красота Гармония Наслаждение Созерцание Уникальность	Восхищение Вдохновение Спокойствие Умиротворение Воодушевление Радость Счастье Гармония Родина Любовь «Религия»	Ресурсы Жизнь Здоровье Самочувствие Дом
Деятельно-практическое отношение		
Сохранение Защита Бережность Забота Ответственность Борьба с загрязнением <i>С учетом профессиональной мотивации</i> Восполнение Баланс Равновесие Правила природопользования		

Совершение ответственных поступков по отношению к природе предполагает достаточный для этого запас знаний и умений. Студенты-экологи в 4 раза чаще по сравнению со студентами других специальностей обращают внимание на признание природы источником познания, что связано с их профессиональным самоопределением. Именно респонденты с экологического факультета (17%) используют в эссе специальные термины “природный баланс”, “биосферные процессы”, “правила природопользования”, “равновесие в природе”, “восполнение”. У 8-12% респондентов ценность природы рассматривается в связи с ее восприятием как дома, матери, Родины. В сочинениях встречаются такие высказывания, как “через отношение человека к природе можно определить и суть человека”, “мы убиваем окружающую среду, а значит, в какой-то мере себя. Человек и природа - партнеры, которые нуждаются друг в друге”, “береги и заботься о том маленьком кусочке земли, на котором ты живешь”. Для повышения значимости защиты природы для будущего человечества студенты используют цитаты писателей и поэтов: “Если вы не думаете о будущем, его у вас и не будет” (Дж. Голсуорси), “Чтобы себя и мир спасти, нам нужно, не теряя годы, забыть все культы и ввести непогрешимый культ природы” (В.Федоров).

На основании анализа мини-сочинений на указанную тему был сделан вывод, что

экологически ценностное отношение к природе сформировано у большинства студентов. Оно состоит в основном в понимании эстетического и духовного значения природы, единства мира человека и природы, определяющих их взаимозависимость (единый дом, здоровье, отдых, ресурсы), в меньшей степени в стремлении осуществлять природосообразное поведение, проявлять бережное отношение к природе, заботиться о ней. Итак, ценность природного мира определяется позицией человека по отношению к нему.

В дальнейшем мы сравнивали развитие ответственного отношения к природе у студентов Казанского университета, получающих различные специальности, в частности, студентов института экологии и географии и факультета журналистики и социологии (ЖС). В опросе, проведенном в 2009-2011 гг., участвовали 170 студентов 2-4 курсов.

Как показали результаты проведенного анкетирования, значительных различий в ответах, характеризующих экологические убеждения студентов, будущих социологов и экологов, мы не наблюдали (Таблица 2). Они сходным образом осознают важность экологических проблем в современном мире и характеризуют отношение большинства людей к окружающей среде как безответственное. В то же время среди будущих экологов больше (на 15%) молодых людей, которые беспокоятся о состоянии природы.

Таблица 2.

**Характеристика экологических убеждений и отношения к природе студентов
(% от общего количества респондентов)**

Вопросы	Ответ	факультет/ институт	
		ЖС	Экологии и географии
<i>Экологические убеждения</i>			
Я беспокоюсь, когда думаю о том, в каких условиях окружающей среды, должны будут, вероятно, жить следующие поколения	Да Нет	63 9	78 1
По моему мнению, значение проблем окружающей среды сильно преувеличивается многими защитниками окружающей среды	Да Нет	9 56	6 50
Наше время таково, что большая часть населения ведет себя несознательно по отношению к окружающей среде	Да Нет	80 2	85 0
<i>Отношение к природе</i>			
Несмотря на то, что делают другие, я пытаюсь, насколько возможно, относиться к окружающей среде правильно	Да Нет	63 7	74 1
Каждый, как бы ни было трудно, должен больше делать для окружающей среды	Да Нет	82 0	81 1
Я веду себя сознательно по отношению к окружающей среде тогда, когда дополнительно прикладываю значительные усилия	Да Нет	32 26	19 34

Среди социологов 9-10% опрошенных не задумываются о том, в каких условиях, вероятно, будут жить следующие поколения. Однако отношение к природе и экологическое поведение у будущих выпускников формируется по-разному. Среди студентов-экологов около 75% постоянно пытаются, насколько возможно, относиться ответственно к окружающей природе. В этой выборке практически нет таких студентов, кто пренебрегает таким отношением. 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. Напротив, для каждого третьего

(34%) из студентов-экологов экологическое поведение осуществляется без дополнительных волевых усилий.

На основании анализа результатов экспресс-опроса студентов Казанского университета, проведенного в 2011-2012 гг. (всего 294 чел.), выяснено, что при ответе на открытый вопрос «Какое влияние оказывает именно Вы на экологическую ситуацию на территории университетского городка?» до 73% респондентов использовали формулировку «не мусорю». К числу этих студентов принадлежали те, кто в целом оценивал экологическую ситуацию в университетском кампусе как положительную (Таблица 3).

Таблица 3.

**Особенности экологического поведения студентов
(% от общего количества респондентов)**

Варианты поведения	Оценивание экологической ситуации		
	«Положительное» I	«Нейтральное» II	«Отрицательное» III
• не мусорят	73	53	47
• участвуют в субботниках	3	0	0
Предложения студентов			
• проведение субботников	27	18	25
• повышение информированности	4	30	40
• введение санкций	20	12	23

Нейтральное или негативное оценивание экологической среды соответствовало значительному снижению (на 20-25%) количества студентов, которые придерживаются правил экологического поведения. Среди них не было студентов, участвующих в экологических субботниках и проявляющих, таким образом, экологическую активность. В I группе респондентов доля участников экологических акций также была очень невелика (3%) (табл.3).

В то же время до 25% студентов всех трех групп высказывали среди предложений, направленных на изменение сложившейся экологической ситуации, организацию и проведение субботников. Одновременно с этим (при экспресс-опросе респондентам была предложена возможность нескольких вариантов ответов) студенты выступали за повышение информированности (очевиден разброс мнений у разных групп от 4 до 40%) и введение жестких санкций (до 20-23%).

На основании данных, полученных при проведении исследования, сделаны следующие предположения. По нашему мнению, для проявления ответственного отношения к природе у студентов и развития экологической культуры студентов, обучающихся по разным образовательным программам, необходимо:

- реализовывать междисциплинарный подход, направленный на актуализацию экологической проблематики в учебных блоках и модулях в ходе обучения,
- стимулировать рефлексивно-оценочную деятельность и приобщать студентов к общественно значимой экологической деятельности.

Системно-экологическая ориентация в высшей школе и соответствующая организация педагогической среды будет направлена на решение задач экологического воспитания и совершенствование подготовки выпускников университета. Использование экологиче-

ского потенциала учебных дисциплин и внеучебной деятельности обеспечивает формирование у будущего выпускника личного положительного отношения к природе, устойчивость его социальной и профессиональной позиции.

Литература

1. Асафова, Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов / Под ред. В.И.Андреева. – Казань: Центр инновац. технологий, 2003. – С.157-176.
2. Асафова, Е.В. Диагностика экологически значимых ценностей студентов// Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования/ Под науч. ред. В.И.Андреева. – Казань: Казан. гос. университет им. В.И.Ульянова-Ленина, 2004. – С. 83-90.
3. Дежникова, Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики// Педагогика. – 2002. – №10. – С. 51-56.
4. Дзятковская, Е.Н. Экологическая этика: проблемы экологического воспитания// Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 27-34.
5. Иванова, Т.В. Экологические ценности в общественном сознании// Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83-88.
6. Игнатов, С.Б. Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития // Образование и наука. – 2011. – №1(80). – С. 22-32.
7. Мамедов, Н.М. Основы социальной экологии. Москва, 2003.
8. Марлинская, С.А., Шишмакова Е.А. Продуктивное экологическое образование // Народное образование. – 2008. – №10. – С. 85-89.
9. Теплов, Д.Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 46-51.
10. Grunenberg H., Kuckartz U. Umweltbewusstsein im Wandel. – Opladen: Leske, Budrich, 2003.
11. Kuckartz U., Rheingans-Heintze A. Trends im Umweltbewusstsein: Umweltgerechtigkeit, Lebensqualitaet and persoenliches Engagement. – Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
12. Neumann H. Bewusstsein und Verhalten // Politik und Unterricht. – 1999. – № 4. – S. 25-26.

УДК 378.14

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Н.Н.Абрамова

Аннотация

В статье раскрыто понятие самоопределения, проанализировано самоопределение как проявление субъектной активности личности с позиций зарубежных и отечественных психологов и педагогов.

Ключевые слова: самоопределение, самосознание, смыслообразование, субъектная активность, Я-идентичность.

Abstract

The article reveals the concept of self-determination and analyses self-determination as a display of the person's subjective activity from the position of foreign and domestic psychologists and educators.

Keywords: self-determination, self-consciousness, sense creation, subjective activity, I-identity

Самоопределение – термин, достаточно интенсивно используемый в социологической, психологической и педагогической литературе, причем в самых различных значениях: наиболее часто говорят о его личностном, жизненном, нравственном, социальном, профессиональном и т.д., зачастую вкладывая в идентичные термины разный смысл.

В философском энциклопедическом словаре самоопределение трактуется как деятельное отношение к ситуации [11, с. 403] Психологический словарь даёт следующее определение: «Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [7, с. 351] При этом указывается лишь на

две формы самоопределения – коллективистское и профессиональное.

В наиболее общем виде самоопределение рассматривается как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [6, с. 81]. Уже в данном определении проявляется множественность смыслов и граней этого феномена.

Самоопределение выступает как динамичное явление, как процесс, как деятельностный акт или система данных актов, как механизм становления личности и соотносится в этом своём значении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «по поступок». В то же время оно рассматривается как статичное, стабильное состояние субъекта (результат выбора), связанное с установлением границ своего «я», своего места в мире и в жизни, обретение определённой устойчивой системы ценностей, смыслов, позиции, установок, характеризующих отношение человека к окружающему миру и самому себе.

В основе становления человека, способного к самоопределению, лежит признание и осознание им своей субъектной сущности и позиции, проявление субъектной активности. Основная детерминанта данной активности раскрывается в зарубежной психологии при анализе жизненного пути человека. Э.Эриксон рассматривает стадии жизненного цикла человека как сменяющие друг друга формы активного отношения к миру. Этапом, на котором самоопределение играет решающую роль, выступает для него юность. Самоопределение понимается им как поиск Я-идентичности, включающей в себя три аспекта. Идентичность основывается прежде всего на осознании временной протяжённости, преемственности настоящего, прошлого и будущего личности. Идентичность определяется также как тождественность самому себе. И, наконец, она связана с идентификацией себя с другими и различением, отделением себя от других, ведущей к самоидентификации [13]. Процесс идентификации лежит в основе самоопределения как определения себя, формирования «Я-концепции» личности. Э.Эриксоном по сути дела определены условия и направления деятельности, обеспечивающие данный процесс: самопознание,

построение жизненных целей и планов, социальное взаимодействие.

К.Г.Юнг, выделяя три стадии жизни, считает, что переход на каждую новую стадию связан с осуществлением выбора, самоопределения личности в новых условиях жизни, требующих перестройки её сознания и самосознания. Наиболее экстенсивно оно осуществляется в юношеском возрасте – стадии развития «эго-комплекса», а также в зрелом возрасте – на стадии построения ещё более углублённого сознания, включающей постижение разделённого, дуалистического сознания. По мнению психолога, в юношеском возрасте самоопределение личности не завершается, задача построения глубокого сознания и самосознания полностью не решается в связи с господствующей в обществе ориентации личности на достижение успеха, побуждающей молодого человека ограничиваться достигнутым и отказываться от других своих потенциальных возможностей, от постижения и проявления собственной самости, индивидуальности. Кроме того, внутренний поиск, который ведёт молодой человек, зачастую приводит к тому, что принципы, идеалы, убеждения, которые он отстаивает, становятся для него вечными ценностями, добродетелью считается неизменная приверженность им, в то время, как сама жизнь человека меняется, усложняется. Зрелый возраст – это особая фаза жизни, требующая самоопределения и решения смысло-жизненных задач [12, с. 323-324]. Таким образом, К.Юнг рассматривает самоопределение как непрерывный процесс, как основное условие личностного роста, расширения и углубления её сознания и самосознания.

Основы отечественной психологии субъектности заложены С.Л.Рубинштейном, который выдвигает идею активной субъектности, рассматривая «самодетерминацию», «самопричинение» или «самодеятельность» как характеристики специфики деятельностного существования человека в мире. Сущность человека и проявляется, и формируется в действии, во взаимодействии его с другими субъектами, осуществляемом через деятельность.

С.Л.Рубинштейну удалось преодолеть односторонность детерминизма и персонализма. Проблему самоопределения он рассматривает в свете выдвинутого им принципа

– внешние условия действуют, преломляясь через внутренние условия. Этот тезис расшифровывается им так: «... всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта), в результате чего внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта» [8, с. 359]. При этом, как отмечает Г.С.Батищев, настаивая на «принципе детерминизма», мыслитель вкладывает в него подчеркнута «этический смысл», который заключается в подчёркивании им роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему. Таким образом, даже детерминизм им резко «разворачивается» в сторону субъектного бытия [3, с. 274].

С.Л.Рубинштейн видит специфику человеческого способа существования «в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [9, с. 260]. В иерархии отношений между самоопределением и определением другим, внешним, «высшим уровнем выступает самоопределение на уровне жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента, собственно и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за всё содеянное и всё упущенное» [7, с. 352].

Исследуя механизмы самоопределения, он связывает их с развитием самосознания, с выработкой цельного мировоззрения, с углублённым самопознанием. С ростом самосознания процесс самоопределения переносится с внешней стороны личности к её внутренней стороне, к установлению своего своеобразия и индивидуальности и переходу к духовным масштабам самооценки, в результате чего человек самоопределяется как личность на более высоком уровне. Таким образом, С.Л.Рубинштейн рассматривает самоопределение как непрерывный и поэтапный, вертикально направленный процесс саморазвития, характеризующийся продвижением человека на более высокие его уровни. Анализируя те связи с действительностью, которые осуществляет личность в процессе самоопределения, он считает, что не-

обходима некоторая её автономность, «отлёт от действительности», известная самостоятельность мысли, но не изоляция от неё, а более глубокое проникновение. «Глубина и богатство личности предполагает глубину и богатство её связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошает её» [8, с. 241]. В основе самоопределения лежит способность личности «выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним», способность устанавливать отношение к окружающему. «Определяя своё отношение к другим людям, он (человек) самоопределяется» [8, с. 242].

С.Л.Рубинштейн вводит в психологию понятие «личность как субъект жизни». Он рассматривает жизненный путь человека, в отличие от зарубежной психологии, не просто как смену возрастных этапов, а как индивидуальный личностный путь, этапы которого определяются не столько внешними обстоятельствами, условиями жизни, сколько самим субъектом и связаны с изменениями в его внутреннем мире, возникающими в результате активной жизнедеятельности, столкновений с жизненными проблемами и их разрешения и в процессе переосмысления жизни. Самоопределение выступает у него как проходящий через всю жизнь человека процесс рефлексии, философского осмысления жизни и выработки общего к ней отношения. «Этот процесс... образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни» [8, с. 244].

Итак, С.Л.Рубинштейном определены не только соотношения внешних и внутренних детерминант в процессе самоопределения человека, но и его основные механизмы – становление человека как субъекта собственного развития (саморазвития) посредством рефлексии себя, своей жизни и выработки отношения к себе, к другим людям и к окружающему его миру.

Проблема личности как субъекта своей деятельности и своего жизненного пути становится одной из центральных в отечественной психологии начиная с 70-80-х гг. и особенно интенсивно разрабатывается в современных исследованиях. Её решение прежде всего связано с выявлением и исследовани-

ем особенностей и показателей, раскрывающих человеческую природу активности и обеспечивающих её самоопределение. Поиск структурообразующих элементов активности перемещается с анализа собственно деятельности субъекта на анализ смыслообразующих эту деятельность внутренних структур сознания и самосознания личности (К.А.Абульханова-Славская, А.Н.Асмолов, Е.З.Басин, Б.С.Братусь, Л.Н.Коган, А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, В.И.Слободчиков, В.В.Столин).

Выделяя смыслообразование как важнейшее условие жизнедеятельности человека, А.Н.Леонтьев вводит понятие «личностный смысл», рассматривая его в качестве основного источника его внутренней детерминации, выражающего пристрастность человеческого сознания и избирательное отношение человека к миру [5]. Личностные смыслы образуют целую систему, структурирующую полимотивированную человеческую деятельность, обеспечивающую перестройку иерархии мотивов на основе преобладания в них смыслообразующих. А.Н.Леонтьев видит в личностном смысле источник, механизм перевода в личностную цель, в том числе и жизненную цель личности в процессе её самоопределения.

А.Г.Асмолов в качестве основного механизма регуляции поведения человека и его самоопределения выделяет динамическую смысловую систему, включая в неё не только личностные смыслы, но и смысловые установки [2]. На основе этой системы он выстраивает логику движения от деятельности к индивидуальному сознанию и от него к деятельности: в процессе деятельности возникает определённое отношение человека к миру, закреплённое в его личностном смысле как феномене сознания; далее движение осуществляется в структуре самого сознания – на основе личностного смысла формируется смысловая установка как «выражение личностного смысла в виде готовности к совершению определённым образом направленной деятельности»; данная смысловая установка инициирует и направляет деятельность, определяя поступки и деяния, в которых «экстериоризируется отношение личности к миру, осуществляются личностные вклады в других людей и сокровищницу духовного опыта человечества» [2, с. 322-323].

В.С.Братусь, исследуя механизмы смыслообразования, отмечает, что «уяснение человеческого смысла того или иного отношения к миру требует сложной и специфической деятельности оценивания своей жизни, решения «задачи на смысл» [4, с. 88]. Именно в результате данной деятельности выстраиваются те сложные связи и отношения, из которых складывается динамический смысловой акт. Решение «задачи на смысл», осознание и рефлексия результатов этого решения ведёт к становлению личностных ценностей как осознанных и принятых человеком общих смыслов его жизни. Итак, по мнению исследователя, среди смысловых образований именно личностные ценности являются конституирующими единицами сознания личности, обуславливающими характер её самоопределения. Он выделяет две функции смысловых образований личности в её самоопределении – функцию создания эскиза будущего и функцию оценки действий, то есть рефлексивную функцию [4, с. 89-91].

Продолжая и развивая подход С.Л.Рубинштейна, К.А.Абульханова-Славская рассматривает самоопределение на основе анализа жизненного пути как выбор человеком основных направлений, построение стратегии жизни, которая максимально отвечала бы особенностям его личности, желаниям и способностям [1, с. 7]. Исследователь видит в самоопределении личности одну из главных задач индивидуальной жизни, обеспечивающую её целостность, характеризует его как процесс соотнесения себя с формами социальной жизни, выявление своих возможностей, особенностей, и на этом основании определения своего места в этих формах. Для того, чтобы этот процесс состоялся, каждый человек должен обладать определённым замыслом своей жизни, соответствующим его склонностям и устремлениям, а также способностью организовать её по своему замыслу. В соответствии с этим К.А.Абульханова-Славская выделяет личностные структуры и свойства, которые обеспечивают ценностно-смысловые, целевые и действенные механизмы самоопределения: жизненные ценности, установки, потребности, намерения; жизненную позицию; жизненную концепцию, смысл жизни; активность личности; личностную перспективу.

Жизненные ценности, потребности, установки, намерения позволяют личности определить замысел своей жизни, её ориентиры. Основным же механизмом определения личности автор считает формирующуюся на основе жизненных ценностей и отвечающую её потребностям жизненную позицию как совокупность её отношений к жизни. К.А.Абульханова-Славская выделяет жизненную позицию как феномен, в котором одновременно воплощены и результативные и регулятивные характеристики самоопределения. С одной стороны, она выступает как результат самоопределения, как совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов; с другой – условие их реализации, потенциал развития, определяющий дальнейший ход жизни [1, с. 44-45].

Основным показателем, критерием оценки характера результата жизненного самоопределения К.А.Абульханова-Славская считает отсутствие или наличие смысла жизни, жизненной концепции. Смысл жизни воспринимается ею как цель жизни, как «ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе её выработки, присвоения или осуществления»; как перспектива, определяющая характер самоопределения человека в мире, и как мера достигнутого [1, с. 74].

Так же, как С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская не связывает самоопределение, саморазвитие лишь сопредельным этапом в жизни человека, считая, что для зрелой личности «поиск необходим не менее, чем для личности формирующейся» [1, с. 262].

В оригинальной периодизации развития субъектности человека В.И.Слободчиков выделяет его ступени (базисные общности), каждая из которых характеризуется сменой периодов кризиса и синтеза. Условием преодоления кризиса и перехода на новую ступень субъектности является перестройка смысловой сферы личности, обеспечивающая её со-бытийное и бытийное самоопределение, обретение новых оснований бытия. Данный процесс особенно интенсивно проте-

кает на ступенях персонализации (отрочество, юность), индивидуализации (молодость, взрослость) и продолжается на ступени универсализации (зрелость, старость) [10].

В своей дальнейшей работе остановимся на анализе исследований, посвящённых собственно проблеме личностного самоопределения, поскольку, по мнению их авторов, оно является генетически исходным, детерминантой всех других видов самоопределения, в том числе профессионального.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. / К.А.Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г.Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Батищев, Г.С. Философские исследования С.Л.Рубинштейна и проблематика креативности / Г.С.Батищев // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. - М., 1989.
4. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. - М.: Мысль, 1988.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975.
6. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.1 / Сост. Н.Б.Крылова – М.:Иноватор, 1995.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.2 / С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973.
10. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.:Школа-Пресс, 2000.
11. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА. - М, 1997.
12. Юнг, К.Г. Человек и его символы / К.Г.Юнг, М.Л.фон Франц, Дж.Л.Хендерсон и др. – М.: Серебряные нити, 1997.
13. Erikson, E.H. Identity, Youth and Crisis. / E.N.Erikson. N.Y.; Norton, 1968.

УДК 378.147

ДИСКУССИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ПЕРСониФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В.Ф.Петрова

Аннотация

В данной статье затрагиваются вопросы модернизации системы высшего профессионального педагогического образования России. Технология персонификации рассматривается как инновация, требующая перестройки многих аспектов деятельности университетов. Дискуссионные стратегии освещаются как необходимый элемент алгоритма технологии персонификации, применяемой в университете.

Ключевые слова: дискуссия, дискуссионные стратегии, персонификация, персонифицированная технология обучения.

Abstract

This article addresses the issues of modernization of the higher pedagogical educational system in Russia. The personification technology is regarded as innovation, which requires realignment of many aspects of the universities activities. Discussion strategies are seen as a necessary element of the algorithm of personification technology used in the University.

Keywords: discussion, discussion strategy, personification, personified technology of education.

В настоящее время ученые пытаются теоретически осмыслить феномен персонификации применительно к российскому высшему образованию и осуществить практическую реализацию технологии персонификации. Персонифицированный подход отличается от личностно-развивающих, индивидуально-дифференцированных, природосообразных тем, что его вектор направлен на развитие у субъектов образовательного процесса «себя образующего начала» [2]. Персонифицированный подход к профессиональному образованию нацелен на самодетерминацию человеческого поведения, усиление личностных смыслов образования, «самоуправляемое обучение» [4]. В педагогическом аспекте он означает такую организацию образовательного процесса, при которой содержание, методы, средства обучения ориентированы на интересы, потребности и устремления обучающихся, поиск и актуализацию внутренних личностных ресурсов, саморазвитие, самосовершенствование и самосозидание. Технологически преподаватели часто связывают такой подход с интерактивным обучением.

Исходя из сложного, многоаспектного понимания персонификации профессионального педагогического образования, учеными нашего университета разработана и внедряется в учебный процесс технология персонификации, рассматриваемая как алгоритм

рефлексивной деятельности двух субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента). Алгоритм направлен на повышение уровня знаний, развитие процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных) качеств личности студента, активизацию творческой самостоятельности. В алгоритм входит проблемная лекция, в которой затрагиваются личные и профессиональные интересы студентов. В лекции обязательно содержатся моменты, провоцирующие студентов к дискуссии, и позволяющие им определить индивидуальные образовательные маршруты. Проводятся семинары, практикумы, консультации, на которых фиксируется степень персонифицированного продвижения студентов по своему образовательному маршруту. Все маршруты заканчиваются конференцией-дискуссией [2].

Как видим, данный алгоритм во многом ориентирован на дискуссионные методы и формы обучения, которым отводится немалое место, и это не случайно. Несмотря на то, что в научной и методической литературе можно найти подробное описание различных дискуссионных форм и методов обучения, методик их проведения, исследователи в последние годы довольно часто обращаются к изучению дискуссионных технологий, так как они сегодня оказались высоко востребованными, особенно, когда речь заходит о персонификации образования. Связано это,

видимо, с тем, что сегодня сфера образования нуждается в создании новых, гибких организационных стратегий, способствующих мобильности человека в профессиональном образовательном пространстве для решения формулы «образование через всю жизнь».

Дискуссия рассматривается как средство формирования коммуникативной культуры студентов. В настоящее время наблюдается тенденция перехода от пассивных, информационных, монологических форм подготовки педагога к активным, проблемным, диалогичным формам освоения педагогического опыта, как условия решения ситуативных и стратегических педагогических задач и ситуаций [10].

Учебная дискуссия представляется как ситуация ценностно-смыслового самоутверждения старшеклассников, позволяет осмыслить свое «Я» на основе знания, взглянуть на себя со стороны, внести коррективы в представления о себе и своем поведении. Определены педагогические условия использования учебной дискуссии с различной степенью включенности и помощи педагога; показана возможность педагогу направлять стремления старшеклассников на преодоление различных затруднений и вносить дискуссионный аспект и в другие формы организации обучения; разработана логика организации учебной дискуссии, ее использование педагогами, методистами, преподавателями вузов и ссузов, студентами-практикантами [1].

Активное применение в учебно-познавательной деятельности студентов дискуссионных форм общения позволяет развивать у них такое качество, как инициативность [11].

Дискуссия применяется как средство развития критического мышления на семинарских занятиях, так как она позволяет задействовать весь арсенал мыслительных навыков студентов, при этом результатом дискуссии могут быть не только сформированные знания, но и убеждения, удовлетворенность совместной продуктивной деятельностью. В рамках технологии развития критического мышления применяются две стратегии проведения дискуссии на семинарском занятии: первая – перекрестная дискуссия, предполагающая столкновение противоположных точек зрения; и вторая – дискуссия «совместный поиск» [6].

Технология дискуссии включает в себя четыре существенных взаимосвязанных компонента: мотивационный, познавательный, операционно-коммуникативный, эмоционально-оценочный. Мотивационный компонент образует потребность студентов участвовать в дискуссии. Познавательный компонент предполагает знание о предмете спора, наличие проблемной ситуации. Операционно-коммуникативный компонент включает умение вести спор, отстаивать свою точку зрения, владеть способами осуществления логических операций. Эмоционально-ценностный компонент включает эмоциональные переживания, потребности, отношения, мотивы, оценки, личностный смысл [7].

Дискуссии относят к интерактивным формам. Исследователи обращают внимание на роль преподавателя при использовании интерактивных форм и методов обучения студентов. Педагог должен находиться в позиции фасилитатора в процессе активного взаимодействия студентов с учебным материалом, между собой и с преподавателем. Педагог-фасилитатор (как на вербальном, так и на невербальном уровне) способствует повышению самооценки учащегося, внушает уверенность в своих силах, что в будущем поможет студенту самоопределиваться и самореализоваться в социуме. Исследованием Т.Н.Добрыниной доказано также, что активизация обучения на занятиях в интерактивной форме связана с формированием позитивной мотивации к учению [3].

Дискуссия возникает на основе диалога преподавателя и студента, а также студентов друг с другом. В процессе межличностного диалога студенты ищут различные способы для выражения своих мыслей, отстаивают и осваивают новые ценности. Коммуникативная направленность придает изучаемому содержанию личностно-значимый смысл. В ходе диалога обучающиеся овладевают способностью и умением вести его на разных уровнях: *личностном* (диалог с собственным Я, как общение с самим собой); *межличностном* (взаимодействие качественно различных ценностно-интеллектуальных позиций Я – другой); *мультидиалог или множественный одновременный диалог* (обсуждение проблем в малых группах) [7].

В исследованиях также доказано, что только тщательно продуманная и хорошо

подготовленная дискуссия оказывает положительное влияние на личностное становление обучаемых.

Таким образом, как в науке, так и в практике, интерес к дискуссии как методу и форме обучения не ослаб, однако следует отметить, что в отечественной педагогике мы не обнаружили работ, посвященных вопросам использования дискуссии как стратегии, позволяющей персонализировать профессиональное педагогическое образование.

Понятие «стратегия» имеет много смыслов. Первоначально оно использовалось в военной науке, но потом распространилось на области экономической, политической жизни общества, на образование и означало искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах. Г. Минцбергом было выделено пять основных подходов к толкованию термина «стратегия»: как план; как ловкий прием; как паттерн (принцип поведения, схема действий); как позиция (соотношение «организации» с «внешней средой»); как перспектива (концепция) [13].

В исследованиях отечественных ученых находим различные формулировки понятия «стратегия», относящегося к образованию: «стратегии обучения», «учебные стратегии», «стратегии ведения дискуссии», «проблемно-дискуссионная стратегия» и др.

Стратегия образования - это план коллективных педагогических действий, обеспечивающих единство самоорганизации и управления для формирования разнообразной духовно насыщенной образовательной среды, способствующей движению человека, сообщества к абсолютному идеалу [9].

Стратегии обучения – это план, действие или сознательная деятельность, применяемые для достижения цели обучения. Студенты используют стратегии обучения, чтобы искать, удалять, сохранять, восстанавливать и использовать информацию. Стратегии обучения являются способами переработки информации, которые облегчают обучение, улучшают понимание и сохраняют удаленную информацию.

Стратегии обучения делятся на две категории – первичные и вторичные. Первичные стратегии обучения используются для реализации когнитивных функций: вспоминание, интеграция, организация, детальная

разработка информации, а также выработка активных навыков обучения, ведение записей и чтение печатных материалов. Вторичные стратегии обучения используются для реализации метакогнитивных функций: управление собственным сознанием и восприятие методов обучения.

Под стратегией обучения решению математических задач в вузе понимается специально организованный процесс, направленный на формирование личностных новообразований (рефлексии и личностно-смысловой сферы) и развитие личностных образований (мышления, воображения, памяти, внимания, самостоятельности и др.) [12].

Учебные стратегии – мысли, действия, верования и эмоции, облегчающие приобретение, понимание, а затем применение и передачу новых знаний и навыков в различных контекстах деятельности. Учебные стратегии помогают создавать для новой информации такой контекст, который помогает сохранять ее в памяти в форме, облегчающей интеграцию со знанием, содержательно с ней связанным (что увеличивает вероятность воспроизведения этой информации). В учебных стратегиях них происходит эффективное функционирование Я-системы [5].

Проблемно-дискуссионная образовательная стратегия рассматривается как самостоятельная технология, направленная на поиск решения неоднозначной проблемы. Дискуссия в ней – метод, а модерация – технология ведения дискуссии, позволяющая актуализировать глубинные пласты личного опыта и интегрировать его с социальным опытом [9].

Изучение практики применения дискуссий на учебных занятиях показало, что данный метод и форма обучения используется не всегда эффективно. Наши наблюдения выявили, что попытки преподавателей применять дискуссионные формы на учебных занятиях часто оказывались низко результативными, так как не достаточно решали конкретные содержательные, так и персонализированные задачи, связанные с самосозиданием личности студента, развитием у него, собственных способностей, представлений, потребностей.

В процессе проведения дискуссии многие преподаватели неосознанно возвраща-

лись к привычному способу управления студентами, опасались, что оживленное неупорядоченное обсуждение выведет учебный процесс из-под контроля, и они заменяли процесс самоорганизации студентов на прямое управление ими. Студенты в процессе организации и проведения дискуссии проявляли пассивность, низкий уровень речевой активности (обсуждение сводилось к обмену вопросами и ответами между преподавателем и студентами) и группового взаимодействия. Наблюдались даже случаи непринятия чужой точки зрения, проявления агрессивности по отношению к другим студентам. Указанные трудности в организации дискуссии позволили выявить противоречия между:

- необходимостью формирования у студентов ценностей роста и саморазвития, позитивного восприятия себя и других и не достаточной разработанностью дискуссионных стратегий, позволяющих эффективно решать это задачи в технологии персонификации;

- потребностью в формировании позиции студентов как субъектов учебной деятельности, развития мотивационного компонента и отсутствием тактики постепенного овладения студентами ситуацией диалога на учебном занятии в целях их саморазвития и самосовершенствования;

- необходимостью формирования эмоционально-оценочного компонента, способствующего появлению личностного смысла, и неполнотой благоприятного для обучения эмоционального климата в учебно-пространственной среде;

- необходимостью проектирования учебной дискуссионной среды, руководства диалоговым взаимодействием со стороны преподавателя и недооценка мастерства в проведении таких действий преподавателями;

- потребностью в развитии коммуникативного компонента и недостаточной речевой культурой и культурой речевого поведения студентов в процессе проведения дискуссии.

Выявленные противоречия позволили определиться с формулировкой выражения «дискуссионные стратегии».

В нашем исследовании под дискуссионными стратегиями понимается, во-первых, проектирование и руководство учебной дискуссионной средой, которое позволяет вести студентов от участия в обсуждении простых проблемных вопросов к рассмотрению более

сложных проблемных ситуаций, направляющих в дальнейшем обучающихся к самоорганизации дискуссионного пространства, во-вторых, обучение студентов тактике ведения дискуссии, выводящей их на поиски наиболее доказательных аргументов для выражения своей точки зрения. Формирование речевой культуры и культуры речевого поведения, творческого речемыслительного процесса, обучение умению использования безобидных дипломатических формулировок, выражению мысли лаконично, не допуская двусмысленной трактовки своих высказываний и позиции, умению одерживать победу над «противником», отстоять и утвердить собственную позицию.

Отметим, что особенностью дискуссионных стратегий в рамках технологии персонификации профессиональной подготовки педагога, по нашему мнению, является содержательное наполнение занятия, побуждающее студентов к поиску и нахождению в изучаемом материале собственного жизненного и профессионального смысла, ценностей, развитие креативности, открытости и желания учиться. Не менее важно в этом процессе *формирование образов себя и окружающих, определяющих отношение к себе и другим, ориентированность в реалиях социума и отношения других к себе как будущему педагогу*. При этом роль преподавателя постепенно меняется в зависимости от ситуации включенности студентов в режим диалога. Вначале педагог инициирует ситуацию, требующую обсуждения, поддерживает и помогает студентам включиться в процесс дискуссии, организует координирующее взаимодействие, а затем побуждает студентов к самостоятельному выявлению проблемных вопросов и потребности в индивидуальном и групповом обсуждении, что постепенно приводит к самоорганизации студентов в дискуссии.

Литература

1. Бузюмова, Н.Н. Ценностно-смысловое самоутверждение старшеклассников в условиях учебной дискуссии. [Текст] Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. - Волгоград, 2007. - 161 с.
2. Габдулхаков, В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии: монография [Текст] / В.Ф.Габдулхаков. - Казань: Казанский

- (Приволжский) федеральный университет. 2013. - 293 с.
3. *Добрынина, Т.Н.* Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе. [Текст] Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Новосибирск, 2003. - 196 с.
 4. *Есаулова, М.Б.* Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография [Текст] / Под ред. М.Б.Есауловой.- СПб: СПГТУ, 2010. - 160 с.
 5. *Ермакова, В.В., Кандаков, И.М.* Эффективные стратегии обучения. [Текст] Вестник психологии образования. - 2008, № 2. - С. 34-37.
 6. *Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И.* Критическое мышление: технология развития. [Текст] СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. - 283 с.
 7. *Загрекова, Л.В.* Теория и технология обучения. [Текст] Учеб. пособие для студентов пед. вузов/Загрекова Л.В., Николина В.В. - М.: Высш.шк., 2004. - 157 с.
 8. *Пашковская, И.Н., Королева, Н.И.* Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий в образовательный процесс при введении в действие ФГОС. [Текст] - СПб, 2011. - С. 67-70.
 9. *Тестов, В.А.* Стратегия обучения в современных условиях [Текст] / http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193918687&archive=1196814847&start_fro.
 10. *Устьянцева, Л.* Дискуссия. Средство формирования коммуникативной культуры студентов. [Текст] Дошкольное воспитание, 2009. - №1. - С. 104-110.
 11. *Холодяева, О.В.* Развитие инициативности студентов в дискуссионных формах общения [Текст] Автореф. дис. ... педагогических наук. - Елец, 2012. - 24 с.
 12. *Шелехова, Л.В.* Стратегия обучения решению математических задач. [Текст] Вестник адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. Серия: Педагогика и психология. - 2011, № 2. - С. 12-23.
 13. *Mintzberg H.* File Ps for Strategy//California Management Review/by Regents of the University of California. Fall 1978, p 19-23.

УДК 371.01:371

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

А. Г.Жилиев, Т.И.Палачева

Аннотация

В статье рассматривается необходимость возрождения такого культурного слоя, подвергнувшегося в начале 90-х годов жесткой редукции, как дворовые игры. Эти проблемы существенным образом влияют на социализацию подростка к наркотизации, во многом сопрягаясь с риском развития девиантного поведения, что в значительной степени способно наложить отпечаток на всю последующую жизнь человека.

По мнению авторов, участие ребенка в самоорганизующей дворовой деятельности существенно обогащает его личность и определяет развитие его картины мира на основе интеграции полимодального толерантного мировоззрения с широким диапазоном социально-психологической толерантности.

Ключевые слова: развитие процессов социально-психологической интолерантности, девиантное поведение, самоорганизующая дворовая деятельность, социально-психологическая толерантность, картина мира ребенка.

Abstract

The article describes the need to revive such cultural layer as yard games, which were reduced in the early nineties. These problems significantly affect on the sensitization of the adolescent drug addiction, largely matching the risk of deviant behavior, which is largely able to put its mark on the rest of his human life.

According to the author's opinion, the child's participation in the self-organized yard activities significantly enrich his identity and determines the development of his world view based on the integration of multimodal tolerant world view with a wide range of social and psychological tolerance.

Keywords: development of the process of social and psychological intolerance, deviant behavior, self-organized yard activities, social and psychological tolerance, child's world view.

В настоящее время наблюдается снижение толерантности в обществе людей других культурных традиций, принятие и формирование коммуникации с представителями других культурных слоев, иных рас, национальностей. Причиной этому являются существующие социальные факторы: расслоение общества, миграционные процессы, сложности ассимиляции. Однако в недалеком будущем все эти процессы неоднократно моделировались различными такими ситуационными явлениями, как комсомольские стройки, освоение целины и многим подобным, когда в обществе налицо были миграционные потоки и социально-экономические проблемы: неустроенность быта, сложности взрослых отношений. Сейчас мы видим обратную картину, не идеализируя эти процессы, тем не менее, явления психологической сплоченности, отсутствие значимых межгрупповых противоречий, сегрегация по одному из принципов не было характерным явлением для этих ситуаций.

Мы провели анализ основных сегментов системы формирования личности. Учитывая, что проявление национализма, шовинизма, национально-расовой и иной нетерпимости особенно остро проявляется у молодых людей в возрасте от 15 до 30 лет, следовательно, факторы, вызывающие эти явления, должны соответствовать следующим условиям.

Они возникли или получили широкое распространение не более 25-30 лет назад. Эти факторы имели особое значение воздействия на личность растущего человека в период до подросткового возраста, поскольку следующее развитие этого фактора проявлялось в подростковом возрасте.

Мы сравнили условия формирования личности ребенка, существовавшие до начала 80-х гг. по настоящее время. При этом выяснилось, что значительная часть сегментов имеют домашнее воспитание. Речь идет о самоорганизующей игровой деятельности, или о дворовых играх. Этот сегмент редуцировался в связи с возросшим и бесконтрольным пребыванием детей во дворе. Вспомним тогдашние штампы, носящие отчетливо негативный оттенок: «дворовое воспитание», «влияние улицы». Однако эти штампы были применимы прежде всего к подросткам, детям старшего возраста. В это время как наи-

более важную роль эти игровые эпизоды играли для детей 6-12 лет.

В культурно-историческом плане дворовая культура развития ребенка присутствовала традиционно. Более того, именно этот пласт являлся благодатной почвой для развития большинства известных спортсменов советского периода. Но в настоящее время редко, когда во дворах можно увидеть играющих детей, выросло уже второе поколение, для которого название игр «Вышибалы», «Разрывные цепи», «Штандер», «Выручалочки» ни с чем не ассоциируются. Объективной реальностью нашего времени стала остро проблема безопасности детей во дворах. В этой связи уместно вспомнить постоянные упоминания в СМИ темы похищения детей, уличного травматизма, угрозы со стороны автотранспорта, движущегося по двору, да и само пространство дворов значительно сокращается. Пришедшие на смену дворовой культуре варианты так называемого «клубного» отдыха детей предполагают достаточно высокий имущественный ценз семьи. Спортивные школы и иные формы внешкольного досуга предъявляют высокие требования как к затратам (экипировка, оплата работы тренера, коммерциализация детского юношеского спорта), так и к личностным характеристикам самих ребят, система отбора проводимая таким образом приводит к попытке выделить будущих выдающихся спортсменов, исходно опираясь на позицию возможностей родителей.

При этом «выпадает» огромный пласт актуально развивающихся физически и психически детей, которые в процессе формируют свои психомоторные и интеллектуальные возможности, равно как и навыки межличностной коммуникации, совладания со стрессами, именно в процессе сложной игровой самоорганизованной деятельности.

Самоорганизующая деятельность представляет собой культурно-исторический обусловленный феномен, являвшийся до недавнего времени важнейшей составляющей процесса развития личности ребенка с раннего возраста и до перехода во взрослую жизнь. Личностную значимость этого феномена легко проследить по «дворовым» воспоминаниям в описании детства, отрочества и зачастую юности любого человека, чье

детство прошло в России вплоть до 90-х годов прошлого столетия.

Именно начиная с 90-х годов под давлением совокупности социально-психологических факторов, о которых речь пойдет ниже, в короткий исторический период именно этот культурный слой (пласт) подвергся жесткой редукции, исчезнув из жизни современных детей, потому что те, которым теперь уже по 20-30 лет, знание этого опыта не могут передать следующим поколениям.

По нашим представлениям, в этот период самоорганизующая дворовая деятельность являлась одним из основных факторов развития личности, формирования повышения социализации. Период перехода модели личностной референтности восприятия семьи в качестве эксклюзивного поступления информации о мире, формирования мировоззрения к определению круга интересов личностных приоритетов «Я» в окружающем мире оказался явно недостаточным. Во двор ребенок «вносил» свои представления, сформировавшиеся в рамках преимущественно семейного общения, которое при всей своей многогранности включали лишь небольшую часть культурно-исторического опыта, трансформировавшегося ребенку. В частности трудно представить себе семью, которая на своем примере могла передать ребенку все многообразие межличностных взаимоотношений, иерархического взаимодействия, навыки поведения в конфликтах, факторы достижения успеха в конфликтных ситуациях. Не преуменьшая роль семьи, тем не менее, можно утверждать, что семейный опыт не давал ребенку адекватно оценивать собственные возможности в выборе маршрута самореализации, и двор являлся комплиментарной средой, дававшей возможности ребенку развиваться в психологическом плане, формируя модели конгруэнтно более широкому кругу социально-психологических обстоятельств.

Именно во дворе впервые для ребенка становились различия взглядов на различные аспекты психологической жизни. Здесь в рамках игры осуществлялись многофакторные коммуникации, формировались представления о роли оппонента, о способности переживать проигрыш и выигрыш, о возможной роли детей в контексте игры, о формиро-

вании команды, взаимоотношений в контексте игры и другое.

Особую роль в дворовых играх исполнял фактор самоорганизации, включающий в себя свободу выбора при отсутствии элемента прямого и повышенного принуждения. Это наиболее существенное отличие распространенного нами социального явления от попыток отождествить самоорганизующую дворовую деятельность с физкультурой, спортивными занятиями, последние из которых предполагают наличие фактора внешнего стимулирования; ориентацию на результат, оправдывающий тот или иной уровень подготовки в процессе тренировок; селекцию детей по уровню определенных задатков.

Все это характеризуют систему физкультурной и спортивной подготовки как несомненно важные, но абсолютно иной сегмент воспитательной работы.

Дворовые игры характеризуются иными ситуациями. Выбор осуществляется абсолютно по собственному желанию, без принуждения. Процесс игры – это более весомая часть мотивации, чем результат. Дворовые игры допускали возможность участия практически всех возрастных групп без дифференциации психофизического развития, что является немаловажным в современных экономических условиях.

Таким образом, можно констатировать, что самоорганизующая игровая деятельность ребенка является одной из наиболее значимых ситуаций, формирующих психологические характеристики, способствующие социализации личности и формированию самостоятельности в рамках этих процессов. Одним из аспектов этого явления является развитие социально-психологической толерантности с развитием представлений о взаимоподдержке в процессе совместной деятельности, принятие различных исходов жизненных ситуаций и, в конечном итоге, все это определяет степень интегрированности личности в окружающий мир. Культурно-исторические традиции самоорганизующей игровой деятельности оказались под угрозой исчезновения, и попытки замены этого сегмента в формировании личности уже привели к отрицательной динамике социально-культурных аспектов в межличностном взаимодействии молодых людей, не получивших

такой «прививки» толерантности в детском возрасте.

Стремления восполнить этот пробел предпринимались без должного осознания причин произошедшего, вследствие чего они не имеют надлежащей эффективности.

Наибольшая часть этих попыток сосредоточена в области расширения спектра физкультуры, спорта и досуговых мероприятий: для подростков – это спортивные школы, секции, кружки, для детей более раннего возраста – детские площадки, семейные клубы.

Наиболее важная часть в этом отношении возрастная категория детей 6-10 лет выпадает из приоритетов как из одних, так и других программ.

Изменениями создавшегося положения могут являться, по нашему мнению, несколько социальных проектов и инициатив, в их числе формирование направленного внедрения самоорганизующей игровой деятельности детей в рамках уроков физкультуры для начальных классов, для детей старших групп дошкольников.

Для этой же категории детей и возможно создание территорий во дворах по принципу дворовых павильонов, огражденных от неблагоприятных погодных факторов и обеспечивающих безопасность за счет контроля пребывания ребенка в подобном дворе павильоне.

Опыт показывает, что создание минимальных условий, обеспечивающих повышенный уровень безопасности в сочетании с защитой от атмосферных осадков без сложной инфраструктуры, предполагающей дополнительное водоснабжение, канализацию, теплообеспечение позволяет быстро реставрировать ситуации дворовой игры. Более точно эти павильоны становятся центром притяжения для более старших детей и подростков. Нередко прослеживается тенденция вокруг подобных единичных образований устойчивых сообществ, объединяющих семьи, имеющих мотивацию на поддержание здоровья. В этих случаях родители также включаются в игровую деятельность, что позитивно отражается и на взаимоотношении с детьми, так и на самочувствии этих взрослых людей. При этом необходимо учитывать факт, что носителями культурно-исторической традиции самоорганизующей игровой деятельности являются в настоящее время

лица старше 35 лет, т.е. зрелые взрослые люди. Последующее более молодое поколение не имеет детского опыта игрового общения, не знает сценариев игры, ограничены в выборе как средства психологического и физического воспитания.

Таким образом, при отсутствии внимания восстановлению этого сегмента культурно-исторических традиций воспитания личности в психологии молодых людей продолжается развитие процессов социально-психологической интолерантности со сложностями межличностного взаимодействия и ограничением психологической культуры в обществе в целом.

Проведем дифференциацию, выделив сегмент самоорганизации «дворовой» игровой деятельности из общего массива игр, включающих в себя спортивные, психологические, фольклорные, виртуальные игры и многие другие.

В настоящее время большое внимание уделяется развитию спортивных игр. Ни в коей мере не умаляя их значимость, необходимо осознать различный психологический подтекст спортивной дворовой игры.

Спортивная игра изначально построена на принципе выраженной соревновательности, нацеленности исключительно на результат, жесткой дискретности правил, необходимости формирования сложного учебно-подготовительного процесса и, как следствие, особого значения фигуры доминирующего взрослого (тренера).

Соревновательный принцип в спортивных играх влечет за собой необходимость секции, т.е. привлечение к спортивной игре, как правило, относительно небольшого количества наиболее способных игроков. В этой связи достаточно трудно представить себе спортивную игру, в которой можно участвовать детям различного возраста с разным уровнем подготовки, совместно мальчики и девочки, не говоря о том, что часть этих игр требует особых условий, инвентаря, оборудованного пространства и т.д.

Наиболее близки к аспектам самоорганизующей игровой деятельности фольклорные игры. Фольклорные игры, внешне имея сходство с дворовыми, отличаются тем, что их сценарии – свод правил, атрибутика уже не распространена. Большинство из них в процессе развития общества либо эволю-

ционировали, превратясь в спортивные варианты (городки, керлинг и ряд других), либо выделились в сегмент редких экономических вариантов, что затрудняет их распространение. В современном мире, утрачена связь поколений, что требует совершенно иного качества, усилий по их возрождению.

Например, когда-то распространенная игра в бабки требует наличия специфических костных фрагментов конечностей животных, что в реальном городе практически редкость. Другие игры требуют специального инвентаря, одежды, что отделяет их от сегодняшней жизни и от тех игр, которые могут распространиться в современных условиях от мегаполиса до небольшого населенного пункта. Пример: существовавшая игра в бабки как минимум предполагает наличие особых косточек, которые в прошлом могли быть найдены практически в любом дворе, а сейчас не знакомы абсолютному большинству как детей, так и взрослых.

Дворовые игры отличаются, с одной стороны, достаточной простотой и доступностью, позволяющей участвовать в них абсолютному большинству детей в широком возрастном диапазоне как мальчиков, так и девочек. Причем, важным психологическим отличием дворовой игры являлось приоритетное значение самого процесса игры, участия в нем. В процессе дворовых игр дети получали первые уроки межличностной толерантности, обменивались социально-психологическими установками, сформировавшимися в семье. Учились адекватно реагировать на различные результаты собственной деятельности, принимать удачи, неудачи, выигрыши, проигрыши, осознавать невозможность быть абсолютным лидером во всех видах деятельности, умения согласовывать собственные действия с интересами команды (неслучайно существующее ныне модное течение тимбилдинга включает в себя игровые сюжеты).

Принципиальным отличием являлось то, что правила дворовых игр возникали как бы спонтанно, могли модифицироваться и совершенствоваться и, по сути, в процессе приобщения в игре ребенок овладевал навыками взаимных договоренностей с реальностью, в отличие от жесткого подчинения и авторитарного контроля, характерного для спортивного подхода.

Таким образом, в процессе дворовой самоорганизующей игры заключались основы коммуникативного потенциала личности. В игре происходило изменение зоны ближайшего развития. Как писал Л.С. Выготский: «...ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения... За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития» [1, с. 45]. По мысли В.Т.Кудрявцева, для ребенка игра является формой самоотношения, где в смысловом плане строится и условно «апробируется» ближайшая и более отдаленная перспектива его личностного роста [2, с. 47].

Что же было утеряно вместе с дворовыми играми? Прежде всего, разрушилась система, которую можно сравнить с «социальной вакцинацией».

Общение во дворе, складывавшееся вне отсутствия воспитательного доктринерства взрослых, имевшего место в семье и школе, являлось атрибутом семейного и школьного воспитания, формировало особенности зоны развития личности.

Общение с детьми, явившимися носителями различных семейных укладов, позволяло ребенку сформировать более широкий диапазон психологической приемлемости различных точек зрения на различные вопросы, имевшие для него существенную значимость знания мира. Это во многом явилось прививкой «толерантности». При этом модели поведения в обществе, предлагаемые семьей, школой, спортивной секцией в последние годы все больше включают модели социально-психологической (сегрегации) дифференциации, зачастую формирующей представление ребенка о себе на основе осознания «свой-чужой». Это могло включать национальный оттенок, отражать имущественный и социальный ценз, нередко включает в себя и территориальный фактор.

Чаще всего подобная дифференциация характерна для подросткового возраста. В то время как дворовая игровая деятельность актуальна для формирования личности детей более младших возрастных групп. Отсутствие опыта взаимодействия личности ребенка с другими детьми в рамках самоорганизующейся игровой деятельности приводит личность ребенка к гипертрофии сегрегующих

тенденций и формирования личности с ограниченными навыками межличностного характера взаимодействия, что в свою очередь не позволяет сформироваться личностной толерантности.

Подобным образом сформировавшаяся личность, испытывает трудности восприятия других людей, себя в окружающем мире, т.е. имеют место проблемы самосознания и самоотношения личности.

Эти проблемы существенным образом влияют на сенсбилизацию подростка к наркотизации, во многом сопрягаясь с риском развития девиантного поведения, что в значительной степени способно наложить отпечаток на всю последующую жизнь человека.

Таким образом, самоорганизующая игровая деятельность детей является незаменимой частью процесса развития личности, связанной с формированием коммуникативного потенциала и социально-психологической толерантности.

Интеоризация суммы психологических навыков, возникающих в процессе участия ребенка в самоорганизующей игровой деятельности, существенно обогащает его личность и определяет развитие его картины мира на основе интеграции полимодального толерантного мировоззрения с широким диапазоном социально-психологической толерантности.

Рассмотрим структуру факторов, препятствующих сохранению игровой деятельности в современных условиях, которая включает в себя следующие особенности.

Социальные представления о возросшем уровне опасности пребывания детей во дворах вне контроля взрослых. Эти факторы опасности многообразны: в условиях существенного реформирования поведенческих моделей взрослых дети оказываются в большей опасности, нежели раньше. Пример: инструкция ребенку восьмидесятых годов на случай встречи с хулиганом: подойти к любому взрослому и попросить проводить тебя до квартиры.

Современные инструкции в подобных случаях: беги домой, стараясь ни к кому не обращаться, если вместе с тобой вошел незнакомый взрослый, не садись с ним в лифт, лучше дождись, когда он уйдет.

Попытка ввести курс ОБЖ и воспитательные занятия со школьниками, связанные

с педофилией, наркотизацией, агрессией на детей, является достаточным свидетельством распространенности этих явлений, что естественно не может игнорировать ни один родитель.

Второй фактор, получивший широкое распространение, - феномен компьютерных игр, виртуального общения. Приобщение к компьютерным играм происходит во все более раннем возрасте. Особенности виртуального общения в значительной степени способствуют формированию личности, имеющей ограниченный коммуникативный ресурс и весьма слабо ориентирующийся в реальных межличностных отношениях.

При этом до недавнего времени опасность интенсивного переключения ребенка на виртуальное общение не воспринималось взрослыми как опасность.

Третий фактор, препятствующий развитию дворовых игр, - разрыв связи поколений в передаче самоорганизующей игры, разрыв культурно-игровой связи поколений. Уже выросло и стало родителями не игравшее в детстве в дворовые игры новое поколение.

Основной контингент носителей информации о дворовых играх представляет возрастную диапозон 40-50 лет, что создает опасность утраты знаний о правилах и условиях этих игр.

Четвертый фактор - социально-доминирующее представление о возможности и целесообразности замещения дворовых игр спортивными занятиями за счет расширения сети спортивных секций, школ и т.д.

Таким образом, на основании изложенного выше можно сделать следующие выводы.

1. Самоорганизующая игровая деятельность, будучи важным фактором формирования социально значимых характеристик, является одним из основных элементов системы развития личности ребенка.

2. Редукция этого вида игровой деятельности существенно снижает уровень социально-психологической толерантности, тем самым формирования сложности и/или взаимодействия и затрагивающую интеграцию и адаптацию в условиях современного мира.

3. Самоорганизующая деятельность является важной культурно-исторической традицией.

4. Воссоздание инфраструктуры самоорганизующей детской игровой деятельности возможно за счет минимальных усилий по организации специфических территорий, обеспечивающих безопасное и командное нахождение детей различных возрастных групп.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. - 2000, № 1. - С. 23-27.
2. *Кудрявцев, В.Т., Никулина, Н.А.* Онтогенетические истоки детской игры. Материалы VIII

Международных чтений памяти Л.С.Выготского (15-17 ноября 2007 г.). - С. 45-47.

3. *Жилыев, А.Г.*, доктор медицинских наук, профессор, зав. каф.нейро- и патопсихологии института психологии им. Л.С.Выготского Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва), с/т: 8 (495)5852590, E-mail: mebix@yandex.ru
4. *Палачева, Т.И.*, старший методист Центра социальной помощи семье и детям «Гаилэ» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан 422701 Республика Татарстан, Высокогорский р-он, п. Березовка, д. 5, кв. 8
5. *Палачева, Т.И.*, tpalacheva@mail.ru с/т: 8(917) 2974360

ДК 15.81.21

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МЫШЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Е.О.Шишова, М.М.Солобутина

Аннотация

В статье приводятся результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о повышении эффективности овладения иностранным языком при развитии прогностической состоятельности в речевой деятельности. Изучение антиципации проводилось на двух уровнях: при актуализации отдельных слов и при смысловом восприятии речи. Студенты с высоким уровнем развития иноязычных способностей проявляют поливариантный тип вероятностного прогнозирования, что сопровождается адекватным субъективным прогнозом в речевом поведении на иностранном языке.

Ключевые слова: антиципация (вероятностное прогнозирование), речевая деятельность, иноязычные способности.

Abstract

This psychological research is devoted to the influence of anticipative abilities on speech behavior of students studying a foreign language. The results of this research allowed establishing the dependence anticipative mechanisms of speech on general level of linguistic competence. This article deals with research anticipation on two levels: words actualisation and speech sense. Students with high level of foreign linguistic abilities have polyvariant type of probable prediction and it is accompanied by adequate prognosis in foreign speech behavior.

Keywords: anticipation (probable prediction), speech, foreign linguistic abilities.

Повышение эффективности обучения является одним из центральных объектов всестороннего изучения современной психолого-педагогической науки в последнее десятилетие. Изменение характера обучения означает и изменение основного подхода к этому процессу в целом и к преподаванию каждого учебного предмета, в частности, иностранного языка. Одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками и студентами, является наличие у них ино-

язычных способностей. Большинство исследователей сходятся в том, что способности к иностранному языку это совокупность психофизиологических и индивидуально-психологических особенностей, которые способствуют овладению языком с большей легкостью [2].

Проблема иноязычных способностей является одной из сложных, но всё ещё недостаточно изученных, хотя и всесторонне изучаемых в психологии (Б.В.Беляев, И.А.Зимняя, М.К.Кабардов, Н.Г.Каспарова и

др.). К определению иноязычных способностей подходят с трех сторон:

1) с позиции выявления способностей к различным аспектам языка, речевым умениям, речевым процессом рецепции и продукции;

2) с позиции определения особенностей речевых процессов: восприятия, памяти, мышления, являющихся ядром структуры способностей, применительно к усвоению языкового материала;

3) с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека – воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии-интроверсии – на успешность овладения и владения иностранным языком.

Связывая иноязычные способности с особенностями психических процессов, психологи изучали, прежде всего, вербальную память (Н.С.Магин, М.М.Гохлернер, Г.В.Ейгер, И.А.Зимняя), вербальное мышление (Ю.А.Самарин, А.И.Яцкевичус, И.А.Зимняя, Г.Г.Сабурова), слуховое восприятие (Э.Г.Фролова, Н.С.Назаренко). Однако при обсуждении составляющих психолого-педагогического обучения иностранному языку особое внимание также уделяется вопросам формирования коммуникативной компетентности, которая является сложной и многоуровневой системой. Достижение высокого уровня развития коммуникативных способностей предполагает «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами поведения, умение быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях, овладение эффективной техникой общения», высокий уровень владения языком, динамичность речемышлительных процессов, а также способность прогнозировать речевое поведение для подбора адекватных лексических единиц [6]. Как справедливо отмечают Н.Ш.Валеева, С.Д.Пивкин, А.И.Мингалеева, иноязычная речевая деятельность может являться фактором развития и самореализации языковой личности [1].

Разработка организационно-педагогических условий обучения иностранному языку должна осуществляться с учетом всех компонентов коммуникативной компетентности. Однако анализ научных работ в данной области показал, что при рассмотрении систе-

мы коммуникативных качеств и умений исследователи не учитывали один из основных ее компонентов, а именно антиципационную (прогностическую) способность. Соответственно, научный и практический интерес приобретает рассмотрение антиципационных механизмов речевой деятельности в структуре иноязычных способностей.

По мнению Л.А.Регуш, успешность различных видов человеческой деятельности связана с проявлением прогностических способностей или требует такового. Исследователь в доказательство приводит выделение прогностики в самостоятельную науку и наличие физиологических предпосылок, выступающих задатками развития способности к прогнозированию [8]. Прогнозирование в речи стало специальным объектом изучения в цикле экспериментов, проведенных Г.Граник и С.Бондаренко. В результате этих исследований было выявлено, что антиципация включена в познавательные процессы различных уровней, где, благодаря ей, происходит преднастройка, перестройка движений, действий, мыслей или их временное упреждение.

Учитывая, что эффективность обучения иностранному языку обеспечивается, в первую очередь, особенностями мыслительного процесса, а основными механизмами осуществления речевого акта, по мнению Н.И.Жинкина, являются механизмы осмысления, памяти и опережающего отражения, то положительная динамика в овладении иностранным языком связывается с развитием смыслового восприятия, памяти и мыслительного прогнозирования [3]. Широко известна концепция о вероятностной упорядоченности элементов текста Р.М. Фрумкиной, согласно которой речевой опыт носителя языка, характеризующийся определенными субъективными представлениями о вероятностной иерархии элементов речи, позволяет ему прогнозировать предстоящую речевую ситуацию, и строить речевую деятельность в соответствии с этим прогнозом [7].

Учитывая вероятностный характер речемышлительных процессов, было проведено эмпирическое исследование роли прогностического компонента в структуре иноязычных способностей. Теоретическая база исследования построена с опорой на положения об уровнях антиципации, выделенных Б.Ф. Ло-

мовым и Е.Н.Сурковым. Способность к прогнозированию проявляется на разных уровнях познавательной деятельности: сенсорно-перцептивном, уровне представлений, речемыслительном, коммуникативном [5]. Соответственно, изучение способности к прогнозированию при обучении иностранному языку проводилось с учётом многоуровневой системы антиципации и предполагало выделение следующих аспектов:

1) анализ построения речевого прогноза на уровне отдельных лексических единиц без учета их сочетания и согласования;

2) изучение антиципационной деятельности в процессе смыслоформирования.

В качестве методов исследования были выбраны Методика субъективных оценок частот слов (Р.М.Фрумкина), Методика Эббингауза, Методика «Способность к прогнозированию» (Л.А.Регуш). Обработка исходных эмпирических данных проводилась с использованием методов статистического и корреляционного анализов.

Выборку составили 100 студентов старших курсов Института психологии и образования, и Института языков Казанского (Приволжского) федерального университета. Выборку «успешных» студентов составили 50 испытуемых. Выборка «менее успешных» студентов состояла также из 50 испытуемых. Опираясь на экспертную оценку преподавателей английского языка и результаты «батареи тестов» способностей к иностранным языкам LAB (language aptitude battery), созданной П.Пимслером, были сформированы выборки «успешных» и «менее успешных» студентов в зависимости от уровня владения языком. Автор выделяет три фактора, определяющие успешность овладения иностранным языком: уровень владения лексикой родного языка и умение применять вербальный материал аналитически; мотивация к изучению иностранного языка; слуховой анализ при различении звуков и звуко-знаковой связи.

Анализ субъективного речевого прогноза на уровне отдельных лексических единиц вне контекстуальной обусловленности проводился с помощью методики субъективных оценок частот слов. Испытуемому предлагалось оценить частоту употребления 40 слов - стимулов в их речевом опыте на иностранном языке. Слова были подобраны

таким образом, чтобы список содержал высокочастотные и низкочастотные слова.

При сопоставлении вероятностной организации идеолексикона иностранного языка «успешных» и «неуспешных» студентов было выявлено, что в первой группе студентов субъективные вероятности речевых элементов соответствуют их объективным вероятностям в речевой практике. Качественный анализ ответов испытуемых позволил объяснить содержание выявленных изменений во внутренней структуре идеолексикона. В целом в обеих группах, испытуемые правильно определяли, к какому классу (частых или редких слов) относился конкретный стимул, и указывали степень различия между стимулами внутри одного класса. Например, большинство испытуемых дифференцировали слова «Water» и «Earth» как частые. Но при сравнении этих слов внутри класса «часто употребляемые», «успешные» студенты были способны определить, что первое слово являлось наиболее частым. В ответах испытуемых второй группы многие из слов характеризовались большим разбросом индивидуальных оценок.

В группе «неуспешных» студентов при актуализации вероятностной структуры речевого опыта наблюдались ошибки прогноза, когда испытуемые не могли оценить частоту употребления в речи предъявляемого слова. Они завышали оценки частоты употребления большинства частых слов и занижали вероятность появления в речи редких слов. Ошибочные субъективные представления о вероятностной иерархии иностранной лексики «неуспешных» студентов не позволяют им продуктивно прогнозировать предстоящую речевую ситуацию и строить свою речевую деятельность в соответствии с этим прогнозом.

Изучение прогнозирования при смысловом восприятии речи в нашем исследовании проводилось с помощью методики Эббингауза, состоящей из двух текстов с фразовыми пробелами в каждом предложении. Испытуемому предлагалось заполнить пропуски таким образом, чтобы получился связный рассказ. При обработке полученных результатов учитывались следующие показатели: общее число вариантов ответов, использованных в каждой группе испытуемых; скорость подбора слов; адекватность выбора лексических еди-

ниц; вероятностный характер выбранных лексических единиц (частотное распределение на каждый пробел); возникавшие затруднения в подборе необходимых слов.

Смысловое восприятие речи является перцептивно-мыслительно-мнемической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций. Общий смысл высказывания влияет на речевой прогноз, так как «языковая традиция и система языка ограничивает комбинации лексических единиц их сочетаемостью и грамматической регулярностью» [4]. Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспроизводит те речевые реакции, которые чаще всего встречались в его опыте. Вероятностное прогнозирование в процессе смыслового восприятия речи осуществляется по логике мысли и системе языка. Речевое прогнозирование на уровне смысла существенно зависит от системы гипотез, выдвигаемых на основе действия законов «лингвистической ве-

роятности» сочетания речевых единиц. Выдвижение смысловых гипотез, являясь выражением смысловых связей, реализуется в определенных синтаксических, атрибутивных, дополнительных, обстоятельственных связях слов.

Важным положением в рамках изучения особенностей речевого прогнозирования является представление о двухуровневости прогнозирования, подробно описанное в работах И.А.Зимней [4]. Первый уровень предполагает прогнозирование на уровне смысла, когда предугадывается развитие хода мысли говорящего, развитие смысловых связей - уровень смысловых гипотез. На втором уровне происходит конкретная реализация этих смысловых связей - уровень вербальных гипотез. Если в процессе восприятия речи нет смысловых гипотез, то реализация вербальной гипотезы идет методом перебора всех возможных символов или случайных проб и ошибок, что приводит большому количеству попыток.

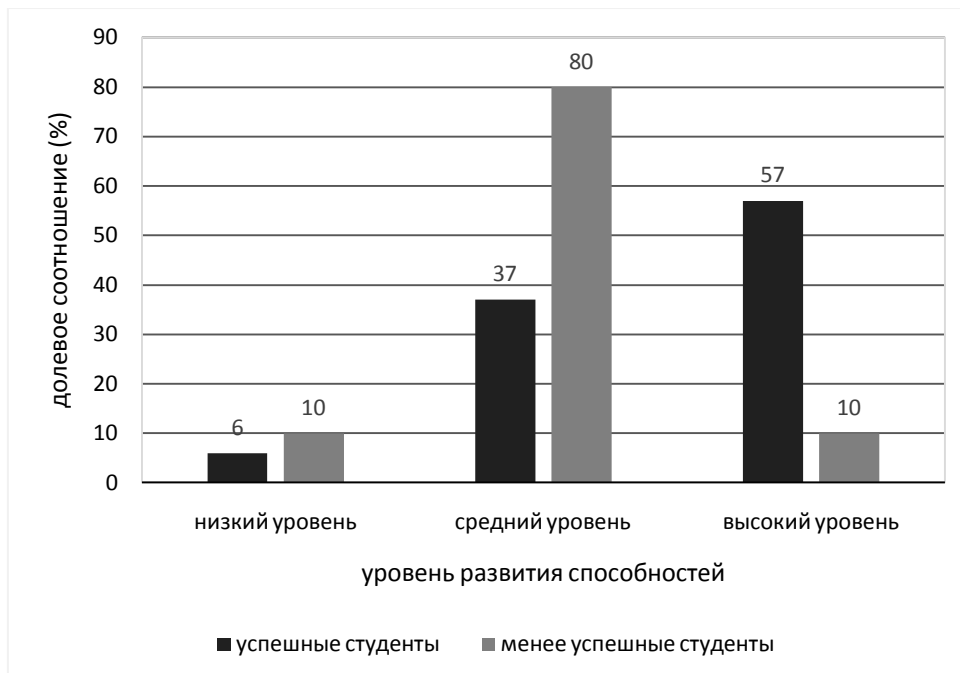


Рис. 1. Долевое соотношение уровней развития прогностических способностей в речевой деятельности в двух выборках испытуемых

Анализ выдвигаемых испытуемыми сравниваемых групп гипотез показал, что «успешные» студенты в сравнении с «менее успешными» выбирали более высокочастотные слова. Доля испытуемых этой группы, отреагировавших преимущественно редкоча-

стотными словами в целом по тексту, была гораздо ниже ($p \leq 0,01$). Ещё одной закономерностью являлось использование нелогичных и маловероятных ответов, которые практически отсутствовали в выборке «успешных» студентов и наблюдались у большинст-

ва испытуемых выборки «менее успешных». Таким образом, можно сделать вывод, что «успешные» студенты при смысловом восприятии речи актуализировали речевые гипотезы путем установления наиболее вероятных связей между лексическими единицами и, соответственно, предпочитали ответы, являющиеся высоковероятными.

Полученные эмпирические данные позволяют отметить недостаточный уровень развития прогностической деятельности при смысловом восприятии речи в выборке «менее успешных» студентов. На уровне смысловых гипотез для них характерно множество предположительных ответов, при этом адекватные варианты прогноза растворяются во множестве маловероятных прогнозов.

На следующем этапе проводилось *исследование прогностического компонента мышления* с помощью методики «Способность к прогнозированию» (Л.А.Регуш). Испытуемым предлагалось из 20 пар утверждений выбрать наиболее подходящее. Способность к прогнозированию определялась такими качествами мышления как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность. В целом использованная методика содержит 16 показателей по 6 качествам мышления – глубина мышления, аналитичность мышления, осознанность мышления, гибкость мышления, перспективность мышления и доказательность мышления. Как известно, каждое из этих качеств достаточно многогранно, именно поэтому по каждому из них автором методики было выделено от двух до четырёх качеств.

Так как обучение иностранным языкам непосредственно связано с речемыслительной деятельностью и механизмами речепорождения, прогностический компонент мышления является одним из ключевых. Результаты исследования прогностического компонента мышления показали достоверные различия между способными и малоспособными студентами ($p=0,01$).

По результатам долевого соотношения уровней развития прогностической способности в речевой деятельности половина «успешных» студентов имеют высокий уровень развития данного показателя (57%). Результаты выборки «менее успешных» студентов показывают, что уровень развития прогностических способностей у большинства испы-

туемых является средним (80%). Соответственно, что более успешные студенты обладают всем спектром прогностических способностей в речевой деятельности: осуществление языковой догадки, способность оценить лингвистическую вероятность появления слова, воспринимать речь с опережением. Исходя из полученных результатов, «успешные» студенты превосходят «менее успешных» по ряду параметров: глубина, аналитичность, осознанность, перспективность и доказательность мышления.

В «успешной» группе испытуемых преобладает обобщенная форма следствий и определение существенных причинно-следственных связей при овладении новым языковым материалом. «Менее успешные» студенты, напротив, склонны к конкретной форме вербального обобщения следствий, что негативно отражается на умении вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия.

Высокий уровень развития аналитичности как главного компонента способности теоретизировать и находить причинно-следственные связи между явлениями позволяет студентам успешно овладевать иностранным языком. Осознанность мышления испытуемых данной группы также является более полной в сравнении с «менее успешными» студентами и проявляется в их способности в словесной форме формулировать рассуждения, анализировать свои действия, обнаруживать ошибки, находить новый способ решения. Различия по перспективности мышления испытуемых сравниваемых групп имеют высокий уровень достоверности и указывают на умение «успешных» студентов проецировать причинно-следственных связей более продуктивно в сравнении с «менее успешными», которые ориентированы на образование близких каузальных связей.

Более высокий уровень гибкости мышления был обнаружен у студентов, демонстрирующих эффективность при усвоении иностранного языка. Менее успешные студенты не обладают необходимым уровнем развития гибкости мышления, пластичностью представлений и вариативностью гипотез в условиях неопределенности. Низкий уровень доказательности мышления данной категории лиц не позволяет им в полной мере обосновывать выделенные следствия и гипотезы и

сводит логику рассуждений к единичным фактам. «Успешные» студенты, напротив, выделяют следствия на основе закономерностей и обосновывают выдвинутые гипотезы несколькими фактами.

Индивидуально-психологические качества мышления «успешных» студентов отли-

чаются продуктивностью, а именно большей глубиной, аналитичностью, перспективностью и доказательностью мышления. Важно подчеркнуть, что мыслительный компонент иноязычных способностей является ведущим и некомпенсируемым.

Таблица 1

Результаты t-теста по прогностическим способностям

Показатели	Ср. значение в гр. успешных студентов	Ср. значение в гр. менее успешных студентов	t – эмпирическое	Ур. достоверности
Глубина	2,48	2,20	10,8	0,01
Аналитичность	3,68	3,13	13,4	0,01
Гибкость	6,68	6,83	-1,3	-
Осознанность	3,36	3,21	3,21	0,01
Перспективность	4,96	4,47	7,19	0,01
Доказательность	5,12	4,31	13,9	0,01
Интегральный показатель по качествам мышления	11,3	9,49	3,98	0,01
Антиципация на уровне отдельных слов	1,32	1,1	1,9	0,1
Антиципация на уровне смысловых гипотез	0,85	0,57	3,8	0,01

Результаты корреляционного анализа позволили сделать выводы о наличии взаимосвязи между успешностью в овладении иностранным языком и антиципационными способностями на идеолексическом и речемыслительном уровнях. При усвоении иностранного языка важно пользоваться всем спектром прогностических способностей в речевой деятельности: осуществление языковой догадки, способность оценить лингвистическую вероятность появления слова, восприятие речевого сообщения с опережением. Студенты, обладающие хорошо развитой прогностической способностью, более успешны во всех видах речевой деятельности, они способны осуществлять не только преднастройку, перестройку мыслей, а так же их временное упреждение.

Успешность речевой деятельности взаимосвязана с уровнем вербального обоб-

щения, формой организации и полнотой причинно-следственных связей, а так же способностью осознавать вероятностный характер следствий и умением построения и проецирования причинно-следственных связей. «Менее успешные» студенты быстрее переключаются на новые гипотезы и виды деятельности ввиду отсутствия сложившейся системы представлений и прочных знаний. «Успешным» студентов требуется несколько больше времени на перестройку представлений и согласование новых знаний или гипотез с уже имеющимися представлениями, при этом незначительная временная затрата компенсируется другими свойствами мышления, например, глубиной и доказательностью.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие *выводы*:

1. Обнаружено, что студенты, являющиеся успешными в овладении иностранным

языком, обладают более высоким уровнем гибкости мышления в сравнении с «менее успешными» студентами. Они склонны прогнозировать каждый ход своих действия для достижения верных результатов, обладают большей широтой поиска при выдвижении гипотез. Выявлены достоверные различия в уровне вербального обобщения и осознании вероятностного характера следствий. Продуктивность этапов процесса прогнозирования при установлении причинно-следственных связей у «успешных» студентов значительно выше.

2. Определено, что актуализация отдельных лексических единиц у «успешных» студентов вуза находится на достаточном уровне развития, процесс речевого прогноза характеризуются адекватностью, а именно при недостатке информации в речевой ситуации выбираются высокочастотные или среднечастотные слова, порождаемые лучше и быстрее низкочастотных.

3. Выявлено, что у испытуемых сравниваемых групп отмечались некоторые затруднения – нарушение процесса смыслообразования, и неадекватное использование лексических единиц иностранного языка. Тем не менее, функционирование антиципационных механизмов при смысловом восприятии речи и актуализации речевых связей является более продуктивным у студентов «успешной» группы за счет большего числа адекватных и высоковероятных речевых связей.

Результаты сопоставления особенностей речевых антиципаций студентов с разным уровнем развития иноязычных способностей демонстрируют, как нарушения вероятностного прогнозирования в речи проявляются при построении речевого высказывания

на иностранном языке и могут обуславливать неадекватность речевой ситуации. Для успешного овладения иностранным языком необходим высокий уровень прогностических способностей, проявляющийся в установление причинно-следственных связей, гибкости мышления, реконструкции и преобразовании представлений, планировании. Исходя из сделанных выводов, становится очевидной необходимость рассмотрения и развития антиципационных (прогностических) способностей при реализации психолого-педагогических условий обучения иностранному языку в рамках образовательного процесса высшей школы.

Литература

1. Валеева, Н.Ш., Пивкин, С.Д., Мингалеева, А.И. Самореализации языковой личности в иноязычной речевой деятельности // Вестник Казанского Технологического Университета. 2012. - №9. - С. 320-324.
2. Габдулхаков, В.Ф. Современная языковая коммуникация и технология развития речевой деятельности в условиях билингвизма. Монография. - Казань, 1999. – 207 с.
3. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество. - М., 1998. - 304 с.
4. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности.- М., 2001. - 432 с.
5. Ломов, Б.Ф., Сурков, Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. - М., 1980. - С.5-43.
6. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал. 1996. - № 4. - С. 107-115.
7. Прогноз в речевой деятельности. / Под ред. Р.М.Фрумкиной. - М., 1974. - 235 с.
8. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. - М.: Речь, 2003. – 352 с.

УДК159.923

О.В.Яшина, В.Ф.Габдулхаков

ОБ ИНДИКАТОРАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация

В данной статье мы исследовали взаимосвязь между педагогическим мастерством преподавателя и творческой самореализацией студента в условиях образовательного пространства университета – в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Эта взаимосвязь значима для проектирования в университете персонализированного образования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, творческая самореализация личности, образовательное пространство университета, корреляция педагогических феноменов.

Abstract

In this article we examined the relationship between a teacher's pedagogical skills and creative self-realization of a student in the conditions of educational space of University - in curricular and extracurricular activities. This relationship is significant for the designing of personalized education at the University.

Key words: pedagogical skills, creative self-actualization, educational space of the University, the correlation of pedagogical phenomena.

Суть и цель исследования заключались в определении индикаторов педагогического мастерства преподавателя, которые действительно коррелируют с определенными показателями творческой самореализацией личности студента.

Гипотетически мы предположили, что степень творческой самореализации студента выше, если выше уровень педагогического мастерства преподавателя. В связи с этим мы исследовали и вопрос о том, существует ли между этими явлениями (творческой самореализацией студента и педагогическим мастерством преподавателя) корреляция.

Новизна исследования заключается в определении индикаторов педагогического мастерства преподавателя, которые действительно повышают эффект творческой самореализации студента.

Исследование проводилось в Казанском (Приволжском) федеральном университете в процессе преподавания гуманитарных дисциплин на русском и английском языках. Было проанализировано 354 аудиторных и 122 внеаудиторных занятий.

Методы исследования:

- ранговая корреляция Чарльза Эдварда Спирмена;
- 16-факторный опросник Р.Б.Кеттелла;
- иерархия ценностей по методике Р.Рокича.

Основные понятия

Персонализация образования – создание условий для творческого саморазвития, самосозидания личности студента.

Педагогическое мастерство преподавателя – высокая степень творческого отношения преподавателя к организации общения со студентом.

Творческая самореализация личности студента – высокая степень творческого отношения к образованию, самоутверждение и успех в образовательной деятельности.

Индикаторы педагогического мастерства – основные показатели педагогического мастерства преподавателя, коррелирующие с высоким уровнем творческой самореализации студента.

Персонализация и развивающее образование

В условиях персонализации, когда необходимо создать условия не только для индивидуализации обучения, но и для организации процесса личностного и профессионального самосозидания, особый интерес вызывает корреляция между уровнем педагогического мастерства преподавателя и степенью творческой самореализации студента.

Известно, что, для того чтобы образование было образованием, оно должно быть развивающим. Если образование не помогает человеку раскрыться, если оно не развивает его, возникает вопрос: образование ли это? Процессы развития могут «пройти мимо» развивающейся личности, не становясь событиями ее жизни [3]. «Бессубъектное» развитие и «субъектное» образование вне самой системы образования – это парадокс, но факт истории и многочисленных биографий.

Методика исследования

Степень творческой самореализации личности студента ранжировалась по 3-м уровням: 1-й – низкий, 2-й – средний, 3-й – высокий.

В результате апробации (1998-2013 гг.) различных технологических процедур поддержки и развития студентов нами были выработаны и апробированы индикаторы оценки качества профессионального мастерства преподавателя [3].

Для этого мы использовали методику ранговой корреляции.

Ранговая корреляция Чарльза Эдварда Спирмена (Charles Edward Spearman) является одним из наиболее простых способов

установления меры связи между факторами [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. Само название метода указывает на то, что связь определяется между рангами, т.е. рядами полученных количественных значений, ранжированных в убывающем или возрастающем порядке. Для подсчета ранговой корреляции Спирмена необходимо располагать двумя рядами значений, которые могут быть проранжированы. Такими рядами значений могут быть: 1) два признака, измеренные в одной и той же группе испытуемых; 2) две индивидуальные иерархии признаков, выявленные у двух испытуемых по одному и тому же набору признаков (например, личностные профили по 16-факторному опроснику Р. Б. Кеттелла, иерархии ценностей по методике Р. Рокича, последовательности предпочтений в выборе из нескольких альтернатив и др.); 3) две групповые иерархии признаков; 4) индивидуальная и групповая иерархии признаков. Вначале показатели ранжируются отдельно по каждому из признаков. Как правило, меньшему значению признака начисляется меньший ранг.

Практический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена включает следующие этапы:

- 1) Сопоставить каждому из признаков их порядковый номер (ранг) по возрастанию (или убыванию).
- 2) Определить разности рангов каждой пары сопоставляемых значений.
- 3) Возвести в квадрат каждую разность и суммировать полученные результаты.
- 4) Вычислить коэффициент корреляции рангов по формуле:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

где $\sum d^2$ - сумма квадратов разностей рангов, а n - число парных наблюдений.

При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,3 и менее, показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 - показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более - показателями высокой тесноты связи.

Таблица 1

№ студента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ранги показателей включенности студентов в общение	3	5	6	1	4	11	9	2	8	7	10
Ранги результативности образовательной и творческой деятельности	2	7	8	3	4	6	11	1	10	5	9
D	1	-2	-2	-2	0	5	-2	1	-2	2	1
D^2	1	4	4	4	0	25	4	1	4	4	1

Коэффициент корреляции Спирмена вычисляется по формуле:

$$\rho = 1 - \frac{6}{n(n-1)(n+1)} \sum_{i=1}^n (R_i - S_i)^2$$

, где R_i - ранг наблюдения x_i в ряду X , S_i - ранг наблюдения y_i в ряду Y .

Коэффициент ρ принимает значения из отрезка $[-1; 1]$. Равенство $\rho = 1$ указывает на строгую прямую линейную зависимость, $\rho = -1$ на обратную.

Математическое значение корреляции выражается ее коэффициентом от -1 (максимальной отрицательной связи) до +1 (максимальной положительной связи)

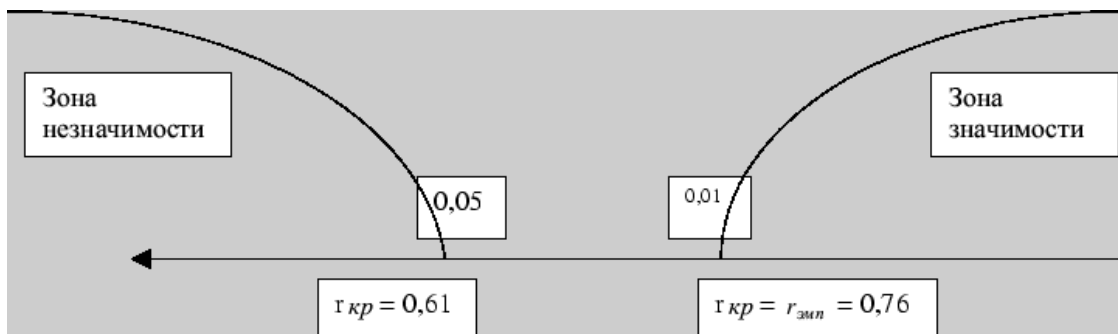
десятичными дробями с точностью до второго знака после запятой.

Количественную меру связи принято различать по нескольким уровням: слабая связь – при коэффициенте корреляции до 0,30, средняя связь – при коэффициенте корреляции от 0,31 до 0,69, сильная связь - при коэффициенте корреляции от 0,70 до 0,99.

Для решения этой задачи были проранжированы, во-первых, значения показателей включенности студентов в общение, полученные при мониторинге занятий, и, во-вторых, итоговые показатели результативно-

сти образовательной и творческой деятельности в конце года у этих же студентов в среднем. Результаты представим в табл. 2.

Подставляем полученные данные в формулу и производим расчет.



Полученный коэффициент корреляции совпал с критическим значением для уровня значимости в 1%. Следовательно, можно утверждать, что показатели включенности студентов в общение и итоговые результаты связаны положительной корреляционной зависимостью – иначе говоря, чем выше показатель включенности студента в общение, тем выше уровень его образовательной и творческой деятельности. В терминах статистических гипотез мы должны отклонить нулевую гипотезу о сходстве и принять альтернативную о наличии различий, которая говорит о том, что связь (между показателями включенности в общение и средними результатами образовательной и творческой деятельности) отлична от нуля.

Коэффициент корреляции равный 1, полученный в наших исследованиях, свидетельствует о наличии функциональной связи. Если изменение одного фактора не влияет на величину другого, то связь отсутствует, т.е. данные факторы между собой нейтральны.

Методика получения результатов исследования

Нами были выделены следующие индикаторы персонификации учебного общения в вузе.

1. Личностный индикатор (степень самореализации личности студента). В соответствии с новой – лично-развивающей парадигмой образования – этот индикатор ориентирован на диагностику степени самореализации личности обучаемого. С точки зрения педагогической психологии, формальным признаком фиксации этого показателя могут

Нахождение уровней значимости в данной таблице осуществляется по числу n , т.е. по числу испытуемых.

Строим соответствующую «ось значимости»:

быть речевые интенции воспитанников – говорят ли в общении с педагогом «я думаю», «я считаю» и т.д., то есть допускает ли педагог на своем занятии присутствие второго «я», позволяет ли он становиться этому «я» первым, а не вторым (после «я» самого педагога).

Продвинутый уровень такого общения может выражаться в исполнении воспитанниками ролевой деятельности не слепых исполнителей, а реальных исследователей (в области психологии, педагогики, методики и т.д.). Следовательно, творческий педагог должен владеть проектными, проблемными и др. методами, позволяющими организовать такую деятельность в учебной среде.

Самый высокий уровень творческой самореализации воспитанников, когда они не только смело осуществляют исследовательскую (или какую-либо другую творческую) деятельность, но и сами выдвигают обоснованные и интересные идеи и проекты, способные обогатить современную теорию и практику образования.

В соответствии с этими характеристиками для формальной обработки можно выделить следующие уровни: *1-й уровень*. Используют ли студенты в своих ответах формы «я думаю», «я считаю» и др.? *2-й уровень*. Есть ли у студентов какой-то сценарий творческой деятельности? *3-й уровень*. Выдвигают ли студенты свои идеи, проекты?

2. Эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами). Этот индикатор апеллирует уже к личности самого

педагога, но не с точки зрения его личностной самореализации, а с точки зрения способности устанавливать личностный (психологический) контакт, диалог с обучаемым, т.е. способен ли педагог понять его ценности, увидеть мир его глазами и пережить те чувства, которые переживает его воспитанник. При этом важно, как обращается к своим воспитанникам сам преподаватель: называет ли он их по именам, важно, как произносит педагог эти имена (с уважением, дружеским расположением, иронией, юмором, восхищением и т.д.), или он обращается по фамилиям, а может, вообще использует обезличенную форму общения («ты» или «вы»). От всего этого зависит то, кого видят на занятии студенты: личность преподавателя, личность ученого, личность порядочного, интеллигентного человека, а может быть, они видят прожектера, авантюриста, глупца, завистника, несчастного человека, злодея или кого-то еще. Для нас важно, как реализуется преподаватель (педагог, ученый) в своем личностном проявлении (с точки зрения его человеческих качеств).

В соответствии с этим для формальной обработки могут быть использованы следующие вопросы: *1-й уровень.* Располагает ли преподаватель своей внешностью, голосом на доверительный контакт? *2-й уровень.* Использует ли преподаватель при обращении к студентам личные формы общения (обращается ли он по именам)? *3-й уровень.* Раскрывается ли на занятии преподаватель как личность (как человек)?

3. Рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья). Один из самых проблемных индикаторов, так как традиционный стереотип российского учителя, преподавателя, ученого – это стереотип бедного, униженного и несчастного человека. Кроме того, в подсознании большинства закрепились мысль о том, что в России быть счастливым неприлично и вообще невозможно. Это связано и с традиционным национальным этнокультурным типом, сформированным в русской культуре произведениями Грибоедова («Горе от ума»), Некрасова («Кому на Руси жить хорошо?»), Лермонтова («Герой нашего времени»), Пушкина («Евгений Онегин») и др., т.е. типом несчастного человека. Поэтому способность педагога

создать на занятии комфортные условия для общения, придать этому общению эмоциональный фон удивления, а тем более удовольствия, радости, восхищения, счастья – это серьезный показатель его профессионального мастерства.

Полноценная рефлексия (в психологическом смысле) возникает тогда, когда преподаватель рефлексиирует внутри своего «я» («я» человеческое), а студент (с помощью и при поддержке преподавателя) – внутри своего «я» (тоже «я» человеческое). Контакт этих внутренних «я» («я» человеческих, а не «я» преподавателя и «я» студента) и создает особое рефлексивное поле – поле расположения, поле эмоционального подъема, радости, счастья.

В соответствии с этой установкой (установкой на создание рефлексивного поля) можно выделить следующие уровни проявления рефлексивного показателя: *1-й уровень.* Умеет ли преподаватель создавать комфортные условия для общения? *2-й уровень.* Вызывает ли содержание общения удивление, эмоциональный подъем? *3-й уровень.* Переживают ли участники общения (преподаватель и студенты) свое общение как удовольствие, радость, счастье?

4. Когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя). Этот индикатор тоже противоречит устоявшимся в педагогике традициям. Дело в том, что в педагогике по умолчанию принято, что если педагог ведет математику, то он математику любит (это его ценностное отношение к предмету) и он эту любовь, естественно, передает своим воспитанникам. Анализ же практики показывает, что преподаватель может по-разному относиться к своему предмету: он может любить свой предмет, а может хорошо его знать, но совсем не любить, может ненавидеть его, но и при этом всю жизнь заниматься преподаванием, т.е. заниматься привитием любви к этому предмету у своих воспитанников. На первый взгляд, очевидной кажется мысль о том, что только любящий свой предмет педагог может привить любовь к предмету у своих воспитанников. Но практика показывает, что этот аргумент не всегда оправдан: бывают случаи, когда знающий и любящий математику ученый (преподаватель) вызывает отвращение к этой науке у своих воспитанников. И

наоборот, необремененный глубокими познаниями, а тем более любовью к науке преподаватель, способен вызвать к ней живой интерес у своих воспитанников. Почему? В этих случаях на первый план выходит способность педагога организовать когнитивные формы деятельности, т.е. организовать на занятии интригу, ввести воспитанников в ситуацию «ожидания эффекта неожиданного», когда очередной результат совместной учебно-познавательной деятельности попадает в «ловушку памяти» обучаемого и становится его собственным достоянием. Здесь актуальными становятся нестандартные формы организации занятий.

Формально же этот индикатор можно представить через такие уровни: *1-й уровень*. Говорит ли преподаватель о своих ценностных предпочтениях в предметной сфере (грамматике, математике, физике и т.д.)? *2-й уровень*. Направлено ли общение с преподавателем на формирование положительных ценностей у студентов (в ненавязчивой увлекательной форме)? *3-й уровень*. Демонстрируют ли студенты свою приверженность к положительным ценностям в предметной сфере?

5. Интерактивный индикатор (единство сознаваемого и несознаваемого). Психологические эксперименты показывают, что большую часть своего поведения человек контролирует подсознанием. Традиционная школьная практика апеллирует преимущественно только к сознаваемому (опираясь на дидактический принцип сознательности обучения). Действующие учебники тоже в основном ориентированы на сознание. Как же использовать неисчерпаемые возможности подсознания, неосознаваемой сферы деятельности? Наши эксперименты показывают, что неосознаваемая (очень продуктивная) учебная деятельность возможна при использовании интерактивных (нестандартных) форм занятия (дидактических, ролевых, имитационных или деловых игр, дискуссий, диспутов, конференций и т.д.).

Особыми приемами здесь называют приемы релаксации – приемы снятия напряжения, расслабления и превращения учебного процесса в увлекательную, захватывающую игру.

При этом результативность таких (интерактивных) форм, приемов обучения понача-

лу действительно ошеломляет. Однако надо помнить, что опора только на подсознание граничит с суггестивными формами воздействия и может привести к истощению психических ресурсов личности. Поэтому необходимо соблюдать правильное (гармоничное) соотношение того и другого: обучаемый перестанет воспринимать учебный процесс как занятие, как труд, если не будут формироваться общеучебные умения и навыки при помощи традиционных (ориентированных на сознание) заданий: слушайте внимательно, читайте, пересказывайте и т.д. Нарушение гармонии в соотношении опоры на сознаваемую и несознаваемую сферы деятельности может привести к деградации не только учебного процесса, но и личности воспитанника. Для организации наблюдения над этими явлениями можно использовать такой вопросник: *1-й уровень*. Присутствуют ли на занятии нестандартные формы обучения (общения)? *2-й уровень*. Используются ли на занятии приемы релаксации (активизации сферы подсознания)? *3-й уровень*. Проявляют ли студенты активный интерес к обсуждаемой на занятии проблеме?

6. Ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности). Если рассматривать учебную деятельность в соответствии с общепринятой схемой «мотив – анализ – синтез – интериоризация», то последняя фаза «интериоризация» (перевод внутренних действий во внешние) или говорение и речевой контроль, представляется очень проблемной. Дело в том, что традиционная школьная и вузовская практика не учитывает механизм речевого контроля, хотя уже давно установлено, что почти 80% ошибок учащихся можно квалифицировать не как традиционные (фактические или речевые) ошибки, а как ошибки речевого контроля (ошибки, возникшие от страха ошибиться). Парадокс в том, что преподаватель стоит на страже речевого контроля и не понимает, что тем самым невольно содействует сворачиванию механизмов не только речепорождения, но и механизмов продуктивной мыслительной и интеллектуальной деятельности. Здесь актуален тезис о том, что учащийся тоже человек и он имеет право на ошибку, не ошибается только тот, кто ничего не делает. Поэтому смысл коммуникативного ядра (как централь-

ной коммуникативной ситуации занятия) заключается в том, чтобы максимально нейтрализовать действие речевого контроля. Эксперименты показывают, что при правильной реализации коммуникативного ядра (когда воспитанник не говорить не может, когда никто не мешает ему высказаться, никто не поправляет и не останавливает) происходит мощный импульс развития интеллекта, мышления, речи, становления нравственности и других личностных качеств.

Формальными показателями этого индикатора могут выступить уровни: *1-й уровень*. Возникла ли на занятии проблемная ситуация? *2-й уровень*. Мобилизовала ли проблема студентов на поиск правильного ответа? *3-й уровень*. Предложила ли группа (или отдельные студенты) свой вариант решения проблемы?

7. Интегративный индикатор (интегративность учебного содержания). Этот индикатор может ассоциироваться с традиционными межпредметными связями. Однако здесь важны не формальные зацепки на межпредметном уровне, а понимание того, что познавательный процесс должен быть интегративным, потому что мир, окружающий нас, интегративен по сути, сам человек, находящийся в этом мире (школьник или студент), – интегративное существо. Иначе говоря, нельзя на занятиях математики заниматься одной математикой: математика должна быть окном в окружающий мир; нельзя говорить о педагогике, не занимаясь практикой образовательного процесса во всех его аспектах и проявлениях. Поэтому вопрос об интеграции образовательного процесса – это не столько вопрос о форме или содержании занятия, сколько вопрос о качестве обучения. Интеграция нужна только для того, чтобы содержание материала стало более доступным, понятным, практикоориентированным. Поэтому вопросы для фиксации этого явления могут быть такими: *1-й уровень*. Присутствуют ли на занятии межпредметные связи? *2-й уровень*. Объединены ли эти связи одной темой? *3-й уровень*. Помогает ли интеграция повысить эффективность усвоения учебного материала?

8. Природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности). Этот индикатор всегда вызывал интерес у психологов и педагогов. С ним связана раз-

работка различных стратегий индивидуализации обучения, технологий разноуровневого обучения, лично ориентированного обучения и т.д. Однако главная проблема, побудившая все это разрабатывать, пока все-таки остается нерешенной. Типовые программы (какими бы развивающими или компетентностными они не были) все-таки остаются ориентированными на среднего студента: одни студенты успевают за этой программой, другие отстают от ее темпов, третьи могли бы заниматься быстрее, но программа сдерживает. Поэтому многое зависит от педагога: как он работает – фронтально (на всех) или индивидуально-дифференцированно. Распределение по уровням может быть таким: *1-й уровень*. Присутствуют ли на занятии индивидуальные формы работы? *2-й уровень*. Дифференцируются ли на занятии задания в зависимости от уровня учебных возможностей студентов? *3-й уровень*. Работают ли на занятии, кроме сильных, отстающие в учебе студенты?

9. Аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия) может быть представлен такими уровнями: *1-й уровень*. Привлекательна ли аудитория с точки зрения оформления и благоприятных условий для общения? *2-й уровень*. Интересна ли форма занятия? *3-й уровень*. Привлекательна ли личность преподавателя (речь, манера общения и т.д.)?

10. Результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия) можно представить так: *1-й уровень*. Связано ли занятие с повседневной жизнью студента? *2-й уровень*. Есть ли направленность на подготовку к зачетам, экзаменам, к написанию выпускных квалификационных работ? *3-й уровень*. Присутствует ли на занятии профессиональная, профильная или какая-либо другая, необходимая для будущей педагогической деятельности, направленность?

Использование таких индикаторов позволяет судить о педагогической деятельности преподавателя как искусстве. Распределение степени проявления того или иного индикатора по уровням позволяет оформлять конкретные диагностические карты на каждого преподавателя. Если расположить эти индикаторы на радиусах круга и соединить сплошной линией точки их проявления на занятии, получим рисунок, отражающий раз-

вивающее (творческое) поле каждого преподавателя в отдельности.

Достоверность конфигурации рисунка обеспечивается путем наложения и совмещения рисунков, полученных как минимум по 5-7-ми занятиям, проведенным в один-два или три дня. Карта выглядит как круг, который пересекают радиусы-индикаторы.

Таким образом было проанализировано 354 занятия.

На первом рисунке показан общий вариант развивающего поля занятия (поля педаго-

гического мастерства) – поля, ориентированного на создание атмосферы креативности, в начале эксперимента. На втором рисунке показаны средние данные развивающего поля занятия после эксперимента. Площадь поля увеличилась, а значит, увеличился и развивающий потенциал занятия, увеличилась креативная атмосфера, необходимая для самореализации творческой личности студента.

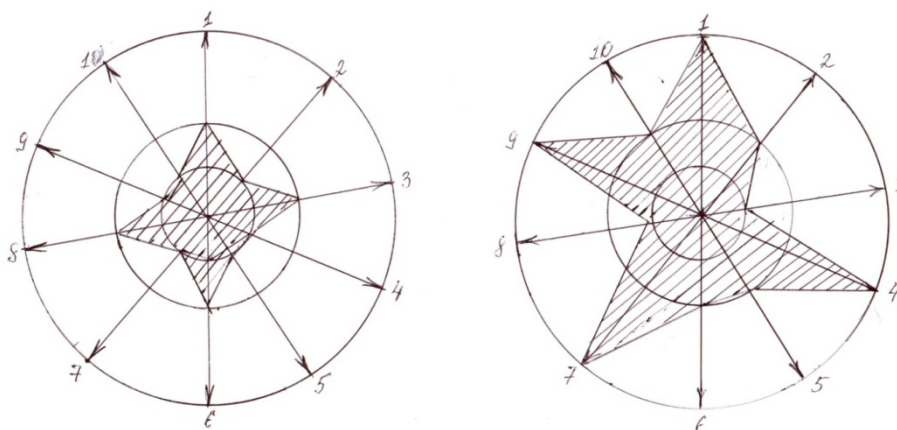


Рис. 1. Начальное поле педагогического мастерства преподавателя (первый рисунок) и итоговое поле педагогического мастерства преподавателя (второй рисунок)

Неожиданными результатами оказались 3-й индикатор (рефлексивный) и 8-й (природосообразный): на втором рисунке эти индикаторы оказались менее выраженными, чем на первом. Усиление 8-ми индикаторов повлияло на снижение 2-х, хотя общая площадь развивающего поля (поля педагогического мастерства) оказалась более чем в 2 раза больше первого. Индикаторы взаимосвязаны друг с другом, они раскрывают разные аспекты одного феномена – педагогическое мастерство преподавателя. Что касается этих двух, то и они коррелируют с творческой самореализацией личности студента, то есть меньшее внимание преподавателя к этим индикаторам позволяет повышать эффективность творческой самореализации личности студента.

Выводы

Таким образом, нами было установлено, что индикаторами педагогического мастерства преподавателя могут быть 10 показателей: они коррелируют с уровневой иерархией

творческой самореализации личности студента.

Следовательно, к индикаторам персонализации учебного общения в вузе можно отнести: личностный индикатор (степень самореализации личности студента); эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами); рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья); когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя); интерактивный индикатор (единство сознаваемого и несознаваемого); ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности); интегративный индикатор (интегративность учебного содержания); природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности); аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия); результативный индикатор

(практическая направленность содержания занятия).

Перспективными и дискуссионными для исследовательских поисков остаются и другие показатели педагогического мастерства преподавателя университета, связанные с педагогическими техниками, технологиями обучения и воспитания, технологиями организации тьюторинга самообразования студента и творческого саморазвития личности студента. Эти показатели еще не определены и не получили статус индикаторов педагогического мастерства. Дискуссионными для России остаются рефлексивный и природосообразный индикаторы. Надо их усиливать или нет? Наше исследование показывает, что нет.

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В.Ф.Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.
2. *Габдулхаков, В.Ф.* Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии: монография / В.Ф.Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 250 с.
3. *Кудрявцев, В.Т.* Образование – «День сурка» или «разрыв шаблона»? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. - № 5(31). – С. 34-39.
4. *Lernen fuer die Arbeitswelt // Bildung und Wissenschaft.* 1995. - N 4. - P. 2-32.
5. *McIntire J.A.* How all middle-schoolers can be "gifted" // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61.
6. *Miller A.* Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst: Eine Um- u. Fortschreibung. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
7. *Norton R., Domen G.* Gifted Children // The Elementary School J. -1984. - № 3. P. 298.
8. *Plank S.B., MacIver D.J.* Aiming poor urban kids toward college // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 6. - P. 34-36.
9. *Programs for the gifted.* // Phi Delta Kappan. 1998. - Vol. 79, N 10. - P. 735-763.
10. *Proof and measurement of association between two things.* // American Journal of Psychology, 1904.
11. *Demonstration of Formulae for True Measurement of Correlation.* // American Journal of Psychology», 1907.
12. *The nature of intelligence and the principles of cognition,* 2 ed., L., 1927. *The abilities of man,* L., 1927: Creative mind, L., 1930.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.046.4

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

С.А.Ускова

Аннотация

В статье проанализирована необходимость, определено содержание и выявлены цели, формы, методы и критерии качества профессионального самообразования учителя; соотнесены процессы формирования и развития компетенции самообразования учителя и сопровождения профессионального самообразования учителя; представлена, разработанная автором, вариативная модель профессионального сопровождения самообразования учителя; выявлены проблемы самообразования учителя и пути их решения.

Ключевые слова: самообразование, профессиональное самообразование учителя, формирование компетенции самообразования, сопровождение профессионального самообразования учителя, проблемы самообразования.

Abstract

The article analyses the necessity of professional self-education of the teacher, its contents is defined and the purposes, forms, methods and criteria of quality of professional self-education of the teacher are revealed; the processes of formation and development of competence of self-education of the teacher and maintenance of professional self-education of the teacher are correlated; the model of professional maintenance of self-education of the teacher, developed by the author is presented; the problems of self-education of the teacher and the ways of their solving are revealed.

Keywords: self-education, professional self-education of the teacher, formation of competence of self-education, maintenance of professional self-education of the teacher, self-education problems.

В современных условиях в жизни и профессиональной деятельности человека все большую роль начинают играть его субъектные качества, обеспечивающие его самостоятельность, автономность, независимость. Становление субъектности человека обеспечивается процессами самоопределения, саморазвития, самообразования.

Традиционно, самообразование понимается как самостоятельная познавательная деятельность, направленная на удовлетворение любых познавательных целей и интересов в различных сферах бытия человека: жизнь, социальное взаимодействие, культура, профессиональная деятельность. Самообразование, по мнению С.В.Юдаковой, есть «самостоятельная познавательная деятельность человека, включающая следующие компоненты: целенаправленная самореализация на основе внутренней свободы личности, предпосылкой которой являются: наличие способности индивида к познанию и наличие самосознания; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивная активность личности на основе осознания познавательных потребностей (самостоятельные: постановка проблемы – творческий поиск – открытие); специально организованная самостоятельная систематическая познавательная деятельность по достижению целей, связанных с личностным (в том числе профессиональным) развитием» [8, с. 18].

В качестве одного из видов самообразования выделим профессиональное самообразование, и рассмотрим его наиболее подробно в рамках данной статьи. В современных условиях профессиональное самообразование имеет ведущее значение в достижении высокого качества профессиональной деятельности и профессиональном росте учителя, широко отражено в документах модернизации российского образования и активно изучается в педагогической науке. И.О.Ганченко отмечает, что «педагогика

профессионального самообразования все более нуждается в ситуационном понимании процесса решения возникающих проблем, поскольку профессиональная деятельность педагога осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций» [4, с. 5].

Анализ научной литературы свидетельствует о разноплановости понимания авторами сущности термина «самообразование учителя». Существует широкий спектр концепций и подходов к определению данного понятия и способам его организации. Этот факт требует уточнения понятий «*профессиональное самообразование учителя*» и «*сопровождение профессионального самообразования учителя*»

Выделим ряд позиций, которые, с нашей точки зрения, обязательно должны содержаться в определении понятия «профессиональное самообразование учителя».

Во-первых, важно отразить механизм возникновения цели самообразования, которая является результатом *саморефлексии* учителя своей профессиональной деятельности. Соответственно, отсутствие саморефлексии в профессиональной деятельности учителя делает невозможным профессиональное самообразование учителя, которое принципиально отличается от самостоятельной познавательной деятельности учителя по выполнению определенного задания от администрации образовательного учреждения, где работает учитель, или от преподавателей системы повышения квалификации, где он обучается. Таким образом, самостоятельная работа по заданной методической теме или выполнение итоговой работы на курсах повышения квалификации рассматриваются нами как формы самостоятельной работы в процессе получения образования, но не как формы профессионального самообразования учителя.

Во-вторых, важно учесть весь спектр возможных *способов профессионального самообразования*: самообучение, творчество, взаимодействие и получение помощи. С учетом выделенных нюансов предложим следующее определение: **профессиональное самообразование учителя** есть *самостоятельная познавательная деятельность*, направленная на поиск решения проблем, выявленных в процессе саморефлексии качества профессионально-педагогической деятельности посредством:

- *самостоятельного поиска и освоения технологий* решения проблемы;
- *разработки и апробации собственных способов* решения проблемы;
- *участия в совместном поиске* путей решения проблемы;
- *получения помощи в решении* проблемы у соответствующего специалиста.

Профессиональное самообразование направлено на решение основной задачи профессиональной деятельности учителя – повышение его качества. На основе предложенного определения выделим основные критерии *качества профессионального самообразования учителя*:

- наличие целей самообразования и решение в процессе их достижения соответствующих проблем своей профессиональной деятельности;
- рост объема самостоятельно освоенных педагогических технологий и полученных педагогических знаний;
- рост числа авторских продуктов и педагогических достижений;
- активное участие в совместной проектной деятельности;
- консультативная помощь в решении педагогических проблем.

В педагогической науке выделяют два пути повышения качества профессионального самообразования учителя.

Первый путь связан с **обеспечением готовности учителя** (будущего учителя) к осуществлению профессионального самообразования. К числу важных смыслообразующих *компетентностей / компетенций* современного учителя относят *компетентность / компетенцию* профессионального самообразования. Л.М.Бронникова считает, что компетентность самообразования есть «интегрированная характеристика качеств

личности, проявляющихся в потребности, общей готовности и способности к самостоятельной образовательной деятельности, направленной на достижение определенных личностных или общественно значимых образовательных целей» [2, с. 6]. Компетентность самообразования, по мнению Л.М.Бронниковой, есть «совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для осознанного осуществления и непрерывного совершенствования самостоятельной образовательной деятельности» [2, с. 6].

Отметим поиск новых технологий формирования компетенции самообразования. Л.Н.Баренбаумразработала, обосновала и апробировала технологию педагогического содействия самообразованию студентов (будущих учителей), которая включает «подготовку к самообразованию, тренаж в образовательной деятельности и предоставление возможности для самообразования по удовлетворению личностных познавательных потребностей» [1, с. 9].

Формирование и развитие компетенции профессионального самообразования происходит в процессе профессионального образования и осуществляется традиционными методами и формами образовательной деятельности.

Второй путь связан с процессом профессионального самообразования учителя и с **осуществлением сопровождения** данного процесса.

Выделим в научных исследованиях и проанализируем ряд понятий, которыми обозначаются внешние действия, направленные на совершенствование процесса самообразования учителя: активизация самообразования учителя (И.Г.Вертилецкая), учебно-методическое сопровождение самообразования учителя (Т.Н.Трунцева), организация самообразования педагога (А.И.Копысова).

И.Г.Вертилецкая под *активизацией* самообразования учителя понимает «*побуждение учителя* к активному включению в работу над индивидуальной методической темой в период курсовой подготовки, *обеспечивающееся* высоким уровнем мотивации на постоянное самообразование, сформированной потребностью личности в самостоятельном поиске и усвоении необходимых знаний и совершенствовании профессиональных умений; *способствующее* развитию инициатив-

ности и готовности учителя к удовлетворению познавательных потребностей и достижению качества педагогического труда.» [3, с. 15]. Т.Н.Трунцева рассматривает учебно-методическое сопровождение самообразования учителя как «направленный процесс оказания методическими службами *организационной* (координирующей и информирующей), *диагностической*, *методической* (программирующей и проектировочной), *аналитической* помощи в формировании и реализации «сопряженного» (интегрированного) учебного, образовательно-рефлексивного и социально-практического пространств индивидуально-личностной и коллективной самообразовательной деятельности педагогов. [6, с. 5].

А.И.Копысова определяет понятие «*организация* самообразования педагога» как «процесс создания условий педагогического взаимодействия учителя и организатора самообразования, в ходе которого происходит согласование, осознанный выбор и проектирование целей, принципов, содержания, форм, результатов самообразовательной деятельности, осуществляется психолого-педагогическое сопровождение освоение теории и методики самообразования, обеспечивается непрерывное профессионально-личностное становление педагога и организатора самообразования в современных социально-экономических условиях» [5, с. 7].

С нашей точки зрения, внешняя *организация* процесса профессионального самообразования учителя разрушает его суть и превращает в процесс самостоятельной работы по выполнению внешних образовательных задач. *Активизация* может быть рассмотрена как часть сопровождения самообразования. Таким образом, в качестве основного термина выберем термин «сопровождение». С учетом предложенного ранее определения понятия «профессиональное самообразование учителя», **сопровождение профессио-**

нального самообразования учителя будем рассматривать как *целенаправленную деятельность, включающую в себя:*

1. *создание условий для саморефлексии*, направленной на определение жизненных проблем, которые необходимо решить, и для решения которых требуется освоение определенной компетенции;

2. *содействие учителю* в самостоятельном поиске и освоении технологий решения проблемы;

3. *поддержку самостоятельных усилий* учителя по разработке и апробации собственных способов решения проблемы;

4. *организацию совместной деятельности*, направленную на поиск решения проблемы;

5. *посредничество* в получении помощи учителем в решении проблемы от соответствующего специалиста по ее решению.

Предлагаемое определение строится на принятии сопровождения как базового понятия, интегрирующего в себе весь спектр действий, способствующих повышению качества самостоятельной деятельности сопровождаемого.

В период системных изменений в сфере образования, реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта, к деятельности учителя предъявляются новые требования, в связи с этим актуальность сопровождения самообразования профессиональной деятельности учителя стоит наиболее остро. Выделим наиболее распространенные проблемы, возникающие в процессе самообразования учителя, и обозначим основные пути/направления их комплексного решения как в рамках традиционных курсов, направленных на формирование и развитие компетенции самообразования у учителя (*формирующий* путь решения проблем), так и в рамках осуществления сопровождения самообразования учителя (*сопровождающий* путь решения проблем) (таб. 1).

Таблица 1.

Комплексное решение проблем профессионального самообразования учителя

Проблемы профессионального самообразования учителя	Пути решения	
	<i>формирующий</i>	<i>сопровождающий</i>
Развитие компетенции самообразования	Развитие компетенции самообразования	Сопровождение самообразовательной деятельности
Цели самообразования не способствуют повышению качества профессионально-педагогической	Развитие рефлексивных способностей	Создание условий для саморефлексии

деятельности учителя		
Самостоятельно полученные знания, умения, навыки не позволяют преодолеть профессиональные затруднения и освоить соответствующие технологии	Развитие познавательных способностей	Содействие самообучению
Самообразование не позволяет преодолевать профессиональные затруднения, не имеющие стандартного решения и требующие проявления самостоятельности и творчества	Развитие творческих способностей	Поддержка педагогического творчества учителя
Взаимодействие с другими педагогами не способствует решению актуальных профессиональных задач	Развитие коммуникативных способностей	Организация совместной проектной деятельности по решению педагогических проблем
Консультативная помощь специалистов не способствует решению актуальных профессиональных задач	Развитие способностей получения помощи	посредничество в получении помощи учителем от соответствующих специалистов

Анализ современной образовательной ситуации в России позволяет сделать вывод, что проблемы профессионального самообразования решаются путем формирования и развития компетенции самообразования учителя и студента-будущего учителя (*формирующий* путь решения проблем):

- развитие компетенции самообразования студента-будущего учителя, является важной задачей вузовского педагогического образования;
- разработано большое количество спецкурсов для студентов-будущих учителей и учителей, проходящих повышение квалификации, направленных развития компетенции самообразования;
- в педагогических вузах и в системе повышения квалификации педагогов увеличился объем самостоятельной работы, выросло количество рефератов, дипломных и

курсовых работ, что способствует развития компетенции самообразования;

- разработана методика диагностики уровня развития компетенции самообразования учителя и разрабатываются технологии коррекции низкого уровня компетенции самообразования.

Таким образом, формирующий путь решения профессиональных проблем многократно прописан в педагогической теории и реализован на практике. Сопровождающий путь – в реальной практике практически не встречается и требует теоретического обоснования и практической реализации. В рамках данной статьи предлагается конкретизация данного пути в виде системы сопровождения профессионально-педагогической самообразования учителя. Реализация данной системы способствует решению всего комплекса проблем самообразования (Таб. 2).

Таблица 2.

Система сопровождения профессионально-педагогического самообразования учителя

Цели/этапы сопровождения	Содержание	Методы и формы	Критерии качества
1. Создание условий для саморефлексии	Самоанализ проблем ППД учителя: Актуализация опыта Конструирование индивидуального маршрута самообразования	Саморефлексия Психологические тренинги Практикумы Самоанализ педагогической деятельности	Наличие и достижение целей самообразования
2. Содействие самообучению	Современные педагогические технологии: опыт самостоятельного освоения.	Рефераты Доклады Погружение в проблемы Презентация технологий Мастер-классы Обучающие игры	Рост объема самостоятельно освоенных педагогических технологий Развитие компетенции

3. Поддержка педагогического творчества учителя	Специфика и технология создания авторского педагогического продукта. Портфолио современного учителя	Конкурсы педагогических достижений Защита авторских продуктов Творческие мастерские	Рост числа авторских продуктов и педагогических достижений
4. Организация совместной проектной деятельности по решению педагогических проблем	Проектная деятельность как средство решения педагогических проблем Методическое объединение учителей в ОУ: современные технологии	Проектные семинары Деловые игры Дискуссии Интерактивные формы проведения методобъединения учителей	Активное участие в совместной проектной деятельности
5. Посредничество в получении помощи учителем от соответствующих специалистов	Педагогические проблемы в ППД: технологии поиска помощи	Консультирование Тьюторство Коучинг Супервизия	Оперативное получение помощи в решении педагогических проблем

Выделим возможные варианты осуществления сопровождения профессионального самообразования:

- осуществление сопровождения профессионального самообразования учителя в различных формах системы повышения квалификации;
- осуществление сопровождения профессионального самообразования учителя в образовательном учреждении в работе методических объединений педагогов и в системе научно-методического обеспечения образовательного процесса;
- осуществление сопровождения профессионального самообразования учителя с помощью специального комплекта учебно-методических пособий, к которому мог бы обращаться учитель в случаях профессиональных затруднений и необходимости их преодоления в процессе самообразования.

В настоящее время автором осуществляется апробация каждого из предложенных вариантов: проводятся курсы повышения квалификации «Актуализация самообразовательной деятельности учителя»; организована подготовка специалистов (зам. директора по УВР, методист, тьютор) к осуществлению сопровождения профессионального самообразования учителя в образовательном учреждении; создается комплект учебно-методических пособий, способствующий профессиональному самообразованию учителя.

Достигнутые результаты (определение целей самообразования, разработка автор-

ских продуктов и т.д.) свидетельствуют о востребованности и об эффективности подобной работы. Современный учитель готов к самообразовательной деятельности, но нуждается в соответствующем ее сопровождении. Планируется продолжить работу по реализации разработанной системы сопровождения профессионального самообразования учителя.

Литература

1. Баренбаум, Л.Н. Педагогическое содействие самообразованию студентов в высшем негосударственном образовательном учреждении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 1997. - 20 с.
2. Бронникова, Л.М. Формирование компетентности самообразования старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2010. - 19 с.
3. Вертилецкая, И.Г. Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Новокузнецк, 2007. - 21 с.
4. Ганченко, И.О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - Краснодар, 2004. - 39 с.
5. Копысова, А.И. Организация самообразования педагога как фактор его профессионально-личностного становления: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. - Киров, 2009. - 20 с.
6. Трунцева, Т. Н. Учебно-методическое сопровождение самообразования педагогов общеобразовательных учреждений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2011. - 19 с.

7. Юдакова, С.В. Профессионально-педагогическое самообразование. Учебное пособие. -

Владимир: Владимирский государственный университет, 2011. - 234 с.

УДК 37.064.2

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

К.В.Левин

Аннотация

В статье дается определение понятия «педагогическое сотрудничество», рассматриваются условия взаимопродуктивного сотрудничества студента и преподавателя. Автор, с опорой на работы известных ученых, описывает гуманистическую модель обучения, дает сравнительный анализ продуктивного и непродуктивного сотрудничества и последствия этого сотрудничества для студентов.

Ключевые слова: педагогическое сотрудничество, личностно-ориентированное образование, гуманистическая модель обучения, взаимодействие, психолого-педагогические условия.

Abstract

This article gives the definition of "educational partnership", addresses the conditions of mutually productive cooperation between the student and the teacher. The author describes the humanistic model of education, drawing on the works of famous scientists, gives a comparative analysis of productive and non-productive cooperation and the effects of this collaboration for students.

Keywords: educational partnership, personality-oriented education, humanistic model of education, communication, psychological and pedagogical conditions.

Успех образовательного процесса во все времена во многом зависел от образованности, уровня эрудиции и общей культуры, профессионального мастерства педагога. В России в настоящее время происходит становление новой системы образования, направленной на вхождение в мировое образовательное пространство. Важной составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное образование. Личностно-ориентированное образование – это образование, которое ориентировано на обучающегося, как основную ценность образовательного процесса. Оно востребует имеющийся опыт студента и создает условия для формирования и развития его личностных качеств, способствует формированию мышления, становлению творческой, активной, инициативной личности, удовлетворяет познавательные и духовные потребности студентов, стимулирует развитие интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования и самореализации [1].

Демократизация процесса педагогического образования требует формирова-

ния взаимного уважения и доверия всех членов образовательного коллектива независимо от возраста и должности, так как под авторитетом подразумевается не возраст и должность, а глубокие знания, широкий кругозор, творческое отношение и любовь к работе.

Особый интерес представляет гуманистическая модель обучения, рассматривающая в центре своего внимания студента как духовную и свободную личность, стремящуюся к самореализации, способную к гибким, креативным, самостоятельным решениям вопросов в разнообразных сферах жизнедеятельности. Данная концепция способствует формированию и развитию профессионально-творческих способностей личности.

Идеи гуманизма зародились в глубокой древности, но наибольшее развитие получили в эпоху Возрождения (XIV-XVI века), когда ученые-мыслители осознали человека как личность, наделенную безграничными творческими возможностями. В основе гуманизма находится система общественных воззрений, в которой человек признается как *личность*, обладающая

достоинством и правом на свободу; провозглашается уважение и любовь к ребенку, утверждается ВЕРА в его ТВОРЧЕСКИЕ СИЛЫ [10].

Один из ярких представителей американской гуманистической школы К.Роджерс утверждал, что невозможно изменить кого-либо, передавая ему лишь готовый опыт усвоения знаний. Поэтому в своей педагогической концепции К.Роджерс противопоставил *информационное обучение*, дававшее простое знание фактов, *значимому*, основанному на приобретении действенных знаний, необходимых учащимся для самореализации и самовоспитания. Главное же состоит в том, что приоритетным направлением в обучении К.Роджерс провозгласил *личностное развитие учащегося* [10]. Исходя из этого, критериями эффективности обучения американский деятель гуманизма считал не количество и качество усвоенных знаний (как это принято и сейчас в авторитарной педагогике), а те изменения, которые происходят в становлении, развитии и росте личности. Важное значение К.Роджерс придавал и созданию особой атмосферы на занятиях, направленной на «облегчение» процесса обучения студентов. При этом изменялась и роль педагога – фасилитатора, призванного показать студентам, что ими занимаются и их любят.

Если в традиционных методах обучения преобладает монологичный способ общения, при котором педагог говорит, а студент слушает и выполняет, то в гуманистическом обучении широко используются формы обучения, основанные на принципах «обратных связей» - дискуссия, собеседование, диалог, игра. Нередко между преподавателем и студентами заключается контракт – соглашение, смысл которого сводится к договоренности обеих сторон о возможном объеме предполагаемой учебной работы, ее качестве и способах оценки. Практика показывает, что такие контракты – соглашения организуют самостоятельное и осмысленное учение студентов, а также создают необходимую психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности [9].

Исследования эффективности гуманистического подхода в сравнении с тради-

ционным показали, что в группах, где обучали педагоги с гуманистической ориентацией, студенты имели более высокие профессионально-образовательные достижения, более высокую самооценку, меньше пропускали занятия по неважным причинам, создавали меньше проблем для администрации вуза. На занятиях таких педагогов студенты более активны и общительны, чаще смотрят в глаза учителю и больше улыбаются, больше затрачивают времени на мыслительные операции и меньше – на механическое запоминание учебного материала [9].

В отечественной и зарубежной психологии всегда был актуальным и изучаемым поиск основополагающих факторов, которые определяют характер сотрудничества педагога со студентами, влияние педагога на особенности развития личности.

Главным условием процесса сотрудничества является непосредственное или опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь. Интегрирующим фактором выступает воздействие, способствующее появлению личностных новообразований субъектов процесса взаимодействия, т.е. субъекты взаимодействия выступают как детерминанты личностных преобразований [4]. Субъект-субъектное взаимодействие характеризуется взаимонаправленностью, взаимосогласованностью ожиданий и действий, рефлексивной многозначностью, психологической защищенностью.

По мнению И.Б.Котовой и Е.Н.Шиянова, сотрудничество преподавателя и студента может выступать в двух основных формах. Во-первых, это субъект-объектная форма сотрудничества, когда педагог воспитывает личность студента на основе неких определенных эталонов, которые чаще всего не соответствуют сущностным характеристикам его личности и тогда «развитие» студента сводится к его «формированию». Во-вторых, это субъект-субъектная форма сотрудничества, когда педагог включает в свое «личностное пространство» «личностное пространство» студента, не изменяя при этом сущностных характеристик личности, которые и развиваются в этом сотрудничестве. «Наличие субъект-субъектных отношений возмож-

но только тогда, когда отношение к другому и к себе строится на признании педагогом ценности собственной личности и ценности личности студента, которое, в свою очередь, будет определяться мерой развития субъектности каждой из взаимодействующих сторон» [6, с. 29].

Педагогическое сотрудничество – это профессиональное сотрудничество преподавателя со студентами на занятии и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятной психологической атмосферы, а также на психолого-педагогическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и студентами внутри сложившегося коллектива [8].

В настоящее время давление и приказания не помогают установить продуктивные взаимоотношения со студентами. Необходимо выявлять и, по возможности, удовлетворять образовательные и жизненные потребности молодых людей. Только таким образом можно строить фундамент для совместной деятельности с будущим поколением. Для успешной работы и установления взаимоотношений преподавателей и студентов необходимо взаимопроодуктивное сотрудничество – совместная

деятельность преподавателей и студентов, имеющих единую цель и общую мотивацию, включающую самоуправление и творческое, доброжелательное отношение участников педагогического процесса друг к другу [5].

Как отмечает О.Н.Бондарева, психолого-педагогическими условиями взаимопродуктивного сотрудничества студента и преподавателя являются:

- построение элементов продуктивного сотрудничества процесса образования;
- установки педагогического общения преподавателя в соответствии элементом, проявляющиеся в продуктивности или непродуктивности;
- реакция студентов на данное сотрудничество, выражающееся в обратной связи;
- профессиональное умение преподавателя грамотно, интересно, творчески реализовать разные функции общения (целеполагающую, коммуникативно-толерантную, контролирующую и т.д.) и оценить результат продуктивности [2].

Нами выявлены отличия продуктивного и непродуктивного сотрудничества студента и преподавателя, представленные в таблицах 1, 2:

Таблица 1

Отличительные характеристики непродуктивного сотрудничества

Компоненты деятельности	Установки педагогического общения и действия преподавателя	Реакции студентов на данное педагогическое общение
Цель	Самостоятельно формирует цель общения	Студент не проявляет заинтересованности, безразличен к собственным занятиям.
Мотив	Мотивирует сам, сосредотачивает внимание на оценку внешних стимулов и результатов, не проявляет интереса к включенности студентов в познавательную и творческую деятельность.	Доминируют внешние мотивы.
Средства	Самостоятельно выбирает средства	Студентам безразличны средства достижения цели и качество обучения, цель ими видится в сдаче зачетов и оценки на экзамене (устраивает «тройка»).
Действия	Педагогическое общение строит на основе нравочений. Отсутствует диалог со студентами. На занятиях не ставит проблемной ситуации. Использует оценочную тактику. Регламентирует действия, в основе своей они репродуктивны. Активность студентов поднимает за счёт внешних атри-	У студентов нет желания трудиться и стараться в образовательно-творческой деятельности. Отсутствует стремление к самореализации.

	бутов (Отсутствие на лекциях влечет «незачет», «двойку на экзамене» и т.д.).	
Результат	Подводит всех студентов к самостоятельно намеченному результату.	Отсутствует мотивация к занятиям, активному участию в процессе обучения; безинициативность в познавательно-творческой деятельности; игнорирование самостоятельной подготовки. Студенты не удовлетворили потребности в успехе, эмоционально-насыщенном обучении, приобретении собственного профессионального опыта, саморазвитии и самореализации.
Оценка	Оценивает сам, оценка часто субъективна, может сравнивать студентов друг с другом, не различает их психологические, индивидуальные и личностные особенности.	Преподаватель не является авторитетом для студентов и выступает как незначительное лицо.

Таблица 2

Отличительные характеристики продуктивного сотрудничества

Компоненты деятельности	Установки педагогического общения и действия преподавателя	Реакции студентов на данное педагогическое общение
Цель	Формирует вместе со студентами, следя за тем, чтобы осуществилось ее понимание и осмысление. Использует коммуникативно-толерантный стиль общения.	Чувствует потребность в самореализации, проявляет интерес к познавательно-творческой деятельности.
Мотив	Ставит акцент на внутренние мотивы, стимулирует студентов на саморазвитие и самореализацию.	Интерес ко всему процессу обучения. Желание быть приобщенным к музыкально-образовательной среде, контактировать со студентами и преподавателями, чаще быть в вузе.
Средства	Выбор средств в соответствии с поставленными целями и мотивацией студентов.	Студент выбирает качество и средство достижения цели, осмысленно производит свою деятельность.
Действия	Свободный выбор действий, обусловленный развитостью профессиональных способностей, нравственностью педагогических принципов и моральных качеств. Креативные, творческие подходы к преподаванию. Некритичная тактика общения со студентами. Стимулирует мотивацию студентов на успех. Создает условия для самоанализа студента, оценки собственной деятельности. Строит собственную педагогическую стратегию на основе диагностики результатов работы со студентами.	Проявляет инициативу к предлагаемым преподавателем мероприятиям. Уверен в себе, нацелен на успех в профессионально-творческой деятельности. Чувствует ответственность за свои поступки и участвует в анализе поступков других. Считается с мнением педагога, являющегося авторитетом для студента.
Результат	Изучает приспособленность студентов к деятельности (познавательной, учебной, нравственной, самооценочной и т.д.) на уровне поставленных целей, осмысленности лично достигнутых ре-	Производит социальное сравнение себя с другими студентами на основе процессов интериоризации и экстериоризации. Проявляется интерес к занятиям. Свое поведение в вузе строит на основе принятых норм, совершает нравственные поступки. Удовлетворяет

	зультатов (если результат недостигнут, производится анализ причин и все равно он является результатом для педагога и студента), изменении в отношении и поведении студентов. Анализирует собственную воспитательно-педагогическую деятельность.	потребности в саморазвитии и самореализации.
Оценка	Дает студенту возможность произвести самооценку и оценку полученного результата.	Хорошо развиты оценочные умения. Наличие обратной связи между педагогом и студентами. Повышается самокритичность. Самооценка становится адекватной и в ответах на вопросы: «Кем я являюсь в студенческой группе на занятиях и вне стен вуза?», «Какой я студент и какой человек?», «Какое отношение ко мне со стороны студентов и преподавателей, каким бы они хотели меня видеть?» происходит осмысление и тенденция осознания в сторону позитивного статуса.

Наблюдения показывают, что непродуктивный стиль сотрудничества между педагогом и студентами приводит к высокому уровню тревожности у студентов и дезадаптации, и в перспективе – к низкому качеству выпускаемых потенциальных кадров. Даже студенты, имеющую хорошую и отличную успеваемость и участвующие в общественной жизни вуза испытывают тревожность при непродуктивном стиле взаимодействия, более того, видимый успешный образовательный процесс достается им неоправданно большой ценой здоровья, выраженными вегетативными реакциями, невротоподобными и психосоматическими нарушениями. Студенческая тревожность сопровождается также конфликтностью самооценки и провоцирует внутреннюю тревожность [2].

Профессиональные качества преподавателя с продуктивным стилем сотрудничества со студентами основываются на психологических характеристиках, формирующих коммуникативную компетентность, навыки субъект-субъектного общения, решение конфликтных ситуаций со студентами без стрессовых последствий и с установлением доверительных взаимоотношений. Еще одна очень важная психологическая характеристика, связанная со взаимопродуктивным сотрудничеством студента и преподавателя и обеспечивающая коммуникативную компетентность – эмоциональная стабильность, т.е. сохранение контроля над поведением при любых ситуациях, управление эмоцио-

нальным состоянием, уравновешенность, самообладание. Эмоциональная стабильность дает возможность предотвращать конфликты, «психологические срывы» при взаимоотношениях со студентами. Интенсивные эмоциональные воздействия не только подрывают доверие студента, но и ослабляют нервно-психическую систему, изнуряют его.

Данные сравнительных таблиц показывают степень сформированности педагогических способностей с различным стилем сотрудничества: перцептивно-рефлексивные (способность к восприятию и пониманию студентов, а также осознанию и осмыслению самого себя) и проективно-конструктивные (способность влиять на студентов, руководить ими и управлять собственным поведением). Перцептивные способности проявляются в осознании педагогом сущности педагогической ситуации по незначительным показателям, наличии педагогической наблюдательности. У преподавателей продуктивного и непродуктивного сотрудничества со студентами разновидности способностей могут находиться в различном состоянии и соотношении [2].

С.К.Бондырева и В.А.Лабунская, характеризуя в целом условия взаимопродуктивного сотрудничества преподавателя и студентов, отмечают, что у студентов формируется представление о педагоге исходя, прежде всего, из межличностных отношений, затем индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса и

затем характером их участия в деятельности [3, 7]. Авторы заключают, что «более 90% оценок студентов и преподавателей по поводу их контактности не совпадают. Студенты оценивают преподавателей как трудно контактных в три раза чаще, чем педагоги студентов, считая их жесткими, «барьерными», «нетактичными» [3, с. 204]. Такие данные можно объяснить тем, что студент включает механизм психологической защиты в случаях, когда у него что-то не получается или его постигают неудачи в процессе образования: пытаясь сохранить самооценку и оградить себя от отрицательных эмоций, студент неосознанно перекладывает ответственность за свои собственные недостатки на педагога. Конечно, формируя мнение о профессионализме педагога, оценка его качеств может быть необъективной и по другим причинам: действуют ограничения, определяемые разницей в уровне знаний. У студента нет возможности оценить профессионализм и компетентность педагога, соответствия предлагаемого обучающего материала современному уровню науки, его необходимость и важность для практической деятельности. Студенты не могут оценить различные способы преподавания дисциплины, так как, как правило, ее ведет один и тот же человек и все достоинства и недостатки его преподавания могут осознаться студентами только в случае замены педагога, что происходит достаточно редко. Таким образом, представление студентов о трудности предмета формируется педагогом, который его ведет, а педагог оценивается по производимому на студентов впечатлению.

В.И.Петрушин говорит, что для хорошего педагога главным объектом в работе является не столько учебный материал, сколько личность студента и проблемы ее развития. Для того, чтобы успешно развивать личность студента, педагогу необходимо самому постоянно развиваться, совершенствоваться и самореализовываться [9].

Преподаватель, строящий свою работу со студентами на принципах сотрудничества, использует в основе преподавания диалог, а не авторитарный приказ и принуждение. Так как в процессе диалога происходит обмен эмоциональными состояниями, то педагог

должен стараться сделать эти состояния позитивными. Оптимальный процесс обучения происходит при взаимном положительном восприятии между педагогом и студентами [9]. Таким образом, взаимопродуктивное сотрудничество студента и преподавателя способствует профессионально-творческой самореализации личности студента в образовательной среде вуза.

Литература

1. *Берулава, М.Н.* Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика, 1996, № 4.
2. *Бондарева, О.Н., Князева, О.Н.* Психолого-педагогические условия конструктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент» в процессе обучения / О.Н.Бондарева, О.Н.Князева // Международ. научно-практич. конференция по философским и психолого-педагогическим проблемам развития образовательной среды в современных условиях. Часть 2. - Воронеж: 24-25 апреля, 2008 г.
3. *Бондырева, С.К.* Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза / С.К. Бондырева // Мир психологии. - 2000. - № 3. - С. 199-205.
4. *Золотнякова, А.С.* Личность в структуре педагогического общения / А.С. Золотнякова. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГПИ, 1979. - 80 с.
5. *Князева, О.Н.* Психолого-педагогические взаимоотношения преподавателей и студентов в процессе подготовки специалистов / О.Н. Князева // Международ. научно-практич. конференция по философским и психолого-педагогическим проблемам развития образовательной среды в современных условиях. Часть 2. - Воронеж: 24-25 апреля, 2008 г.
6. *Котова, И.Б.* Педагогическое взаимодействие. / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. - Ростов-на-Дону.: Изд-во РГПУ, 1997. - 112 с.
7. *Лабунская, В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1999. - 608 с.
8. *Леонтьев, А.А.* Психология общения / А.А. Леонтьев. - М.: Изд-во «Смысл», 1997. - 365 с.
9. *Петрушин, В.И.* Музыкальная психология и психотерапия / Психологическая подготовка музыканта к выступлению. - 2009. - № 3.
10. *Столяренко, Л.Д.* Педагогика. - Ростов на Дону «Феникс», 2000.

УДК 378.147

МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

С.Е.Чиркина

Аннотация

Статья посвящена исследованию специфики мотивов учебной деятельности. Были выявлены мотивы учебной деятельности студентов педагогического вуза с первого по пятый курс. Исследовались гендерные особенности и сравнение учебных мотивов студентов дневной и заочной форм обучения.

Ключевые слова: мотивы учебной деятельности, студент педагогического вуза, классификация мотивов, внутренние и внешние мотивы.

Abstract

The article is devoted to the specific features of the reasons for educational activity. The causes of educational activity of students at pedagogical universities from the first to the fifth year of study were detected. We investigated the gender features and the comparison of educational reasons for students of day-time and correspondence forms of training.

Keywords: motivation of educational activity, a student of a pedagogical University, classification of reasons, internal and external reasons.

Каждый год, смотря на первокурсников, я думаю: «Зачем? Почему? Отчего? ... вы пришли в педагогический вуз? Кто из вас думает связать свою жизнь с педагогической деятельностью? Кто пронесет это желание через годы обучения в вузе? Сможем ли мы, педагоги высшей школы, сохранить ваш интерес к педагогической профессии, а может быть и будут те, кто и не думал об этом, но за время обучения понял, что тоже хочет стать педагогом?».

Так появилась идея выявить мотивы учебной деятельности студентов, обучающихся на педагогических специальностях. В связи с введениями новых государственных стандартов это является актуальным и для науки.

Мотивы, присущие студенческому возрасту выступают в качестве личнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности.

Для того, чтобы учебная деятельность протекала успешно, студент должен самостоятельно планировать, реализовывать и контролировать свою учебную деятельность. А для этого необходима достаточно выраженная мотивация учения. Важно также, что-

бы сама структура учебно-профессиональной мотивации обеспечивала верную направленность деятельности учения.

Под мотивом понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [2, с. 116].

Изучение мотивации предполагает содержательный и формально-динамический анализ. Первый из них предполагает выявление содержания существующей системы мотивов, содержательный анализ множественности (совокупности) мотивов, их структуры и иерархии; второй — главным образом измерение силы и устойчивости мотивов, а также наличие определенных форм (видов) мотивов, изменение мотивации, ее динамичность (как «внутри» различных видов деятельности и всей мотивации личности, так и временные изменения).

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и характеризуется в первую очередь направленностью, устойчивостью и динамикой. В русле изучения учебной мотивации как таковой центральным вопросом зачастую становится вопрос о структуре учебной мотивации, видах мотивов, её составляющих.

В число факторов, которые косвенно влияют на мотивацию учения, входят явления разнородного характера. Сюда относятся то

в жизни учащегося, что связано с процессом развития познавательных интересов, с его познавательной деятельностью, самостоятельностью, активностью познания, и то, что связано с его самочувствием в коллективе, и то, что связано с его жизненными целями и реальными перспективами после окончания обучения [8, с. 245].

Поставив себе цель выявить мотивы учебной деятельности студентов, обучающихся на педагогических специальностях, хотелось еще посмотреть меняются ли они на протяжении обучения от первого до пятого курса, особенности мотивов обучения студентов юношей и девушек, студентов дневной и заочной форм обучения.

В исследовании приняли участие студенты математического факультета Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета с первого по пятый курс. Всего в исследовании приняли участие 571 человек. 28 групп дневной формы обучения - 441 человек, из них 313 девушек и 128 юношей. 130 студентов заочного отделения. Из них 115 девушек и 15 юношей.

Рассмотрев имеющиеся методики *диагностики мотивов учебной деятельности*, остановились на методике А.А. Реана, В.А. Якунина, т.к. она предназначена именно для студентов [2, с. 434]. Данная методика состоит из 16 мотивов учебной деятельности. Студенты выбирали пять, наиболее значимые для них.

1. Стать высококвалифицированным специалистом

2. Хочу получить диплом
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»
5. Попав в институт вынужден учиться, чтобы окончить его
6. Приобрести глубокие и прочные знания
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла
9. Не отставать от сокурсников
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности
11. Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми
12. Достичь уважения преподавателя
13. Быть примером для сокурсников
14. Добиться одобрения родителей и окружающих
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу
16. Получить интеллектуальное развитие

При обработке полученного результата 16 мотивов данного опросника мы разбили на 5 групп. Данная группировка мотивов (таблица 1.) получена исходя из содержательной оценки представленности в них фундаментальных потребностей и методом независимых характеристик.

Таблица 1.

Группировка осознаваемых мотивов учебной деятельности

Группа мотивов	Мотивы
1. Учебно-познавательные мотивы	Успешно продолжить обучение на последующих курсах. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Приобрести глубокие и прочные знания. Получить интеллектуальное развитие. Быть постоянно готовым к очередным занятиям. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
2. Профессиональные мотивы	Стать высококвалифицированным специалистом. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Хочу получить диплом.
3. Мотивы избегания	Не отставать от сокурсников. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
4. Мотивы престижа	Быть примером для сокурсников. Достичь уважения преподавателя. Добиться одобрения родителей и окружающих. Постоянно получать стипендию.
5. Коммуникативные мотивы	Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми.

Кроме того, бала проведена группировка мотивов по классификации на основе отношений мотивов к самой деятельности (таблица 2) предложенной Л.М.Фридманом и М.В.Матюхиной [4]. Если мотивы, побуждаю-

щие деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности. Если же непосредственно связаны с деятельностью, то их называют внутренними.

Таблица 2.

Группировка мотивов по отношению к деятельности	
Группа мотивов	Мотивы
1. Внутренние мотивы	Стать высококвалифицированным специалистом. Успешно продолжить обучение на последующих курсах. Не запускать изучение предметов учебного цикла. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Быть постоянно готовым к очередным занятиям. Приобрести глубокие и прочные знания. Получить интеллектуальное развитие.
2. Внешние мотивы	Хочу получить диплом. Постоянно получать стипендию. Не отставать от сокурсников. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми. Достичь уважения преподавателя. Быть примером для сокурсников. Добиться одобрения родителей и окружающих. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

После статистической обработки были получены данные, представленные на рисунке 1.

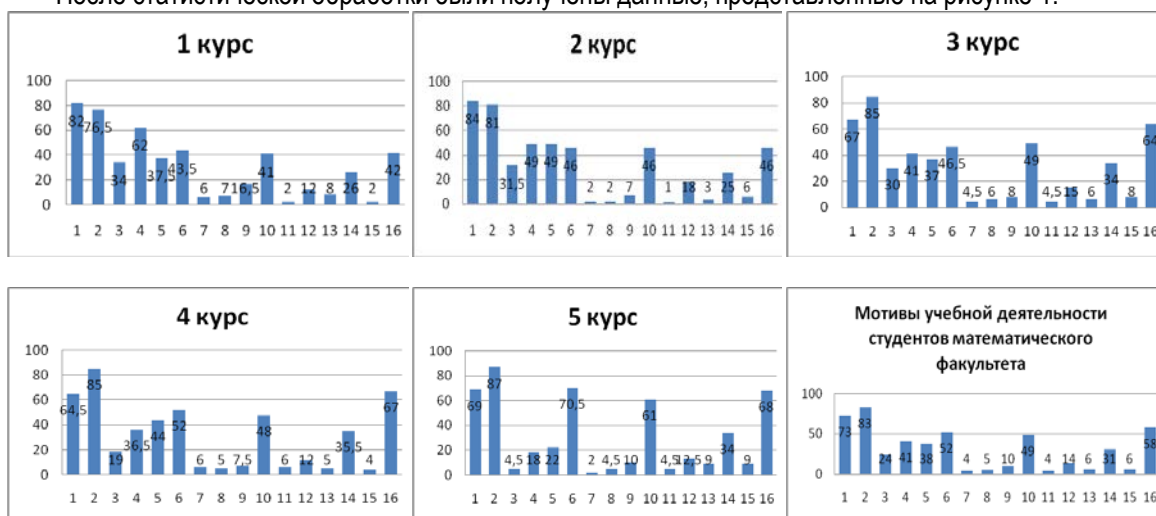


Рис. 1. Мотивы учебной деятельности студентов дневной формы обучения

Как видим из рисунка 1, на I и II курсах лидирует мотив «стать высококвалифицированным специалистом» (профессиональный мотив, внутренний) на втором месте – «хочу получить диплом» (профессиональный мотив, внешний). На третьем месте мотив «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»» (учебно-познавательный, внутренний). На III и IV курсах лидирует мо-

тив «хочу получить диплом», второе место занимает мотив «стать высококвалифицированным специалистом». На третьем месте – «получение интеллектуального развития» (учебно-познавательный, внутренний). На V курсе лидирует мотив «хочу получить диплом», второе место занимает мотив «стать высококвалифицированным специалистом». Мотив «приобретение глубоких и прочных

знаний» занимает третье место. Очень незначительное количество студентов выбирают мотивы: «быть постоянно готовым к очередным занятиям», «не запускать изучение предметов учебного цикла», «выполнять педагогические требования», «быть примером для сокурсников», «избежать осуждения и наказания за плохую учёбу».

Обобщив полученные данные можно сказать, что основными мотивами студентов дневного отделения являются профессиональные мотивы (как внешние, так и внутренние) и внутренние учебно-познавательные. Причем, внутренние мотивы учебно-познавательные выбрали 58% студентов. Профессиональные мотивы внутренние - 73%, внешние мотивы - 83% студентов.

Как это может отразиться на учебной деятельности? Существует несколько точек зрения:

1. Доминирование профессиональных мотивов приводит к снижению результатов в познании, так как профессиональная мотивация является внешней по отношению к процессу познания [5].

2. Желательно, чтобы профессиональные мотивы были ведущими в иерархии мотивов студентов, так как профессиональные мотивы по сравнению с познавательными более интенсивно влияют на эффективность учебной деятельности студентов [6].

3. Познавательные и профессиональные мотивы тесно связаны между собой и повышают ее продуктивность [1].

Что же касается внешних и внутренних мотивов - В.И.Чирков проанализировав экс-

периментальные исследования зарубежных ученых отмечает, что внешняя мотивация снижается с исчезновением внешнего подкрепления, снижает креативность, спонтанность; связана с преобладанием отрицательных эмоций; облегчает выполнение деятельностей, имеющих алгоритм их реализации, однако снижает качество и объем решения эвристических задач

При этом люди с преобладанием внешней мотивации предпочитают выбирать простые задачи или только те, за которые они получают вознаграждения.

Внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна самостоятельность, активность, сознательность. Они произвольны в планировании учебной деятельности, имеют более высокий уровень усвоения. Внутренняя мотивация связана с более высоким уровнем познавательной гибкости, ростом самоуважения, преобладанием позитивных эмоций [7]. Подтверждение этому можно найти и в исследованиях А.К.Марковой [3].

Все-таки огорчает факт, что ведущим учебным мотивом для большинства студентов дневной формы обучения начиная с третьего курса становится мотив «хочу получить диплом».

Рассмотрим особенности выбора мотивов юношами и девушками (рисунок 2). Необходимо отметить, что юношей на факультете более чем в два раза меньше, чем девушек.

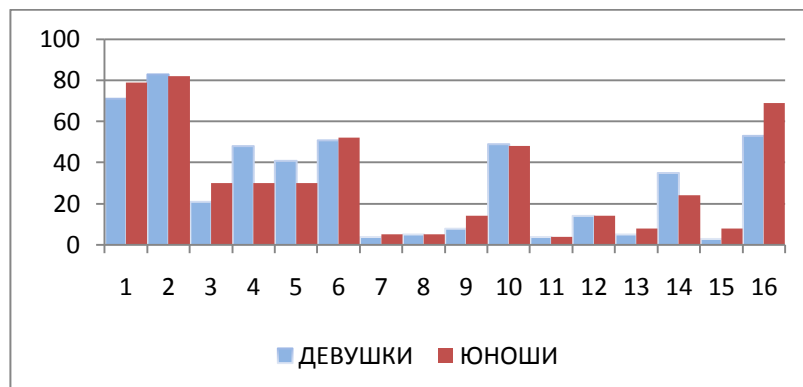


Рис. 2. Выбор мотивов юношами и девушками

Как видим из рисунка 2, различия в мотивах «стать высококвалифицированным

специалистом» (1), «хочу получить диплом» (2), «приобрести глубокие и прочные знания»

(6), «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (10) не значимы. Несколько больше среди девушек тех, кто выбирает мотивы «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»» (4), «постоянно получать стипендию» (5), «до-

биться одобрения родителей и окружающих» (14). Других значимых различий не выявлено.

Рассмотрим выбор мотивов учебной деятельности студентов, которые обучаются по заочной форме (рис. 3).

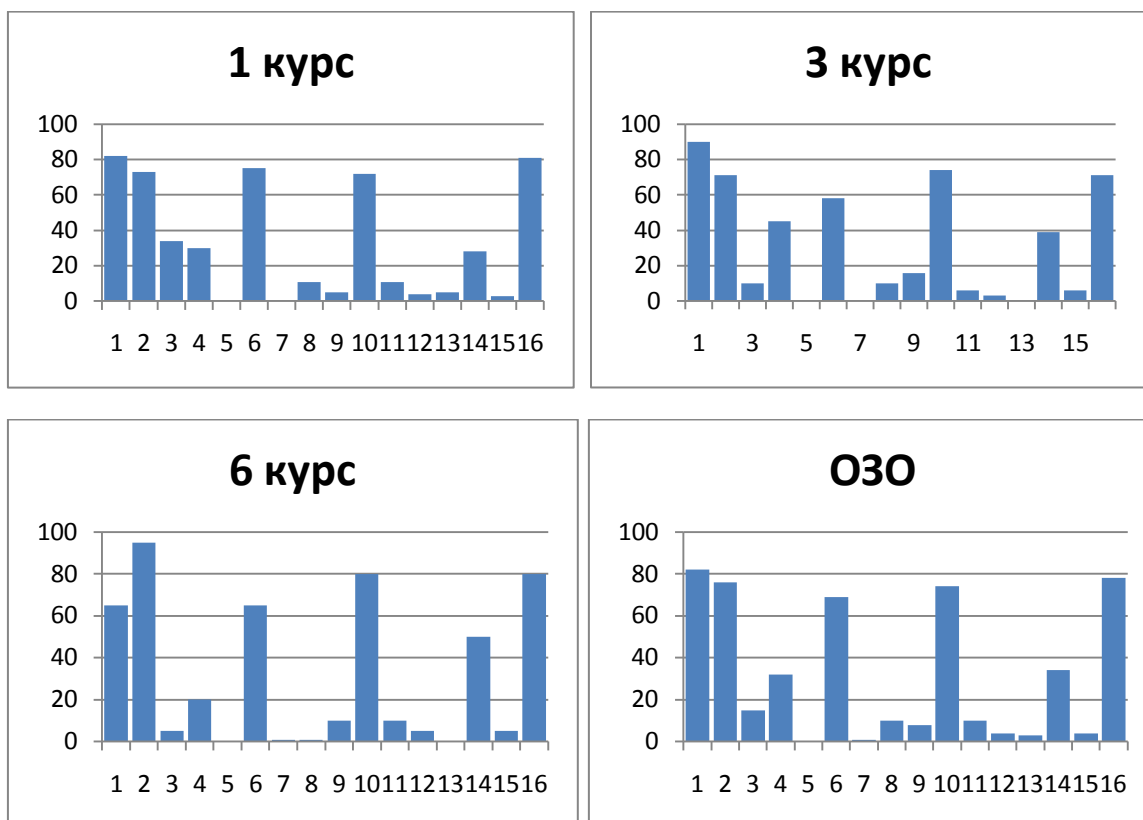


Рис. 3. Выбор мотивов учебной деятельности студентами заочной формы обучения

На первом курсе на 10%, на третьем курсе на 19% больше студентов, выбирающих мотив «стать высококвалифицированным специалистом» (внутренний профессиональный мотив). Для 95% студентов шестого курса ведущим становится мотив «хочу получить диплом» (внешний профессиональный мотив). Можно сделать предположение, что студенты шестого курса уже «устали» учиться, хотя мотивы «приобрести глубокие и

прочные знания» (6), «получить интеллектуальное развитие» (16) (учебно-познавательные, внутренние) и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (10) (профессиональный, внешний) выбирает достаточно большое количество человек.

Сравним выбор мотивов учебной деятельности студентов дневной и заочной форм обучения (рисунок 4).

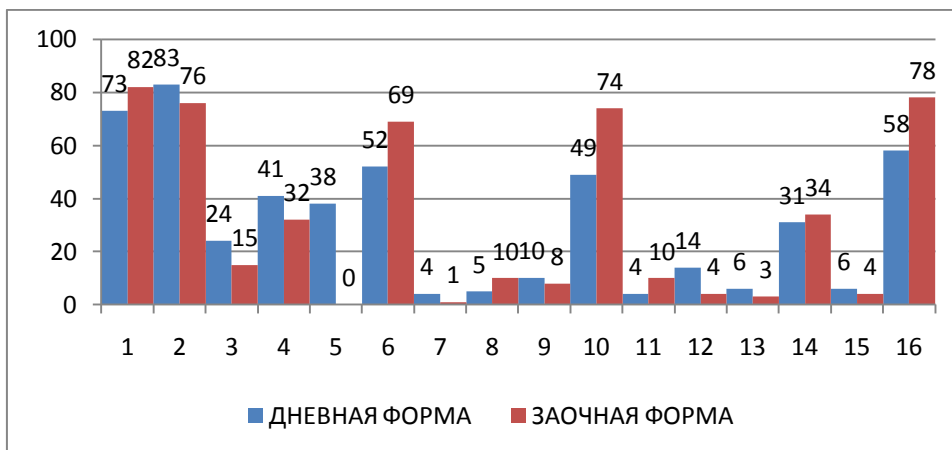


Рис. 4. Выбор мотивов учебной деятельности студентами дневной и заочной форм обучения

Представим в виде сопоставительной таблицы (таблица 3).

Таблица 3.

Сопоставление мотивов студентов дневной и заочной форм обучения

Дневная форма обучения	Заочная форма обучения
Хочу получить диплом	Стать высококвалифицированным специалистом
Стать высококвалифицированным специалистом	Получить интеллектуальное развитие
Получить интеллектуальное развитие	Хочу получить диплом
Приобрести глубокие и прочные знания	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	Приобрести глубокие и прочные знания

В пятерку «главных» вошли одинаковые мотивы. Однако на первом месте у студентов дневного отделения мотив «хочу получить диплом». У студентов заочного отделения он на третьем месте. Кроме того, как видно из рисунка мотивы «приобрести глубокие и прочные знания» (6), «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (10), «получить интеллектуальное развитие» (16) представлены ярче. В результате опроса выяснилось, что большинство студентов заочного отделения (более 75%) работают в образовательных учреждениях.

В своей профессиональной деятельности молодому специалисту приходится сталкиваться со многими трудностями, тем более людям, выбравшим педагогическую специальность. И очень важно, чтобы они были готовы к саморазвитию, мотивированы внутренними потребностями, которые являются смыслообразующими и побуждающими человека к творческой активности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости глубокой и продуманной работы профессорско-преподавательского состава вуза по поддержке и

развитию внутренних мотивов учебной деятельности студентов. Необходимо тщательно продумывать пассивную и активную практику студентов в образовательных учреждениях.

Каждый студент, окончивший вуз, получает диплом. Он позволяет работать по специальности и поэтапно повышать свою квалификацию. Очень радует тот факт, что большинство студентов желают стать не просто специалистами, а высококвалифицированными специалистами. Но кто такой высококвалифицированный специалист с точки зрения студентов? Это тема нашего следующего исследования.

Литература

1. Бугременко, А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г.Бугременко // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 4. - С. 51-59.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. - СПб.: Питер, 2002. - 512 с.
3. Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. - М., 1990.
4. Маркова, А.К., Орлов, А.Б., Фридман, Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школь-

- ников / А.К.Маркова, А.Б.Орлов, Л.М.Фридман. - М., 1983.
5. Мешков, Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров университете / Н.И.Мешков // Дис. ... д-ра психол. наук. - Саранск, 1993. - 40 с.
 6. Фастовец, М.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя / М.В.Фастовец // Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1991. - 205 с.
 7. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И.Чирков // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С. 67-70.
 8. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М.Якобсон. - М., 1969. - С. 45-56.

УДК 378

ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В.В.Корнилова

Аннотация

В статье актуализируется проблема формирования нравственных ценностей студентов. Выявлено педагогическое условие, способствующее решению данной проблемы в высшей школе. Раскрыты основные результаты социального проектирования будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью.

Ключевые слова: формирование нравственных ценностей, социально значимая проектная деятельность, рефлексия, нравственное самовоспитание.

Abstract

The article updates the problem of formation of students' moral values. The pedagogical condition conducive to the solution of this problem in high school is revealed. Basic results of social designing for future bachelors in advertising and public relations are presented.

Keywords: the formation of moral values, a socially significant project activity, reflection, moral self-education.

Урегулирование сложных противоречий путем формирования благоприятного общественного мнения для создания атмосферы взаимопонимания, гармонии и согласия возлагается на бакалавров рекламы и связей с общественностью, которые сегодня стали востребованы в России. Поэтому согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью» [5] выпускники должны иметь представление о процессах и явлениях, происходящих в современном мире; знать правовые нормы, регулирующие взаимоотношения в обществе и между обществом и природной средой, учитывать их в профессиональной рекламной и PR-деятельности; уметь устанавливать и поддерживать связи с людьми, группами людей и организациями; осознавать корпоративную этику как эталон для рассмотрения своих личностных качеств.

Однако практика показывает, применяемые некорректные технологии в сфере массовых коммуникаций ставят под сомнение нравственные качества выпускников. Вот

почему наряду с воспитанием профессиональных качеств (целеустремленность, стрессоустойчивость, коммуникабельность, креативность, адаптивность, асертивность, нацеленность на успех, способность убеждать, устанавливать и поддерживать взаимопонимание в обществе, неконфликтность, умение выделять наиболее актуальные проблемы современного социума), следует особое внимание уделять формированию таких нравственных ценностей, как гуманность, порядочность, добросовестность, ответственность, независимость, коллективизм, бескорыстие, терпимость, эмпатийность.

Для формирования нравственных ценностей [6] студентов необходимо в учебно-воспитательной деятельности в высшей школе создать педагогические условия, которые бы способствовали пониманию их роли и значения в профессиональном поведении, стремлению руководствоваться ими в принятии решений, обеспечению нравственного самосовершенствования.

Следовательно, перед преподавателем высшей школы стоят задачи ознакомить студентов с нормами корпоративной этики, обогатить представление о нравственности, привить навыки нравственного выбора в профессиональной деятельности, повысить осознание ответственности за свои поступки, развить потребность в нравственном саморазвитии.

Решить обозначенную проблему можно с помощью вовлечения будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью в социально значимую проектную деятельность на основе гуманности, инициативы и свободы выбора, доверия, обратной связи, информативности, позволяющие развивать такие отношения на нравственной основе, как уважение, терпение, понимание, доверие, сопереживание, взаимовыручка, самостоятельность и ответственность за принимаемые управленческие решения, уверенность в своих силах; поиск поддержки для реализации социальных проектов, привлечение различных социальных групп, укрепление профессионального интереса и продвижение будущей профессии посредством демонстрации ее социальной ответственности.

Особое внимание следует уделить оказанию педагогической поддержки студентам в преодолении трудностей, которые возникли в процессе реализации социально значимой проектной деятельности. Содержание педагогической поддержки студентов состояло в научно-практической и учебно-методической помощи студентам, в подготовке и проведении социальных проектов, моральной поддержке студентов, привлечении спонсоров, способных оказать финансовую помощь студентам в осуществлении социальных проектов, популяризации социально значимой проектной деятельности среди коллег. В результате студенты смогли преодолеть трудности, в том числе и нравственного характера, и решить актуальные общественные проблемы.

Разработанный комплекс мер по вовлечению будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью в социально значимую проектную деятельность будет реализован с помощью создания: студенческого профессионального сообщества и позитивной мотивации к осуществлению социального проектирования, организации и проведения

социальных проектов.

На первом этапе – в 2006 году – создано профессиональное сообщество студентов, с помощью которого они проводили научно-исследовательские проектные, рекламные и PR-мероприятия, материализованным продуктом которых стали социальные проекты, определяемые как самостоятельно принимаемое студентами развернутое решение общественно значимой проблемы. И.А. Колесникова [2] отмечает, что процесс проектирования, как специфическая форма творчества, является универсальным средством развития человека и может быть направлен на развитие социальной активности; получение опыта будущей профессиональной деятельности, ориентированного на изменение окружающей социальной среды и требующего саморазвития относительно качества этой среды; активизацию командного взаимодействия и взаимопонимания.

Особенностью социального проектирования студентов стали диагностика социальных проблем и осознание возможности их решения, разработка и реализация социальных проектов. Проектирование стало важным компонентом системы продуктивного образования и представляет способ профессиональной подготовки студентов, направленный на реализацию деятельностно-компетентностного подхода [7].

В результате обучающиеся смогли усилить свою профессиональную ориентацию, осуществить мониторинг социальных проблем, ставить цели, планировать работу, реализовать креативные способности, применить неординарные подходы и смелые решения, усовершенствовать прогностические, организационные и коммуникативные умения, активизировать научно-исследовательскую деятельность, привлекать общественность для поиска совместных решений. С другой стороны, осуществляя социально значимую проектную деятельность, студенты укрепились в значимости нравственных ценностей, на практике усвоили знания и умения профессиональной работы, научились взаимодействовать с различными социальными группами, выступать перед аудиторией, убеждать, осуществлять творческие мыслительные операции, разрешать конфликтные ситуации, делегировать полномочия, прини-

мать эффективные решения, корректировать свои действия.

Вовлечение студентов в социально значимую проектную деятельность осуществлялось с помощью методов эмпатии [3] и кейс — стадии [4], позволяющих в условиях предполагаемой проблемной ситуации сделать нравственный выбор в результате анализа и диагностики проблемы, и как следствие — принять решение в ходе совместной дискуссии; изучить и анализировать нравственно-ориентированные тексты, материалы периодической печати, электронных источников; провести беседы со студентами по нравственной тематике.

Включенное наблюдение показало, что большинству студентов безразличны социальные проблемы, они чутко реагировали на чужую боль. Материалы периодической печати и электронных источников вызывали у них нравственное потрясение и желание помочь, также студенты приводили примеры из собственного жизненного опыта, размышляя о возможности оказать помощь социальным сиротам, детям с ограниченными возможностями здоровья и различными заболеваниями. Это позволило вовлечь студентов в социальное проектирование, в результате которого они могли реально помочь детям.

Беседы со студентами показали, что они понимают личную ответственность за изменение существующей ситуации, способны оказать действенную помощь посредством профессиональных знаний, умений и навыков. При этом проектирование не носило обязательного характера, студентам было предоставлено право самостоятельно принимать решения об участии в проекте. Обдумав вероятность личного участия, студенты совершили свой нравственный выбор, возлагая всю ответственность на себя.

Проведенные наблюдения показали, что студенты готовы оказать действенную помощь (44,6%); получить опыт профессиональной деятельности (22,1%); проверить свои силы и возможности (21,3%); развить корпоративные связи с работодателями (7,3%); поиск новых, ранее не испытанных ощущений (2,2%); чувство вины (1,4%); нежелание оказаться в стороне (1,1%).

Добровольное проектирование было нравственно значимо для студентов и приобрело для них личностный смысл. Если

вначале студентам требовалось оказание педагогической поддержки в общении с детьми и в привлечении социальных сил, которые включались в социальное проектирование, то в дальнейшем они разрабатывали и проводили социальные проекты без участия преподавателя, способного дать им положительную оценку. У студентов появилась нравственная потребность совершать добрые дела, вовлекать в свою работу общественность, которая помогала в реализации социальных проектов. Готовность помочь нуждающимся в помощи детям стала ведущей у 92% членов студенческого сообщества. На наш взгляд, это было вызвано нравственными чувствами, которые переживали и проявляли студенты, подчинив их профессиональному долгу в стремлении совершить добро.

На следующем этапе — в 2007 году и по настоящее время — осуществлялась социально значимая проектная деятельность и определялась ее результативность. Будущие бакалавры организовали добровольческие движения. По мнению отечественного исследователя социального PR А.Б.Зельманова [1], добровольческие движения представляют собой организованную форму коллективной деятельности, которая характеризуется эффективностью и социальной отдачей, гуманными целями, ориентируются на представительство интересов социально незащищенных групп людей. Такими добровольческими движениями стали Благотворительный фонд «Киви» (2009) и Молодежный центр по организации работы с волонтерами (2011), созданные студентами для оказания помощи нуждающимся, развития активной гражданской позиции, оптимизации социальной жизни города, обучения командному взаимодействию, отработки навыков совместного поиска и решения проблем.

Одним из проектов студентов стал социальный проект «Киви» (2008), который был направлен на оказание помощи детям, больным лейкозом. Причиной стали прогрессирование заболеваний раком у детей и отсутствие финансирования в целевой программе «Охрана здоровья населения Республики Саха (Якутия) на 2007-2011 гг.». Организуемый проект вызвал активность у молодежи города, которая с большим энтузиазмом включилась в работу по оказанию помощи

детям, больным лейкозом. Проведенные наблюдения указывают на то, что социальные проекты отличаются особой атмосферой человеческого тепла и внимания, способствуют установлению доверительных отношений и проявлению заботы, внимания и сопереживания.

Благодаря общению студентов с детьми возникла потребность в нравственной рефлексии социально значимой проектной деятельности. Об этом свидетельствует факт того, что студенты в эвристических беседах активно делились своими впечатлениями о социальных проектах, их анализом и оценкой; ожидаемые результаты и обсуждали перспективы своей работы.

Общение с детьми, их родителями, воспитателями, медиками стало для многих своеобразной школой воспитания нравственных чувств: боль, страх, отчаяние детей и родителей вызвали у студентов потребность заботиться не только о себе, о своем благе, но и о людях, которым так важны участие и поддержка окружающих.

Социально значимая проектная деятельность помогла студентам ощутить чувство нравственной необходимости протянуть руку помощи нуждающимся: «Помогая детям, которые лишены нормального детства, какое было у меня, я испытываю чувство удовлетворения и радости»; «Я просто счастлива от того, что вижу сияющие глаза разочаровавшихся в своей жизни детей», «Я просто не могу поступить иначе, моя профессия дает мне знания, которые нужно применять для хорошего дела», «Мой номер телефона был в рекламе, поэтому мне звонили незнакомые ребята и предлагали свою помощь. И хоть наше поколение часто ругают, я точно знаю, что наш пример показал молодежи, куда надо направить энергию» и др.

Включенные наблюдения показали, что студенты стали менее конфликтны в межличностном общении, более уважительны, эмоционально уравновешенны, терпимы и доброжелательны к окружающим, заметно усилилось их желание поддерживать друг друга в общественных делах, активизировалось стремление старшекурсников помогать студентам первых курсов в процессе их адаптации.

Иными словами, в результате совместной социально значимой проектной деятель-

ности сформировался дружный студенческий коллектив единомышленников. Это подтверждается укреплением отношений, основанных на дружбе, уважении и заботе друг о друге; общими интересами, способствующими возникновению групповых мотиваций: гордостью за принадлежность к профессии, наличием общей цели, стремлением продолжать общение, сохранить атмосферу взаимопомощи, желанием студентов младших курсов вступить и осуществлять социальное проектирование.

Об этом свидетельствует опрос, проведенный с целью определить мотивацию студентов младших курсов к совместной деятельности с старшекурсниками, 86% студентов хотели бы вступить в профессиональное студенческое сообщество и в равной степени продолжать проектирование со старшекурсниками, работать над созданием новых проектов в социальной сфере. 10% из опрошенных студентов испытывают страх перед трудностями, которые могут возникнуть при подготовке таких проектов, только 4% ответили, что им не хватает времени на дополнительные занятия.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что нравственные ценности прочно увязываются в сознании студентов с социально значимой проектной деятельностью, которая в виде подготовки и реализации социальных проектов осуществлялась на добровольной основе, ради блага другого человека и является условием результативного формирования нравственных ценностей. Будущие бакалавры рекламы и связей с общественностью, проявив свои лучшие личностные качества в процессе социально значимого проектирования, усвоили в качестве личностных смыслов нравственные ценности, соответствующие требованиям профессиональной этики: гуманность, порядочность, добросовестность, ответственность, независимость, коллективизм, бескорыстие, терпимость, эмпатийность.

В период с 2007 по 2013 гг. были организованы и проведены следующие социальные проекты: «Антипиво», «Азия», «Маунтин байк в Якутии» – для пропаганды здорового образа жизни учащейся молодежи (2006 – 2013 гг.); «Киви» – для привлечения молодежи республики к благотворительной деятельности (2008 – 2011 гг.); «Все лучшее –

детям» (2009 г.), «Журавлик» (2010 г.), «Крылья надежды», «Лунная принцесса» (2011 г.), «Звездное сердце» (2013 г.) – для помощи детям – сиротам; «Айылаана» (2009 г.), «Мир без ограничений» (2010 г.), «Мир по-другому» (2011 г.), «Открытые сердца» (2013 г.) – для социокультурной реабилитации детей – инвалидов, «Фестиваль дружбы народов» (2011 – 2012 гг.) – для межэтнической толерантности и др., – обеспечивающие формирование нравственных ценностей, способствующие более глубокой ориентации студентов в нормах профессиональной этики.

В заключении, давая качественную характеристику результатам своей работы, мы приходим к выводу, что включение в социально значимую проектную деятельность может рассматриваться как воспитательная система, в которой созданы педагогические условия для формирования у будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью способности к нравственному самовоспитанию, реализации самостоятельного нравственного выбора, приданию нравственным ценностям личностного смысла.

Литература

1. Зельманов, А.Б. Связи с общественностью в социальной сфере / А.Б. Зельманов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2008.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова – Сибирская. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2007.
3. Роджерс, К. Эмпатия: психология эмоций / К. Роджерс; [под ред.: В.К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтера]. – М., 1984.
4. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy // Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000.
5. ФГОС ВПО по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью» (квалификация (степень) «бакалавр») – Режим доступа: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/031600b.doc
6. Харламов, И.Ф. Теория нравственного воспитания: (историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи) / И.Ф. Харламов. – Минск: Изд-во БГУ, 1972.
7. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию: Материалы V межд. научно-практич. конф. (Нижнекамск, 27 апр. 2007 г.) / Ф.Г. Ялалов. – Нижнекамск, 2007.

УДК 378.147

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

А.Ф.Агмалова

Аннотация

В статье рассматривается модель процесса формирования информационной компетентности будущих учителей информатики.

Ключевые слова: информационная компетентность, учитель информатики, модель, процесс.

Abstract

The article discusses the model of the process of information competence development of future computer science teachers.

Keywords: information competence, the teacher of computer science, model, process.

Разработка и реализация модели процесса формирования информационной компетентности будущего учителя информатики обеспечивает возможность вузу организовать качественную подготовку будущих специалистов, определить перечень дисциплин, необ-

ходимых для изучения, рационально использовать учебные планы и программы, создавать соответствующие им учебно-методические комплексы, учебники и программы.

Анализ работ по содержанию и структуре моделей информационной компетентно-

сти Л.Д.Васильевой, Ю.В.Фроловым, В.Д.Щадриковым показывается, что ни одна из разработанных отечественных моделей не может полностью отразить все сложности формирования информационной компетентности студентов в условиях педвуза. Сложность создания функциональной модели формирования информационной компетентности будущих учителей информатики усугубляется тем, что в модели необходимо предусмотреть и развитие профессионально-педагогической компетентности в условиях интеграции процесса профессионального образования высшей школы.

Остановимся подробнее на проблемах, связанных с моделированием процесса формирования информационной компетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности. Эти проблемы исследовались в работах Дж.Равена, А.И.Мищенко, В.Ф.Кочурова.

Т.В.Добудько, исследовала проблему формирования профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. В результате анализа работ (Б.С.Гершунский, В.А.Извозчиков), она определила смысл понятия "профессиональная компетентность педагога", и сделала вывод, что профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Для нашего исследования особый интерес представляет обоснованное Т.В.Добудько положение о том, что деятельностная модель учителя информатики есть "сущее" и "должное" [1].

Как и любая модель, модель процесса формирования информационной компетентности будущих учителей информатики в условиях педвуза на основе системного подхода к организации учебно-образовательного процесса должна носить вероятностный, прогностический характер, являясь в то же время результатом теоретического осмысления реального процесса развития педвуза на всех этапах и во всех формах обучения.

Системообразующими факторами построения моделей с точки зрения специалистов Л.Д.Васильевой, О.А.Мельничук, С.А.Потачева [2] выступают уровень образования и квалификации специалиста. Организационно-методическая модель подготовки учителя

информатики предусматривает: соблюдение преемственности для обеспечения непрерывности образования; каждая ступень образования характеризуется целесообразностью практической и академической подготовки субъектов образовательного процесса (студент, преподаватель вуза) и одновременно их разным соотношением; субъектом образования выступает специалист квалификации "педагог профессионального обучения"; внедрение новых ИТО и ОТО в соответствии с российскими или общеевропейским стандартом высшей школы.

Проблемы соответствия подготовки учителей информатики современным требованиям рассматривались в работах Т.А.Бороненко, Ю.С.Брановского, Т.В.Добудько и других ученых. Обобщая исследования данных авторов, можно заключить, что современный учитель информатики должен иметь представление об информации как об одном из основополагающих понятий, на основе которого строится современная научная картина мира, новых информационных и коммуникационных технологиях (ИКТ), применяемых для эффективного осуществления всех информационных процессов.

Кроме того, современный учитель информатики должен обладать развитым информационным и оперативным мышлением, направленным на выбор необходимой информации в данной проблемной ситуации и принятию оптимальных решений для ее разрешения, а также навыками жизни в информационном обществе, пониманию особой роли информации, информационных процессов и ИКТ в развитии общества. Учитель информатики должен видеть ученика в образовательном процессе и уметь координировать его учебную деятельность, строить образовательный процесс по предмету "Информатика и ИКТ", устанавливать взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, владеть современными средствами, методами и технологиями обучения применять их на практике, создавать и использовать образовательную среду, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Исходя из вышеописанных требований к профессиональной подготовке учителя информатики, являющихся инвариантной составляющей деятельностно-практического

компонента предлагаемой модели, можно выделить следующие этапы для ее реализации: пропедевтический, базовый, общепедагогический, специализированный и адаптивный. Целью пропедевтического этапа формирования конкурентоспособности современного учителя информатики является позитивная установка к последующей профессиональной деятельности, а также устранение выявленных "пробелов" в знаниях, необходимых для успешного овладения профессией учителя информатики.

Результатом данного этапа можно считать готовность студентов к получению специальности "учитель информатики и ИКТ". Целью базового этапа формирования конкурентоспособности современного учителя информатики является продолжение формирования ключевых компетентностей, творческого и системного мышления, потребности в самоактуализации, самовыражении и саморазвитии. Результатом данного этапа является сформированность общепринятых общественных норм и ценностей, ключевых компетентностей, особенно учебно-познавательной, информационной и коммуникационной, способности к анализу, умственному восприятию и обработке внешней информации оптимальными способами и оценке результатов данной деятельности.

Общепрофессиональный этап направлен на формирование духовно-нравственных качеств учителя, педагогического мышления, общепрофессиональных компетентностей. Его успешным завершением можно считать знание основных закономерностей педагогической деятельности, современных технологий и методов обучения, готовность их применять их на практике и оценивать полученный результат, желание совершенствовать свои профессиональные умения и навыки. Специализированный этап направлен на

формирование специальных компетентностей учителя информатики, его информационной культуры, желания непрерывного профессионального роста и самообразования.

Результатом данного этапа считать сформированность профессиональной компетентности учителя информатики и высокий уровень информационной культуры, в том числе основополагающих понятий информатики, высокий уровень овладения современными информационными и коммуникационными технологиями, а также умение эффективно применять их в образовательном процессе. Адаптивный этап направлен на выявление личностных перспектив профессионального роста учителя информатики. Результатом данного этапа можно считать приобретение педагогом успешного профессионального опыта и готовности к самосовершенствованию.

Таким образом, предлагаемая модель может быть реализована в процессе подготовки бакалавра, что особенно актуально в период перехода к двухуровневому высшему образованию. Реализация предлагаемой модели позволит сформировать конкурентоспособность современного учителя информатики, обеспечит ему внутреннюю уверенность в себе, адекватную самооценку и гибкую адаптацию к частным переменам в профессиональной деятельности/

Литература

1. Добудько, Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. [Текст] - Самара: Изд-во Сам.ГПУ, 1999. - 132 с.
2. Васильева, Л.Д. Педагогические условия формирования информационно-функциональной компетентности учащихся 5-9 классов сельской общеобразовательной школы. [Текст] - М., 2003. - 87 с.

УДК 378

САМОПОЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Н.А.Расщепкина

Аннотация

В работе обосновывается, что необходимыми условиями формирования потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала и становления инновационного потенциала студентов технического вуза выступают их самопознание и педагогическая поддержка этого процесса в рамках развития студенческого самоуправления. Исследована мотивационная основа активности первокурсников с помощью методики «Оценка привлекательности профессии инженера», разработанной Е.П.Кораблиной. Студенты самостоятельно обработали свои результаты в ходе проведенных с ними занятий, что позволило интенсифицировать процессы самопознания, включения в работу студенческих общественных организаций.

Ключевые слова: воспитание, самоопределение, саморазвитие, самопознание, инновационный потенциал, активность, мотивы, студенческое самоуправление.

Abstract

The paper states that students' self-cognition and pedagogical support of this process within the framework of developing student government are necessary requirements for the formation of self-determination as a component of innovation potential and the formation of the innovation potential of engineering students. The motivation basis of the first-year students' activity is analyzed by means of the method called "Assessment of the attractiveness of engineer's profession" developed by Ye.P.Korablina. The students independently processed their results in the course of the classes, which helped intensify the processes of self-cognition and involving students' public organizations into work.

Keywords: upbringing, self-determination, self-development, self-cognition, innovation potential, activity, motives, student government.

Проблема повышения конкурентоспособности выпускников российских вузов является актуальной. Её разрешение связывается с формированием потенциала самоопределения как компонента и ведущего фактора становления инновационного потенциала студентов в техническом вузе [7]. Инновационный потенциал понимается как интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей студента, выпускника, специалиста, которые лежат в основе его способности ставить и решать задачи нового использования знаний в сфере своей профессиональной деятельности, имеющих общественную, рыночную востребованность. В условиях перехода России на инновационный путь развития инновационный потенциал выпускника выступает как его конкурентное преимущество на рынке труда. Потенциал самоопределения в составе инновационного потенциала рассматривается как конструкт, основанный на индивидуальных ресурсах и обеспечивающий самоопределение студента, выпускника, специалиста.

Посредством создания условий, способ-

ствующих самореализации и саморазвитию личности обучающегося в процессе социального взаимодействия и деятельности, по мнению И.А.Зимней [2], осуществляется воспитание в педагогическом процессе. Разделяя эту точку зрения, предполагаем, что компоненты потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал студента, могут быть объектами воспитания и нужно определить условия, способствующие их формированию, которые можно рассматривать как необходимые условия становления инновационного потенциала.

Для проведения нашей работы основное методологическое значение имеют системный и субъектно-ориентированный подходы, поскольку субъект является системообразующим фактором всей системы регуляции [8]. Теоретической основой субъектного подхода являются работы С.Л.Рубинштейна, А.В.Брушлинского, К.А.Абульхановой-Славской, согласно которым ведущей характеристикой субъекта является его активность. По К.А.Абульхановой-Славской, самоопределение - это осознание личностью своей позиции в системе отношений. Под позицией в дан-

ном случае понимается интеграция доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе [1]. Активность позиции, по С.Л.Рубинштейну, выражается в избирательной мобилизованности, готовности к деятельности. Она обуславливает определённую стратегию поведения и сама зависит от неё. Согласно адаптивной модели поведения, в самосознании человека доминирует пассивная тенденция к подчинению в личностном и профессиональном самоопределении, в профессиональной деятельности. В будущем такой специалист, как правило, пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач. В модели развития человек в своём профессиональном самоопределении и в дальнейшей профессиональной деятельности стремится выйти за пределы непрерывного потока повседневной жизни, конструировать своё настоящее и будущее. Положение С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни как способах реализации описанных выше моделей поведения выводит проблему самоопределения в юности в иную плоскость - в плоскость выбора жизненного пути. Это положение нашло свое подтверждение в ряде исследований, например, при изучении студентов, выпускников педагогических вузов, которые проводили Л.М.Митина и Ю.П.Поваренков [6]. Авторы подчеркивают взаимосвязь личностного и профессионального самоопределения и самореализации человека. Если выявленные человеком противоречия разрешаются через развитие профессиональных способностей и перестройку сознания и самосознания в процессе самоопределения и самореализации, тогда и происходит его развитие, становление как профессионала и изменяется социальный статус.

Применяя субъектно-ориентированный подход, воспитание в педагогическом процессе можно определить как социально-позитивное воздействие на личность обучающегося посредством создания условий, способствующих её *самоопределению*, саморазвитию и самореализации в процессе социального взаимодействия и деятельности.

В.Е.Клочко и Э.В.Галажинский считают, что в феноменах инновационного поведения заявляет о себе процесс саморазвития человека [3]. Поскольку инновационная деятельность – целостный мотивированный акт ин-

новационного поведения, то, разделяя эту точку зрения В.Е.Клочко и Э.В.Галажинского, полагаем, что именно модель развития соответствует инновационной деятельности в профессиональной сфере. Вслед за Д.А.Леонтьевым проблему природы и сути творческих сил человека понимаем как проблему самореализации. Мотивом опредмечивания сущностных сил выступает «стремление продлить свое бытие как личности в других людях, транслируя свою индивидуальность через создаваемые произведения, а также через непосредственно производимые изменения в других людях (деяниях)» [4, с. 110]. Проявлением творческих сил человека, воплощением его индивидуальности могут быть инновации, представляющие собой оригинальные приёмы, подходы, технологии, продукты. Деятельность в любой сфере – от техники, экономики до образования, искусства – может быть инновационной, если в неё привносятся новые знания, оригинальные приемы, подходы, технологии, продукты не ради новизны и не с целью подтверждения возможности практического использования нового, оригинального, а исключительно для получения результата, отличающегося высокой общественной, рыночной востребованностью.

Исходя из сказанного, инновационную профессиональную деятельность рассматриваем как одну из линий личностного развития, которая позволяет студенту, выпускнику реализовать свою индивидуальность - уникальность при достижении общественно и лично значимых целей – создании инноваций.

Индивидуальность проявляется, прежде всего, в отношении человека к происходящему - к тому, что происходит с ним и вокруг него. Самому человеку это отношение дано в его эмоциях - эмоциональных реакциях и состояниях. Проявление эмоциональности одного человека сталкивается с проявлением эмоциональности другого. Возникает проблемасовместимости, соотношения, совместности этих эмоциональных реакций. Разрешается эта проблема во взаимодействии одного человека с другим - в диалоге. Эмоции становятся побуждениями не только к высказываниям, но и к поступкам, деятельности. Доминирующие избирательные отношения человека в каком-либо существенном для него вопросе интегрирует позиция, кото-

рая является результатом самоопределения его личности. Исходя из нашего представления об инновационной профессиональной деятельности, полагаем, что способствуя проявлению и развитию студентом собственной индивидуальности, мы способствуем проявлению его творческих сил, инновационному поведению, становлению инновационного потенциала его личности. Безусловно, развитие индивидуальности не сводится только к её эмоциональному аспекту, но становление инновационного потенциала личности в вузе, с нашей точки зрения, осуществляется именно через эмоциональный аспект, самоопределение. Активность позиции личности студента, выпускника рассматриваем как избирательную мобилизованность, готовность к инновационной деятельности и объект воспитания, а, условия, способствующие её формированию – как условия формирования потенциала самоопределения, становления инновационного потенциала личности.

В связи с объективным смещением акцента с общественного воспитания на самовоспитание и саморазвитие личности усиливается интерес в педагогике высшей школы к вопросам организации студенческого самоуправления в вузе. Самоуправление как форма организации жизнедеятельности молодежи в научно-педагогической литературе и практике возникло во второй половине XX века (Л.Ю.Гордин, И.П.Иванов, Н.М.Изосимов, З.А.Малькова, Л.И.Новикова). Значительный вклад в раскрытие содержания, принципов, методов и механизмов самоуправления в образовательных учреждениях внесли А.В.Волохов, В.А.Караковский, В.М.Коротов, Т.В.Лисовский, А.В.Мудрик, С.В.Новиков, Н.И.Приходько. Особенности студенческого самоуправления в вузе рассмотрены в работах Н.П.Бугаенко, А.С.Воробьева, И.З.Гликман, А.Я.Камалет-динова, М.А.Ковальчук, В.М.Певзнер, Н.Ю.Синягина, Н.Т.Шафигуллина и других. Различные трактовки понятия «студенческое самоуправление» отражают многообразные авторские позиции и различный ракурс его рассмотрения. Интегрируя различные точки зрения, студенческое самоуправление можно рассматривать как особого рода социальный институт, обладающий устойчивым комплексом формальных и неформальных правил,

принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему. Важными для выявления названных выше условий являются следующие особенности или черты этого социального явления:

- субъектами студенческого самоуправления являются студенты, студенческие общественные организации и специально создаваемые органы студенческого самоуправления;

- объектами студенческого самоуправления являются студенты и их коллективы;

- механизм студенческого самоуправления и вся его система функционируют в сфере управления высшим учебным заведением, при постоянном сочетании интересов и запросов субъектов и объектов студенческого самоуправления;

- основой для становления и развития системы студенческого самоуправления являются студенческие коллективы и активность самих студентов;

- для методов деятельности субъектов студенческого самоуправления характерны убеждение, воспитание, применение мер моральной и материальной заинтересованности, общественного принуждения.

Анализ особенностей студенческого самоуправления указывает на взаимосвязь субъекта и объекта управления и её основной элемент: студенты управляют сами собой, своими делами в различных сферах. Их активность выступает в качестве основы этого социального института. По К.А.Абульхановой-Славской, «принципиальное отличие активности от деятельности состоит в том, что деятельность исходит из потребности в предмете, а активность – из потребности в деятельности» [1, с. 77]. Если студент проявляет активность, то в чьих интересах? Это вопрос – о мотивационной основе активности. Многообразные формы субъектности человека, согласно В.А.Петровскому [5], можно рассматривать как внутренний образ его многообразных жизненных отношений с миром, которые он воспроизводит и изменяет, будучи активным. Во-первых, субъект активности представляет собой *индивидуальное «Я»* студента. Во-вторых, субъект активности – это *«Я другого в нём»*, когда «присутствие» другого ощутимо и может пе-

реживаться как своего рода вторжение в его внутренний мир. В-третьих, субъектом активности может быть «всеобщее Я» в студенте. В-четвертых, субъект активности безличен и отождествляется с природным телом («не Я»). Проявлением природного начала студента может быть творчество.

Работа в общественных организациях, действующих на принципах самоуправления, даёт студентам возможность проявить своё «Я» для себя и других людей в диалогах, поступках, определить свои интересы, своё место в коллективе, вузовском сообществе, свои перспективы. Движущей силой самоопределения выступают противоречия между «хочу» - «могу» - «есть» - «ты обязан» («нужно»), которые трансформируются в «я обязан», «иначе не могу». Именно интересы и запросы студентов оказывают непосредственное влияние на формирование органов студенческого самоуправления, определение их полномочий и направлений деятельности. Поэтому соединение учебы с участием в принятии и реализации управленческих решений даёт студентам возможность стать субъектами саморазвития и самореализации. Именно благодаря самопознанию студенты могут обнаружить себя в качестве субъектов, сформировать свою позицию и действовать в своих интересах и интересах коллектива, общества, развивать собственную индивидуальность.

Таким образом, самопознание студентов в рамках студенческого самоуправления, способствующее проявлению и развитию индивидуальности, формированию активной позиции их личности, становлению в качестве субъектов самореализации выступает как необходимое условие формирования потенциала самоопределения, становления инновационного потенциала.

Л.П.Шигапов отмечает [9], что студенческое самоуправление оказывает определяющее влияние на формирование лидерских качеств у студентов вуза, если реализуется непрерывный педагогический мониторинг личностных изменений у студентов, вовлеченных в деятельность органов самоуправления. При всей интенсивности исследований студенческого самоуправления в высшей школе обсуждению вопросов организации самопознания студентов уделяется недостаточно внимания, поэтому эти вопросы требуют

предметного изучения.

Основными методами и приемами самопознания личности и реализации названного выше условия являются самонаблюдение, самоанализ, сравнение, рефлексия, тестирование. Самонаблюдение и самоанализ предполагают наблюдение и анализ человеком своего внутреннего, психического мира. Рефлексия - форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения. Результаты проведенного нами исследования [8] указывают на низкий уровень рефлексивности первокурсников технического вуза. Поэтому педагогическую поддержку самопознания студентов рассматриваем как необходимое условие формирования их потенциала самоопределения в составе инновационного потенциала и развития студенческого самоуправления в вузе. В рамках этого процесса проведено исследование мотивационной основы активности студентов первого курса (642 человек) шести факультетов Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П. Королёва с помощью методики «Оценка привлекательности профессии инженера», разработанной Е.П.Кораблиной. В основе данной методики лежит принцип парного сравнения утверждений, отражающих основные аспекты привлекательности профессии инженера (мотивы). Методика позволяет оценить силу следующих аспектов привлекательности профессии инженера: 1) перспективы творчества и самостоятельности в работе; 2) возможность заниматься другой деятельностью; 3) возможность развития и самоуверждения; 4) престиж профессии; 5) возможность достижения профессионального успеха; 6) согласие с авторитетным мнением; 7) эмоциональное отношение к профессии; 8) ориентация на общение в профессиональной среде; 9) интерес к процессу инженерной деятельности. За каждый выбор (предпочтение) проставляется 1 балл. Далее подсчитывается, сколько раз был выбран тот или иной аспект привлекательности профессии инженера. Если количество набранных баллов по аспекту колеблется в пределах от 6 до 8, то следует считать, что этот мотивационный полюс выражен. Силу мотива отражает его ранг (чем сильнее мотив, тем выше ранг). Индивидуальные показатели внутри факультетов

тетов имеют разброс, что в итоге привело к усредненным по факультетам результатам, которые указывают на отсутствие выраженных мотивационных полюсов. Ранги аспектов привлекательности профессии инженера для студентов разных факультетов отличаются незначительно. Следует отметить, что студенты пяти факультетов ориентированы на самоутверждение и развитие (1 ранг, 5,7 – 5,2 балла). Первокурсники инженерно-технологического факультета направлены на достижение профессионального успеха (1 ранг, 5,6 балла), на самоутверждение и развитие (2 ранг, 5,3 балла). Перспективы творчества и самостоятельности в работе привлекают студентов факультета информатики больше (2 ранг), чем студентов других факультетов (4 или 5 ранг).

Следовательно, значительная часть первокурсников рассматривает профессию как средство самоутверждения и развития. Студентов привлекает творчество и самостоятельность в работе.

Первокурсники самостоятельно провели обработку и интерпретацию своих результатов в ходе проведенных с ними занятий, используя подготовленные для этой цели методические указания, что позволило интенсифицировать процесс их самопознания. Поскольку у значительной части студентов выражено стремление быть авторитетным, влиять на других людей, развиваться, то, обнаружив его, они активно включаются в работу общественных организаций, действующих на принципах самоуправления. Осознать эту работу, профессию как средства развития и творческого самораскрытия помогает студентам педагогическая поддержка самопознания, которая способствует тем самым их самоопределению и становлению как субъектов саморазвития, самореализации.

Таким образом, необходимыми условиями формирования потенциала самоопределения в составе инновационного потенциала, становления инновационного потенциала студентов технического вуза выступа-

ют их самопознание и педагогическая поддержка этого процесса в рамках развития студенческого самоуправления.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни: монография / К.А.Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. *Зимняя, И.А.* Воспитательный потенциал социальных компетентностей в реализации задач повышения качества образования / И.А.Зимняя // Проблемы качества образования: матер. XV Всероссийской научно-методической конференции. Книга 5. М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - С. 6-11.
3. *Клочко, В.Е.* Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания / В.Е.Клочко, Э.В.Галажинский // Сибирский психологический журнал. - 2009. - № 33. - С. 6 - 12.
4. *Леонтьев, Д.А.* Жизненный мир человека и проблема потребностей / Д.А.Леонтьев // Психологический журнал. - 1992. - Т. 13. - № 2. - С. 107-117.
5. *Петровский, В.А.* К психологии активности личности / В.А.Петровский // Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С. 26-38.
6. *Поваренков, Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека: монография / Ю.П.Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.
7. *Расщепкина, Н.А.* «Чувствительность к проблемам» как характеристика потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал студента технического вуза / Н.А.Расщепкина // Образование и саморазвитие. - 2012. - № 6. - С. 162-167.
8. *Расщепкина, Н.А.* Субъектно-ориентированный подход к формированию потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента / Н.А.Расщепкина // Сибирский педагогический журнал. - 2013. - № 3. - С. 121-127.
9. *Шигапова, Л.П.* Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П.Шигапова. - Казань: Инст-т пед. и псих. проф. образ. РАО, 2008. - 27 с.

УДК 378.03

О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.Ф.Яруллин, Р.Р.Насибуллов

Аннотация

В данной статье представлен анализ состояния изучаемой проблемы в теории и практике, обосновывается актуальность проблемы формирования гражданской ответственности, раскрыта сущность понятия «гражданская ответственность студентов педагогических вузов». Содержится обоснование разработанных педагогических условий эффективности формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов, описание организации и проведения педагогического эксперимента по проверке их эффективности. Обосновывается необходимость педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов в ходе учебной и воспитательной работы. Раскрывается сущность поэтапной педагогической поддержки.

Ключевые слова: гражданская ответственность, педагогическая деятельность, педагогическая поддержка, педагогические условия, педагогическая проблема, социальный проект, воспитание, эксперимент.

Abstract

This article provides an analysis of the studied problems in theory and practice, justifies the urgency of the civil liability problem, reveals the matter of the concept "civil liability of the pedagogical high school's students". It provides justification of the developed pedagogical conditions for the effectiveness of civil liability of the pedagogical high school's students's formation, describes the organization and performance of pedagogical experiment to verify their effectiveness. The necessity of pedagogical support for the forming students' civil character during the teaching and educational work is substantiated. The essence of progressive pedagogical support is revealed.

Keywords: civil liability, teaching activities, pedagogical support, pedagogical conditions, pedagogical problem, a social project, education, experiment.

Проблема формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов обусловлена преобразованиями, происходящими сегодня в духовной сфере российского общества, которые определяют особую актуальность формирования знающих, активных граждан, так как укрепление основ государственной и общественной жизни зависит во многом от участия студентов вузов в политической жизни, от политической и правовой культуры будущих избирателей.

Сегодня целью воспитательной работы со студенчеством высших учебных заведений должно являться формирование гражданина свободного, демократического государства, который обеспечен всеми правами и наделён всей полнотой обязанностей, позволяющими ему свободно развиваться на просторстве гражданского общества. Соответственно, мы считаем, что основной задачей воспитания становится формирование личности с активной гражданской позицией, способной воспользоваться своими неотъемлемыми правами, стремящейся к этому и готовой взять на себя всю полноту ответственности за свои действия.

Становление современной российской государственности напрямую ставит задачи

формирования гражданского общества. Построение же гражданского общества нереально без участия в данном процессе молодых людей – студентов педагогических вузов, которые должны стать настоящими гражданами своей страны, то есть самостоятельными, самостоятельными людьми, реализующимися в гражданской позиции.

Происходящие в стране изменения определяют необходимость формирования гражданской ответственности как личностного и профессионального качества педагога, ответственности за развитие и становление правового гражданского общества в стране. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов – культурологическая и социальная функции педагогического образования.

Значение гражданской ответственности студентов педагогических вузов еще более возрастает в связи с тем, что в ходе проводимых преобразований в сфере образования обнаруживаются глубокие противоречия и конфликты. Для значительной части учащихся характерны определенная размытость нравственных ориентиров, интерес к низкопробным образцам массовой культуры, агрессивность в отстаивании своих групповых

интересов, что вызвано просчетами в гражданском воспитании, осуществляемом педагогами общеобразовательных учебных заведений. Сегодня вполне обычным явлением считается тот факт, что учащиеся старших классов не знают структуру российского законодательства, не знают о разделении властей, функции парламента и правительства Российской Федерации. Детерминанты явления гражданской безграмотности учащихся следует искать в просчетах как организационного, так и методического характера, поскольку учебные планы общеобразовательных школ не предусматривают достаточной гражданско-правовой подготовки учащихся, а имеющиеся дисциплины, затрагивающие данные вопросы, и факультативные занятия не имеют адекватного методического обеспечения.

Сходная ситуация имеет место и в высшем профессиональном педагогическом образовании, где вопросам гражданско-правовой подготовки студентов отводится незначительное время.

Поэтому профессиональное развитие педагога в процессе образования должно предусматривать овладение правовыми нормами поведения как субъекта общества и как специалиста-педагога, формирование политического мировоззрения, понимание перспектив развития демократического общества, воспитание патриотизма, гуманистических способов общения, развитие ценностно-смысловой ориентации при осуществлении социальных функций педагогической деятельности. Особое внимание необходимо уделить подготовке будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания детей различного возраста, поскольку воспитание гражданина правового государства во многом связывается с личностью педагога, его общей культурой, профессионализмом. Именно педагогическое образование как профессиональное образование формирует социальную установку будущего специалиста, способствующую в дальнейшем развитию социальной позиции и социальной активности учащихся.

Совершенствование всех этих направлений формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов сегодня – одна из центральных задач профессиональной подготовки педагога, реше-

ние которой связано с содержанием образования, организацией учебного процесса в педагогическом вузе и применением активных методов обучения, ориентированных на интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности.

Проблема формирования гражданской ответственности будущего педагога, являясь актуальнейшей проблемой сегодняшнего дня, рассматривается многими отечественными педагогами и учеными.

Формированию целостной личности, гражданина уделял внимание классики отечественной педагогики А.С.Макаренко [5, с. 120-121]. В трудах Г.Т.Суколеновой [12], А.В.Фахрутдиновой [15, с. 140] изучается процесс исторического становления системы гражданского воспитания. Методы формирования гражданской культуры получили развитие в трудах Т.В.Бесковой [1, с. 56], А.С. Гаязова [2, с. 67-69]. Философский и социальный аспекты гражданского воспитания раскрыты в трудах А.А. Козлова [4, с. 43-44], В.А. Сластенина [11]. В.В. Мартынова [6], Р.М.Салихова [10, с. 132-134], К.А.Таникулова [13] рассматривают социально-педагогические условия воспитания гражданственности в качестве интегративного качества личности. В работах С.Н.Иконниковой [3], В.М.Обухова [8] исследованы особенности гражданского воспитания подрастающего поколения в процессе учебно-воспитательной работы на материале гуманитарных дисциплин. Проблемы формирования гражданского сознания студентов исследованы в трудах В.Л.Попко [9], А.М.Фактором [14].

В конце XX - начале XXI веков усиливается интерес к вопросам гражданского воспитания, появляется большое количество работ, посвященных формированию тех или иных гражданских качеств обучающихся. Воспитание гражданских качеств подростков было раскрыто в исследованиях А.Ф.Никитина [7] и др.

Таким образом, понимание гражданской ответственности студентов педагогических вузов как важнейшей педагогической проблемы сегодняшнего дня не вызывает сомнения. Несмотря на представленность в психолого-педагогической литературе различных аспектов подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности и достаточную разработанность проблемы граж-

данственности, в настоящее время отсутствуют педагогические исследования, посвященные формированию гражданской ответственности студентов педагогических вузов и ее влиянию на продуктивность последующей профессиональной деятельности. При этом современные требования к процессу профессиональной подготовки педагога предполагают поиск адекватных происходящим в стране изменениям условий эффективного формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов.

Исследуя данную проблему, мы пришли к противоречию между потребностью обновляющегося российского общества в активной нравственной и интеллектуальной личности будущего специалиста педагогического профиля, способной к осуществлению гражданского воспитания, и недостаточной разработанностью педагогических условий формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов.

Данное противоречие позволило выявить проблему: каковы педагогические условия формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов?

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов.

Для решения поставленной цели использовался комплекс следующих методов:

- теоретические (сравнительный и логический анализ, синтез, обобщение, моделирование);

- эмпирические (изучение архивных и нормативных документов по исследуемой проблеме, изучение и обобщение инновационного опыта вузов по формированию гражданской ответственности у студентов, беседы, анкетирование, опросы и целенаправленные наблюдения за деятельностью студенческой молодежи, методы математической статистики, проведение педагогического эксперимента по формированию гражданской ответственности в рамках конкретных педагогических вузов).

Проблема воспитания верных, честных, сильных, умных, способных управлять страной граждан была всегда актуальна. При этом в каждой стране наблюдались свои особенности, связанные с историческими, эко-

номическими, политическими, этническими, культурными и другими условиями. Гражданские качества личности определялись теми ценностями, которые были приняты в конкретный исторический период развития общества и государства.

Проследив развитие идей формирования гражданской ответственности в истории педагогики и на современном этапе, мы сделали вывод о том, что на каждом историческом этапе проблема формирования гражданской ответственности была актуальна, система имела свои цели, средства, методы и формы осуществления, которые были обусловлены политическими, экономическими, социальными и культурными условиями в обществе.

В современных условиях, когда сместились духовные и материальные ценности, система гражданского воспитания претерпевает изменения. В связи с этим необходимо рассмотреть понятие гражданской ответственности студентов педагогических вузов и определить его сущность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что данная тема актуальна и многоаспектна. Однако до середины 90-х годов дефиниция «гражданская ответственность» практически не разрабатывалась и не использовалась. Сейчас она стала предметом исследования целого ряда наук, которые определяют ее как одну из междисциплинарных наук.

Гражданскую ответственность мы рассматриваем как самостоятельный объект исследования, предполагающий анализ гражданского обучения и воспитания, в связи с чем проведена работа по разграничению и уточнению понятий, сопряженных с понятиями «гражданская культура», «гражданское формирование», «гражданственность», которая привела к выстраиванию логической связи между ними. Анализ показал, что данный феномен является сущностной характеристикой личности и его деятельности как человека, обладающего гражданским мышлением, активной гражданской позицией, патриотическими чувствами и опытом общественно-полезной патриотической деятельности. С учетом поликомпонентной структуры гражданской ответственности студентов педагогических вузов нами выделен компендиум данного феномена. Гражданская ответст-

венность – это совокупность социально-ценностного, знаниевого и личностного компонентов, характеризующихся уровнем развития личности в рамках накопленного опыта в социуме и способностью к его обогащению. На современном этапе развития гражданского воспитания студентов представляется возможной разработка формирования концепции гражданской ответственности личности, целью которой выступает формирование гражданских качеств – важнейшего показателя активного гражданства, инициативного поведения и практического соучастия в общественных делах.

Анализ научной литературы позволил выявить основные компоненты гражданской ответственности (политический, правовой, социологический, философский, исторический, знаниевый) и социально-ценностные ориентации личности, обладающей гражданскими качествами (общее благо, свобода, равенство, справедливость, частная собственность, права человека, плюрализм).

Изучение и обобщение опыта вузов по формированию гражданской ответственности студентов позволяет констатировать, что потенциал содержания образования используется недостаточно полно, преобладает информационно-репродуктивная направленность образовательного процесса. Мы пришли к выводу о необходимости оказания помощи студентам в ситуациях, требующих вмешательства педагога как человека, имеющего не только высокий уровень знаний, но также определенный жизненный опыт, умения убеждать, переубеждать и др.

Основной формой взаимодействия педагога и студентов может выступать педагогическая поддержка формирующихся гражданских качеств студентов педагогических вузов.

В данной работе под педагогической поддержкой обучающегося мы понимаем определенную систему педагогического взаимодействия, опосредованного личностными особенностями педагога и студентов, направленного на актуализацию механизмов самоопределения, самоорганизации и саморазвития, обеспечивающих формирование определенных гражданских качеств личности.

Мы рассматриваем понятие педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов педагогических вузов-

как помощь, оказываемую преподавателями на учебных занятиях при возникновении педагогически опасных ситуаций, ведущих к отрицательному педагогическому результату.

Педагогическая поддержка формирующихся гражданских качеств студентов педагогических вузов осуществляется через заинтересованное наблюдение, консультирование, стимулирование максимальной самостоятельности студентов.

Одной из наиболее интересных педагогических технологий формирования гражданской ответственности является социальное проектирование, осуществляемое как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

В процессе социального проектирования у студентов педагогических вузов 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.

Технология социального проектирования в ходе учебных и семинарских занятий предполагала последовательность прохождения ряда этапов. При этом в зависимости от конкретного проекта некоторые из этих этапов объединялись нами с целью снижения временных затрат.

Практика показала, что реализация проекта выводит студентов педагогических вузов на решение насущных проблем различными «этажами» власти, они реально знакомятся с механизмом принятия административных решений, спецификой взаимодействия с экспертными структурами, средствами массовой информации, что, несомненно, сказывается на повышении уровня их гражданской зрелости.

Поскольку определение уровней сформированности гражданской ответственности студентов требует применения, как педагогического контроля, так и самоконтроля студен-

тов, были разработаны средства диагностики: анкета по изучению гражданской ответственности, тест по изучению уровня развития гражданской ответственности студентов педагогических вузов. Тест по изучению уровня развития гражданской ответственности студентов педагогических вузов и анкета по изучению гражданской ответственности выступали средством самодиагностики и предполагали выбор студентами одного из предложенных вариантов ответа на вопросы, раскрывающие эмоционально-ценностные аспекты гражданской ответственности.

Опытно-экспериментальная работа, в ходе которой апробировались педагогические условия эффективности формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов, проводилась в три этапа.

На констатирующем этапе эксперимента определялась степень развития гражданской ответственности студентов педагогических вузов, на основе чего были сформированы экспериментальная (61 студент) и контрольная (66 студентов) группы. Общая численность испытуемых составила 127 человек.

На формирующем этапе эксперимента проводилась работа по внедрению в учебно-воспитательный процесс педагогических вузов условий формирования гражданской ответственности студентов, выявленных в результате проведенного исследования.

На контрольном этапе экспериментальной работы проводилась итоговая работа по сравнению полученных первичных данных, определялся достигнутый уровень развития гражданской ответственности студентов педагогических вузов в ходе эксперимента, осуществлялся сравнительный анализ данных, полученных на различных этапах диагностики.

Сравнение результатов теста по изучению уровня гражданской ответственности студентов педагогических вузов: показатели уровня развития гражданской ответственности студентов контрольной группы остались почти без изменений (специфический – 20/23, целенаправленный – 27/22, осознанный – 19/21), в экспериментальной же группе эффект повышения исследуемого качества налицо (специфический – 12/34, целенаправленный – 29/21, осознанный – 20/6).

Таким образом, анализ полученных в ходе эксперимента данных позволяет сде-

лать вывод о значимости выявленных педагогических условий эффективного формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов.

Проблеме формирования гражданской ответственности посвящено большое количество работ, однако она по-прежнему остается одной из актуальных проблем педагогической науки и практики, так как преподаватели педвузов, учителя общеобразовательных учебных заведений, воспитатели не всегда представляют себе цель, задачи, содержание, средства, формы и методы формирования гражданской ответственности студентов.

Под гражданской ответственностью студентов педагогических вузов мы понимаем способность личности осуществлять свою деятельность, основываясь на чувстве гражданского долга, а также в соответствии с принятыми в обществе нормами гражданского поведения.

Педагогическими условиями формирования гражданской ответственности студентов педагогических вузов являются осуществление педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов в ходе учебной и воспитательной работы; реализация технологии социального проектирования учебных занятий, направленных на формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов.

Дальнейшее исследование проблем специфичности гражданской ответственности в педагогической науке, а также разработка методик и технологий ее формирования представляется нам задачей обозримого будущего. Предметом следующих исследований может явиться изучение, разработка и апробация инновационных форм и методов педагогической деятельности по формированию гражданской ответственности студентов.

Литература

1. Бескова, Т.В. Воспитание гражданственности. [Текст] Народное образование. - М., 2004. - № 9. - С. 54-58.
2. Гаязов, А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы. [Текст] - Челябинск, 2012. - 238 с.
3. Иконникова, С.Н. На пороге гражданской зрелости. [Текст] - Лениздат, 2003. - 175 с.
4. Козлов, А.А. Формирование гражданского сознания молодых россиян. [Текст] - М., 2010.

- 85 с.
5. *Макаренко, А.С.* Воспитание гражданина. [Текст] М.: Просвещение, 2008. - 304 с.
 6. *Мартынова, В.В.* Формирование гражданской ответственности у подростков в процессе освоения социальных ролей [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Минск, 1993. - 202 с.
 7. *Никитин, А.Ф.* Единство нравственного и гражданского воспитания. [Текст] - М., 2013. № 5. - С. 44-49.
 8. *Обухов, В.М.* Как воспитать гражданскую активность. [Текст] - М., 2006. - 110 с.
 9. *Полко, В.Л.* Патриотическое сознание студенческой молодежи [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1992. - 205 с.
 10. *Салихова, Р.М.* Система формирования гражданской ответственности у подростков в общеобразовательной школе [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2001. - 183 с.
 11. *Сластенин, В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. [Текст] - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
 12. *Суколенова, Г.Т.* Исторические условия становления современного гражданского образования в Российской Федерации [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1997. - 19 с.
 13. *Таникулова, К.А.* Формирование гражданских качеств личности у студентов педагогических институтов (средствами иностранного языка) [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Ташкент, 1983. - 177 с.
 14. *Фактор, А.М.* Формирование гражданской ответственности в системе довузовской профессиональной подготовки учащейся молодежи. [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Воронеж, 1998. - 182 с.
 15. *Фахрутдинова, А.В.* Гражданское образование учащихся в средней школе США (конец XX века) [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2001. - 170 с.

УДК 371

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ ТЕЛЕСНОГО КОМПЛЕКСА ЧЕЛОВЕКА

А.В.Прохоров

Аннотация

Педагогизация саморазвития жизненного комплекса человека составляет предмет исследования. По мнению автора, его постнеклассические модели являются важным средством для профилактики и коррекции деформаций компетенции субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: постнеклассическая методология, педагогическое моделирование, педагогизация, саморазвитие жизненного комплекса человека, компетентность.

Abstract

Pedagogisation of self-development of a human's life complex is the subject of research. According to the author, its postnonclassical models are an important tool for the prevention and correcting the deformations of competence of the educational activity subjects.

Keywords: postnonclassical methodology, pedagogical modeling, pedagogisation, self-development of a human's life complex, competence.

В настоящее время исследования в области антропологии и педагогической антропологии ведутся с позиций интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний, постнеклассической парадигмы науки и ответов на вызовы XXI века (В.Андреев, А.Зеленков, В.Краевский, С.Лашко, В.Савченко, И.Саяпина, В.Стёпин, Л.Тегако и др.). Это способствует не только постановке вопроса об усилении реалистичности управления и развития природных и социальных территорий (С.Сулакшин, Э.Филип, В.Якунин и др.),

но и наращиванию реалистичности представлений о саморазвитии каждого человека, проживающего в конкретной местности и за её пределами. Что, несомненно, начинается с совершенствования образов человеческого сознания, во многом обусловливаемое образовательной системой и её научным базисом. Подобное уже происходит в современной компьютерной графике (Р.Мортиер, Д.Ридделл, С.Топорков, Б.Флеминг и др.), производстве видео средств, а также визуализации и управлении визуализацией образователь-

ного процесса и социального воспитания в целом (М.Владимирова, А.Жигарева, В.Степанов и др.). На приближение научно-педагогической картины мировидения к объективной действительности работает и следование рекомендациям К.Ушинского как педагога-антрополога. По прошествии полутора веков мы интерпретируем его идейный посыл всеохватного познания предмета воспитания призывом философствовать (правомочие педагога по М.Мамардашвили) и осмысливать, обобщать, концептуализировать полинаучные знания о человеке в условиях непрерывного увеличения их объёма. Но объективно неуклонный рост модельной реалистичности исследований обеспечивает, прежде всего, изменение педагогической методологии и научного мышления. В нынешнее время оно происходит на этапе постнеклассической рациональности, что позволяет расширять смысловое поле используемых категорий.

В выше обозначенном контексте нами и актуализируется представление о педагогизации саморазвития человека как важной теоретико-практической составляющей педагогики саморазвития.

Вопросы педагогизации рассматривались рядом предшественников. Так, А.Макаренко связывал воспитание с педагогизацией всей жизни детей в мельчайших деталях. С.Рубинштейн призывал к педагогизации психологического исследования. С.Шацкий считал, что педагогизация среды есть её преобразование и организация с целью создания наиболее благоприятных условий воспитательных воздействий на ребёнка. В.Шульгин предложил идею педагогизации среды, разработал соответствующие методики.

Отдельным аспектам педагогизации посвящаются современные диссертационные исследования. Например, С.Заяца (по теме внеаудиторной деятельности как факторе педагогизации студенческой социализации), Т.Зеленовой (относительно педагогизации среды в условиях села), Т.Кружилиной (о педагогизации сознания субъектов образовательного пространства как основе преодоления отчуждения между поколениями) и др.

В нашем представлении, наряду с термином «педагогизация саморазвития человека» вполне оправданно употребление терми-

нов «педагогизация целостного саморазвития человека», «педагогизация комплексного саморазвития человека», «педагогизация саморазвития телесного комплекса человека» «педагогизация саморазвития жизненного комплекса человека». Использование последнего выражения позволяет более точно говорить о том, какое саморазвитие имеется в виду при исследовании человеческой жизнедеятельности.

Процесс педагогизации целостного саморазвития включает два основных компонента: педагогическую помощь окружающей социальной среды и педагогическую помощь самих субъектов жизнедеятельности. Обе деятельности взаимосвязаны, но каждая из них не обладает однозначно позитивным потенциалом и не приводит к однозначно позитивным результатам, одним из которых является социализация личности. Педагогизация саморазвития жизненного комплекса человека есть процесс и результат увеличения и совершенствования целостной педагогической помощи его внешней и внутренней жизнедеятельности. Основными критериями успешности педагогизации выступают положительные изменения результатов внешнего и внутреннего саморазвития человека. Но при этом следует обратить внимание на то, что проблема гуманного влияния в педагогике саморазвития и педагогике в целом не теряет своей актуальности. Особенно в период появления и развития новейших инструментов влияния на сознание социума и отдельных его членов. Речь идёт о разработке в теории связей с общественностью (PR-коммуникации) особых технологий современных коммуникативных пространств, благодаря которым нужные образы, представления о человеке или товаре прочно закрепляются в сознании людей (И.Бердников, Е.Головлёва и др.). В то время как массовое педагогическое сознание меняется медленно.

Его подвижки активизируются новшествами практической сферы и педагогической науки. В частности, в вопросах человекознания. Однако, Д.Фельдштейн, говоря об открытии новых личностных и субъектных характеристик человека в ряде наук, подчёркивает, что в познании современного человека, его развития и саморазвития остаётся много непознанных и непонятых проблем. Не определён объём и характер этих изменений. По-

этому данная ситуация требует дифференцированного исследования и осмысления [4]. Полагаем, что рост актуальности указанной необходимости, обусловлен также парадигмальным сдвигом методологической ориентации педагогики, развитием культурно-исторического, философско-антропологического подходов к исследованию данной тематики и активизацией перспективных модернизационных процессов в российском образовании. Они позволяют наращивать усилия по педагогизации саморазвития субъектов педагогических отношений, развивать концептуально-педагогический базис педагогической деятельности, расширять образные, смысловые поля категорий «человек» и «саморазвитие человека».

Концептуально анализируя теорию и практику педагогического человекознания, мы констатируем следующее. Процесс реформирования российского образования и науки в неоднозначных условиях глобальных перемен в стране и за её пределами позволяет по-новому взглянуть на имеющийся педагогический опыт. В педагогических работах по антропологической проблематике важным методологическим ориентиром по-прежнему остаются человековедческие идеи К.Ушинского. Научно-педагогическое представление о человеке и его саморазвитии совершенствовалось достаточно длительное время, благодаря накоплению соответствующих знаний в различных областях науки и усилиям самих педагогов в исследовательской деятельности. Философы достаточно чётко осмыслили ряд базовых категорий современного дискурса (Г.Левин). В том числе, интересующие нас взаимосвязанные понятия «часть», «целое», «движение» и «развитие». В философии целостная система «человек» относится в структурной иерархии к более масштабным внешним системам вплоть до Космоса. Психологи сформировали целостное видение человеческой личности и её саморазвития на основе философских, естественнонаучных и собственных воззрений. И педагоги сферы образования на вопросы о человеке и саморазвитии человека зачастую смотрят с позиций психологов. Что доказывается уже определениями соответствующих понятий, которые используют педагоги, и контекстным оттенком педагогического термина «психологизм» в педагогической печати. Хотя, по

К.Ушинскому, педагогическое представление о человеке и его саморазвитии опытом психологии не начинается и не заканчивается. Познание этих феноменов педагогической наукой не должно ограничиваться концептами психологического аспекта исследований. Эта идея имеет своё косвенное и прямое отражение, в частности, в трудах В.Стёпина, К.Абульхановой, В.Краевского, В.Сластёнина, А.Столяренко и др. Вывод научно-педагогического представления о человеке и его саморазвитии на другой смысловый уровень усиливает реалистичность педагогических знаний, приближает субъективный результат познания к объективной действительности.

Анализ материалов отечественных и зарубежных философских, психологических и педагогических исследований, логики развития мировой науки и педагогической практики подводит к пониманию необходимости и возможности расширения смыслового аспекта педагогического видения человека и его саморазвития на основе комплекса методологических подходов для дальнейшего совершенствования педагогической деятельности. Но для построения педагогических смысловых конструкций целостной картины требуется уточнить методологические ориентиры педагогической концептуализации выше названных базовых понятий сферы человекознания.

Концептуализация как методологическая мыслительная процедура научного описания и целостного понимания объектов педагогической действительности является одним из активных инструментов научного познания. Его творческое использование приводит к определению концептов, расширяющих смысловое поле понятий, а также к созданию концептуальных моделей теоретической и практической деятельности. Являясь неотъемлемым элементом педагогической методологии и на постнеклассическом этапе её развития, концептуализация приобретает, как и она, постнеклассическую рациональность. В содержании научно-педагогической сферы на постнеклассическом этапе педагогической методологии зачастую обращает на себя внимание синергетическая линия педагогических исследований. Но, по нашему мнению, существует и постнеклассический смысловой подход в методологической ориентации педагогической концептуализации человека и

его саморазвития. Смысловое поле понятий человека и его саморазвития, по всей вероятности, потенциально не ограничивается только имеющимися концептами. Парадигмальный сдвиг, происходящий в педагогической методологии, уже привёл к мягкому смысловому расширению категориальных понятий в исследованиях по педагогике саморазвития. В них человек видится сложной бинарной саморегулирующейся, саморазвивающейся системой, находящейся в сложном взаимодействии с окружающей социально-природной средой, которая оказывает на неё результативное влияние. Предлагаемое нами представление не исключает доминирующее в научном педагогическом сообществе модельное видение человеческой реальности. Отталкиваясь от него, сохраняя его, по аналогии с сохранением предшествующих типов рациональности в научном сознании, мы обращаем внимание на постнеклассическую возможность аксиологически значимого, актуального, практикоориентированного расширения видения педагогической действительности, связанной с человеком и его саморазвитием в контексте современных глобальных и образовательных проблем человечества, необходимости их решения. Конкретно предлагается рассматривать человека как ещё большую открытую сложную саморегулирующуюся и саморазвивающуюся систему, в которой он занимает центральное подсистемное место. Речь идёт о целостном жизненном комплексе человека. Этот постнеклассический расширительный смысловой образ является ценностным фрагментом человеческого сознания для формирования жизненной компетенции человека относительно творческого комплексного, внутренне-го и внешнего, саморазвития в динамичном пространстве и времени социальной и природной действительности.

Предложенная нами линия рассуждений о человеке и его саморазвитии не может не включать и философское обоснование предлагаемой комплексной целостности. Многие философские исследования прошлого и нынешнего веков связаны с разнообразной тематикой о человеке, его природе и сущности (В.Библер, Г.Гадамер, В.Лекторский, С.Лебедев, М.Мамардашвили, И.Фролов, М.Хайдеггер, Ю.Хабермас, Й.Хейзинг, П.Тейяр де Шарден, Б.Юдин и др.). Это познание чело-

века с позиций онтологического системного воззрения позволяет формировать более совершенное представление о человеке как о сверхсложной и многомерной системе бытия, неразрывной части космической целостности. Но имеются и более ранние соответствующие точки зрения. В частности, в XIX веке К.Маркс, рассуждая об отчуждении человеческого труда в условиях капиталистического производства, употребляет также выражение «неорганическое тело человека» [1]. По его замыслу, оно обозначает очеловеченную и подлежащую очеловечиванию природу. Мысль К.Маркса о неорганическом теле человека В.Стёпин называет не просто метафорой, а человековедческим представлением. Согласно ему, бытие человека определяется особой телесностью. Она содержит два взаимосвязанных компонента. Биологическую организацию человеческого тела и его неорганическое тело. В.Стёпин заключает, что такая двухкомпонентная системная модель понимания телесности человека позволяет по-новому увидеть его развитие [3]. Соглашаясь с этим выводом, считаем важным уточнить, что речь идёт и о саморазвитии. Причём, в условиях дальнейшего накопления философского опыта относительно модельного видения человеческой телесности [5] и особенно на современном постнеклассическом этапе научной мыследеятельности, когда среди исторически развивающихся систем особо выделяются открытые сложные саморазвивающиеся объектные комплексы природы и общества, включающие в качестве компонента и самого человека [2].

В целом, важно подчеркнуть, что уже давно философы обозначают термином «тело» различные объекты действительности (людей, социальные группы, природные и техногенные образования, пр.). В результате философским дискурсом представление о теле человека выводится за пределы его биологического тела. В русле этих умозаключений вполне логично утверждать, что, выстраивая себя самого, свою собственную жизнь во времени и пространстве, человек выстраивает свой жизненный, телесный комплекс. И это творческое внутреннее и внешнее строительство может быть также названо саморазвитием человека. Данное воззрение уместно вписывается в постнеклассическую картину мира с саморазвивающимися откры-

тыми целостными человекообразными системами. Таким образом, с философской постнеклассической точки зрения, человек может рассматриваться и как телесный, жизненный комплекс, и как саморазвивающаяся открытая целостная человекообразная система. И тавтологии в последнем утверждении нет. Просто традиционное зауженное представление о человеке вписывается философским дискурсом «матрёшечно» в более объёмную постнеклассическую смысловую модель.

В результате анализа содержания выше указанных источников наше синтетическое представление о телесности, внутреннем, образном, смысловом и неорганическом тела человека философски обоснованно выходит за пределы его физического, биологического тела. При этом все эти телесные объекты не могут быть отчуждены друг от друга, по крайней мере, на уровне психической образности. И данный телесный комплекс, ретроспективный, современный и перспективный, является системной частью, подсистемой более сложной системы – потенциальной витальной целостности человека. В таком случае действительно саморазвитие человека выглядит уже самодвижением его комплексного тела от одного ситуативного телесного комплекса к другому. Большому или меньшему по объёму и качеству. От зачатия до вариативных пределов влияния следов жизнедеятельности человека на души, умы, условия жизни и внешнюю жизнедеятельность других людей. Тем самым гарантируя ему относительное бессмертие. Во многом это зависит от развития человеческой субъектности, образного континуума субъекта (С.Рубинштейн, К.Абульханова, Т.Березина, В.Слободчиков, Д.Фельдштейн и др.).

Суммируя, приходим к следующим выводам. Мир делим только умозрительно. Опыт древних мыслителей, более поздних философов и современных учёных позволяет видеть человека целостностью (системной комплексной целостностью), органично входящей в другие более масштабные целостности (системные комплексные целостности). На постнеклассическом этапе научного мировидения простая биопсихическая модель человека и сложная личностная саморегулируемая система превращаются в более мас-

штабное саморазвивающееся образование. Помимо внутреннего компонента (функционирующие физическое тело, организм, психика и личность с её вариативно-образным внутренним миром), оно включает внешнюю составляющую человеческой жизнедеятельности, поведение, общение, их результаты, фрагменты социальной и природной среды, человеку принадлежащие, освоенные и присвоенные. Данная системная целостность меняется со временем по объёму и качеству её содержания в прошлом, настоящем и будущем. Что обусловлено не только бессознательной реализацией генетической программы, но и активностью самого человека, а также случайными и целенаправленными (в том числе, педагогическими) внешними влияниями быстро меняющегося мира, природного и социального. В результате у человека создаётся и корректируется внутренний синтетический образ, регулирующий самодвижение от одной человеческой целостности к другой. Эту целостность мы и называем телесным, жизненным комплексом человека. А его саморазвитие – саморазвитием этого комплекса. Данное смысловое представление о человеке и его саморазвитии обосновывается как педагогическим эмпирическим опытом, так и теоретическим опытом исследователей, упомянутых нами выше. Рассматривая человека объектно шире, приходим и к более широкому, педагогически важному постнеклассическому смысловому модельному представлению о целостном саморазвитии человека. Повышение реалистичности смыслового образа, регулирующего стратегическую и ситуативную жизнедеятельность человека, внутреннюю и внешнюю, имеет важное прикладное значение. Оно призвано содействовать компетентностному развитию субъекта целостной жизни. А также упреждающей профилактике и смягчению объективных потенциальных, коррекции ситуативных личностных деформаций, межличностных и межгрупповых конфликтов в активно саморазвивающемся социуме. Во многом всему этому способствует педагогизация саморазвития телесного, жизненного комплекса человека как процесс и результат наращивания и совершенствования целостной педагогической помощи его внешней и внутренней жизнедеятельности. Поэтому развитие и совершенствование данного на-

правления исследований является одной из важнейших задач педагогической науки и практики.

Литература

1. *Маркс, К.Г.* Экономико-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / Под ред. А.И. Малыш: 2-е изд., Т. 42. - М.: Политиздат, 1974. - С. 41-174.
2. *Стёпин, В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В.С. Стёпин // Постнеклассика: философия, наука, культура : коллектив. моногр. / отв. ред.: Л.П. Киященко, В.С. Стёпин. - СПб: Издательский дом «Мирь», 2009. - С. 249-295.
3. *Стёпин, В.С.* Философская антропология и философия науки / В.С. Стёпин. - М.: Высшая школа, 1992. - С. 6.
4. *Фельдштейн, Д.И.* Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2008. - № 3. - С. 3-4.
5. *Чеснов, Я.В.* Телесность человека: философско-антропологическое понимание / Я.В. Чеснов; Российская академия наук, Институт философии. - М.: ИФ РАН, 2007. - 213 с.

УДК 37

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКЦИИ КАК МЕХАНИЗМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Я.Сайгушев, Л.И.Сайгушева

Аннотация

В статье рассматривается актуальность постановки проблемы педагогической рефлексии исследователями, занимающиеся вопросами профессионального становления личности учителя. Разработка теории педагогического рефлексирования и создание методики формирования данного качества являются одним из многообещающих путей совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, значимость педагогической рефлексии, рефлексивные умения, профессиональная подготовка будущего учителя.

Abstract

The article discusses the relevance of the pedagogical reflection problem defined by researchers concerned with professional development of the teacher's personality. The development of the theory and the creation of teaching reflection method of forming the given quality are the most promising ways to improve the training of future teachers.

Keywords: reflection, teaching reflection, the importance of teaching reflection, reflective skills, training future teachers.

Обращение к педагогической рефлексии обусловлено современными тенденциями общественного развития, ориентирующими систему педагогического образования на поиск путей совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя, а также выявление условий повышения педагогического мастерства работающих учителей. Признание в педагогической рефлексии интегрального показателя успешности профессионального становления личности учителя, предпосылки самоорганизации его деятельности показали, что разработка теории педагогического рефлексирования и создание методики формирования данного качества являются одним из многообещающих путей совершенствования профессиональной под-

готовки будущего учителя. Факт существования психической реальности, которую воплощает в себе феномен педагогической рефлексии, к настоящему моменту признан большинством педагогов-исследователей, занимающихся вопросами профессионального становления личности учителя.

В педагогическом аспекте рефлексия рассматривается в исследованиях, связанных, с одной стороны, с педагогической деятельностью учителя, с другой – с учебной деятельностью обучающихся.

В зависимости от подхода под данным явлением подразумевают: «профессиональную философию, обобщенно-целостное отношение к профессии»; «размышление учителя о себе, о своем назначении и самоак-

туализации, осмысление им своих профессиональных задач»; «осмысление собственных психических процессов и решений»; «обращенность учителя на себя, критичность по отношению к себе, умение анализировать процесс и результаты педагогической деятельности»; способность учителя наиболее полно отражать как объект педагогического взаимодействия, так и собственное «Я» в педагогической деятельности; «осмысление учителем целесообразности и эффективности своего действия относительно ученика на основе гуманизации образования»; оценочный компонент профессионального мышления учителя, выполняющий критериально-целевую и контрольно-корректирующую функции, находящий свое выражение в личностной позиции учителя, его целях, задачах, мотивах и интересах, побуждающих его к деятельности как участника и организатора педагогического процесса».

Важность и необходимость рефлексии в деятельности учителя провозглашаются многими авторами. Отмечается, что профессиональное совершенствование педагога предполагает у него достаточный уровень развития рефлексии.

А.Б.Воронцов [4] считает, что рефлексия все еще новое слово в деятельности педагога. Большинство учителей не могут еще осознать, что без анализа собственных действий невозможна их коррекция и движение вперед.

А.И.Зимняя [5] подчеркивает, что педагогическая рефлексия соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, социально ответственной за воспитание и обучение подрастающего поколения. Поэтому мы рассматриваем направление, ведущее изучение рефлексии в деятельности учителя через анализ процесса формирования профессионального самосознания будущего учителя, которое рассматривается как сложное личностное образование, возникающее в результате оценки учителем качеств своей личности с точки зрения условий конкретной деятельности. Профессиональное самосознание делает учителя способным к осознанию целей, задач своей деятельности, способным планировать и определять причины неудач, корректировать деятельность и себя как субъекта этой деятельности.

Самосознание личности представляет собой осознанное отношение к самому себе и формируется в результате проявления рефлексивных процессов.

Под рефлексивными процессами, как отмечает Ю.Н.Кулюткин, следует понимать «отражение в мышлении педагога «внутренней картины мира» другого человека (ученика), понимания его стремлений, мыслей и чувств» [13, с. 16].

К.Я.Вазина [3], рефлексии связывает со способностью человека к самопознанию, направленную на осмысление собственной практической деятельности, которое включает в себя актуализацию и разрешение внутренних противоречий (потребностей – способностей). Рефлексия как способность осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их и таким образом потреблять и производить культурные ценности.

В педагогике весьма актуальным является развитие рефлексивных способностей учителя, которые обеспечивают развитие сознания человека, критического (а значит и ответственного) отношения к своей и коллективной деятельности. Это критическое отношение приводит человека к неудовлетворенности (актуализирует противоречие) или к чувству радости от выполнения долга и всегда стимулирует желание работать еще лучше, творчески [3].

Исследуя проблему педагогических способностей, Н.В.Кузьмина [7] выделяет: рефлексивно-перцептивные и проективные способности. Рефлексивно-перцептивные способности включают три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся с требованиями учителя, чувство меры и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Проективные способности для учителя характеризуются гармоничным развитием всех структур профессионального самосознания. Благодаря глубокому осознанию общечеловеческих смыслов своей деятельности он строит систему отношений с детьми, основанную на принятии их как самоценностей (и подобное отношение складывается у него к себе), проявляет себя как творческая личность (и осознает себя таковой), органи-

зует педагогическую деятельность, направленную на развитие уникальности ребенка (и сам развивается как профессионал).

Таким образом, рефлексивно-перцептивные способности, впервые выделенные Н.В.Кузьминой в качестве компонента в структуре педагогических способностей, связаны со спецификой чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося.

В исследовании А.А.Бизязевой [1] рефлексия рассматривается как личностная способность, которая определяется как успешность работы учителя и способствует развитию профессионализма, что проявляется в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и творческому росту, на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции.

Е.С.Михайлова [12] педагогические способности прямо связывает в своем исследовании с уровнем развития рефлексии, выделяя при этом два компонента педагогических способностей – коммуникативный и рефлексивный. Исследователь в рефлексивной педагогической способности выделяет такие компоненты: представленность в образе «Я» прошлого, настоящего, будущего; экспансивность (в сфере профессионально-педагогических качеств); открытость, активность образа «Я», высокая степень глубины, обширности и точности рефлексии; оперативность и точность рефлексивного стиля; способность к личностной децентрации.

В педагогической литературе является дискуссионным вопрос о том, должен ли учитель обязательно обладать развитой способностью к рефлексии для воспитания ее у учащихся. Некоторые исследователи находят прямую зависимость развития данного качества учащихся от рефлексивной активности самого учителя, другие считают, что научить рефлексии нельзя, но помочь научиться можно.

Мы придерживаемся позиции А.Б.Воронцова [4], считающего, что педагогу для развития рефлексии у учащихся необходимо самому обладать развитой рефлексивной способностью, т.к. любое преподавание является управленческой деятельностью. По его мнению, управленческая рефлексия трехслойна: одна ее часть связана с рефлексив-

ным анализом действий исполнителей (учащихся), другая – с рефлексией учебной ситуации и третья обращена к рефлексии собственных действий руководителей (учителей).

Некоторые авторы [4, 20] отмечают, что необходимо создать условия для развития рефлексии у обучающихся. И среди педагогических принципов, регулирующих процесс деятельности учителя, основным считают принцип «выращивания», т.е. учитель должен лишь способствовать желаемому для общества изменению, создавать своими действиями, общением, коммуникацией условия для направленности «естественного» самоизменения. Учителю необходимо способствовать осознанию учащимися своей учебной деятельности, рефлексивному ее анализу. Негативным условием, тормозящим рефлексивные проявления обучающихся, исследователи считают авторитарную позицию учителя.

Одним из аспектов изучения рефлексии в педагогической деятельности является направление, связанное с рефлексией педагогом собственной деятельности и личности. Так, А.Я.Найн [15] рассматривает рефлексии педагогической деятельности как средство преодоления профессиональных затруднений учителя.

В процессе рефлексии выявляются причины затруднений учителя в своей практической работе; недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе приводит, как замечает А.К.Маркова [11], к тому, что учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика и влиять на него, не умеет связать пробелы в обучении и воспитании учащихся с недостатками своей собственной работы. Педагогическая рефлексия, по ее мнению, выступает для учителя как его способность мысленно представить себе сложившуюся картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе, обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика.

Определенный интерес вызывает для нас позиция В.А.Сластенина и Л.С.Подымовой, где рефлексия рассматривается в структуре инновационной деятельности учителя. Отмечается, что рефлексия на этапе иннова-

ционной деятельности сопровождается двумя процессами: возвращением учителя на этап прогнозирования и отслеживания в нем составляющие концепции; второй процесс связан с рефлексией на собственную деятельность, то есть с процессом целереализации: происходит анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий. Анализируются навыки, педагогические действия, содержание инноваций [18].

Некоторые исследователи считают, что целенаправленное воспитание рефлексивных умений возможно посредством специальных программ.

Анализ педагогической литературы и практики свидетельствует, что в настоящее время возрастает интерес к рефлексивной подготовке будущих учителей и рефлексивному управлению ими в процессе обучения в вузе. Так, вызывает определенный интерес программа рефлексивной подготовки будущего учителя в вузе:

1. Знакомство с явлением рефлексии и формирование умений «видеть» проявления рефлексии.

2. Формирование представлений об основных закономерностях рефлексии и умений сознательно улавливать и использовать рефлексивную информацию.

3. Выделение и приведение в систему знаний о внутренней деятельности человека, обосновывающих получение рефлексивной информации и знаний.

4. Сообщение знаний о теории педагогического рефлексирования и о специфических закономерностях практики рефлексирования учителем учеников.

5. Практика в самостоятельном конструировании студентом развернутой системы педагогического рефлексирования, основанной на теории и специфической для своей личной педагогической системы [19, с. 40-41].

Им предложены психолого-педагогические задачи в качестве средства рефлексивной подготовки и группа специфических приемов с целью формирования рефлексии у будущих учителей.

В настоящее время прямо или косвенно почти во всех исследованиях по профессионально-педагогической подготовке затрагивается рефлексивный аспект в формировании личности будущего учителя. Уделяя определенное внимание рефлексивной подго-

товке студентов, исследователи большое внимание отводят изучению места рефлексивной позиции учителя в овладении процессом профессионально-педагогической деятельности.

В некоторых исследованиях [9], в качестве успешности развития профессиональной деятельности учителя, вводится критерий «рефлексивная позиция» как интегральный показатель уровня осмысления, осознания учителем своей деятельности. Его индикаторы: целеполагание, планирование, анализ, контроль за процессом деятельности, чувство времени и нормы, умения слушать и слышать, критичность мышления, стремление к доказательности, к обоснованности своей позиции, готовность к адекватной самооценке.

Должное внимание в педагогических исследованиях уделяется рефлексивным умениям. И.Ф.Исаев [6] подчеркивает, что в совокупности аналитико-рефлексивных умений «ядро» составляют умения осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности, деятельности коллег и студентов; выделять для педагогического анализа главное звено; анализировать трудности, возникающие в ходе профессиональной деятельности.

В рамках разработанной концепции деятельности учителя А.К.Маркова [11] выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Последняя десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Учителю необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, к результативности своей деятельности. Нам представляется, что данная группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая непосредственно связана с вопросами познания учителем личности учащегося.

В научной педагогической литературе [7] считается целесообразным существование рефлексивно-перцептивных способностей, - отсюда, по аналогии, А.А.Реан выделяет группы рефлексивно-перцептивных умений, которые необходимо дифференцировать

друг от друга. Рефлексивно-перцептивные умения он связывает с умением педагога учитывать в своей деятельности собственные индивидуально-психологические особенности, адекватно оценивать свое психическое состояние, а также осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося [17].

Необходимо отметить, что применительно к процессу становления личности будущего учителя рефлексия приобретает свою специфику и некоторые отличительные черты, обусловленные характером педагогической профессии. Будущие учителя – специфическая социальная группа в обществе, часть российской интеллигенции. Это социально профессиональная группа работников умственного труда, в основном с высшим и средним педагогическим образованием, занятых преимущественно в сфере духовного «производства» и выполняющих функции по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Профессиональное становление будущего учителя обусловлено функциональной ролью умственного труда и необходимым для этого педагогическим образованием. Именно занятие умственным трудом и необходимое для этого педагогическое образование определяют специфику деятельности данной категории людей.

Феномен педагогической рефлексии выражает процесс профессионального становления в единстве диалектики общего, частного и единичного. Это связано с тем, что в содержании педагогической рефлексии есть то общее, что обусловлено спецификой педагогической деятельности, частное характерно для представителей педагогической профессии и единичное определяется индивидуальными особенностями субъекта этой деятельности: его ценностные ориентации, уровень мастерства и т.д.

Исследователи указывают на рефлексивную как на особую внутреннюю психическую деятельность. В основе указания лежит известное положение о том, что психическое явление может быть рассмотрено как деятельность при условии, что оно имеет процессуальную природу [16]. В нашем исследовании мы опираемся на концепцию К.Я.Вазинной, где рефлексия рассматривается как теоретическая (идеальная) деятельность, которая является механизмом развития про-

дуктивной практической деятельности [3]. Исходя из этого положения мы можем заключить, что в педагогической деятельности присутствует деятельность особого рода, которая должна быть заполнена специфическими ценностями, определяемыми данной деятельностью и проявляющимися в этой деятельности.

Данное положение подтверждается интегральным психолого-педагогическим принципом единства сознания, личности и деятельности, позволяющим увидеть студента как индивида, личность и субъект деятельности, учитывать деятельность опосредствование внешних воздействий на студента (рассматривать деятельность как необходимое детерминирующее условие его развития), а также видеть в будущем учителе субъекта деятельности и своего собственного развития. Тогда смысл педагогической рефлексии можно постичь лишь через изучение педагогической деятельности (и педагогического мышления), которые выступают как «система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [10]. При таком подходе рефлексивные процессы понимаются как составляющие деятельности, ее этапы или звенья.

Нам представляется возможным рассматривать педагогическую рефлексивную как структуру в деятельности, определенную ее фазу, которая возникает в ситуации рассогласований (противоречий) необходимого и возможного и представляет собой закономерность ее развития. Благодаря наличию такой структуры в деятельности сохраняется ее целостность и возникает возможность коррекции содержания элементов деятельности. В основе такой регуляции лежит действие самоотрицания, выступающее как предпосылка перехода на новый уровень развития. Такой подход позволяет рассматривать личность как саморазвивающуюся систему (за счет функционирования механизмов рефлексивной саморегуляции), способную сделать объектом изучения, анализа и контроля собственные, планирующие, исполнительные и контрольные действия [8].

Это утверждение базируется на представлении деятельности как самоорганизующейся системы с рефлексией, ибо в ее составе находится сам субъект деятельности, «пристрастный к миру и рефлексивный»

себя в нем» [14]. Как признает Л.П.Будева [2], сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Вне деятельности нет человека, но его сущность не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и с ней отождествлена.

Г.П.Щедровицкий рассматривает рефлексию с точки зрения «кооперации деятельности». На основании этой деятельности строится схема «рефлективного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Перейдя к позиции новой деятельности, человек обретает средства «строить смыслы», исходя из которых, понимает и описывает прежнюю деятельность, изменяет ее [20]. Исходя из этого, мы считаем возможным рассматривать рефлексию с точки зрения соотношения деятельности и субъекта, позиции, занимаемой им в этой деятельности и направленной на поиск ее личностного смысла.

Итак, педагогическая рефлексия представляется нам тем реальным феноменом, «механизмом», который характеризует способность учителя к выходу за рамки простого исполнительства, к возвышению над конкретной деятельностью, недопущению превращения деятельности в функциональное поведение, к расширению рамок профессиональной роли. Педагогическая рефлексия позволяет учителю при исполнении профессиональной роли удерживать ее под личностно-ценным контролем, быть выше инерции формально-ролевого поведения и многомернее принимаемой ролевой логики.

Литература

1. Будева, А.А. Рефлективные процессы в сознании и деятельности учителя: Дис ... канд. психол. наук. - СПб., 1993. - 186 с.
2. Будева, Л.П. Человек: деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
3. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека. - М.: Педагогика, 1990. - 196 с.
4. Воронцов, А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / Из опыта работы ЭУК «школа развития». - М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998. - 360 с.
5. Зимняя, А.И. Педагогическая психология: Учеб. пособие. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480 с.
6. Исеев, И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - М., 1993. - 33 с.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
8. Кулюткин, Ю.М. Рефлективная регуляция мыслительной деятельности // Психологические исследования. - М., 1979. - С. 22-28.
9. Лазарева, Е.Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Йошкар-Ола, 2000. - 16 с.
10. Лекторский, В.А. Самообразование и рефлексия в научном познании // Общественные науки. - 1980. - № 2. - С. 123-137.
11. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
12. Михайлова, Е.С. Коммуникативный и рефлективный компоненты и их отношение в структуре педагогических способностей. - Л.: ЛГУ, 1990. - 127 с.
13. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
14. Моргунов, В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности. // Мотивация личности: Феноменология, закономерности и механизмы формирования: Сб. науч. тр. - М., 1892. - С. 30-36.
15. Найн, А.Я. Рефлективное управление образовательным учреждением: теоретические основы. - Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 1999. - 328 с.
16. Проблемы рефлексии в научном познании. - Куйбышев: Куйбышевский гос. ун-т, 1983. - 160 с.
17. Реан А.А. Рефлективно-перцептивный анализ в деятельности педагогов // Вопросы психологии. - 1990. - № 2. - С. 77-81.
18. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.
19. Сочень, Т.С. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия // Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее. - М.: Знание, 1978. - 38 с.
20. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования речемыслительной деятельности: Сб. ст. / Отв. ред. М.М. Муканов. Сер. Психология. - Алма-Ата, 1974. - Вып. 3. - С. 32-36.

УДК 378.147.075

ОБ УЧЕТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ф.К.Зиннуров, Р.И.Чанышев

Аннотация

Новая социально-культурная среда требует новых педагогических систем, технологий, средств организации социокультурной деятельности.

Ключевые слова: общение, девиантное поведение, педагогическая технология, профилактика, коррекция.

Abstract

New socio-cultural environment requires new pedagogical systems, technologies and tools for organizing social and cultural activities.

Keywords: communication, deviant behavior, educational technology, prevention, correction.

Современные исследователи педагогической психологии (В.Е.Лепский, Н.Р.Сидоров, Д.И.Фельдштейн, Е.А.Чепракова, О.Б.Чеснокова и др.), педагоги (А.Л.Леутина, А.В.Липовцева, Е.А.Малянов, А.Г.Марганов, Д.В.Шамсутдинова и др.) вынуждены констатировать редуцированный характер общения взрослых, детей и подростков, возникший в новых социально-культурных условиях России конца XX – начала XXI века.

Редуцированный характер общения, неконтролируемый рост ненормативного, отклоняющегося поведения, правонарушений среди учащихся, распространение как гиперактивности, так и заторможенности у детей и подростков спровоцировали обострение девиантности не только в общеобразовательной школе, но и в дошкольных учреждениях и сделали проблему повышения эффективности педагогической системы профилактики девиантного поведения, охватывающую все непрерывное образование, особо значимой. Построение современной педагогической системы, ориентированной на социально-культурную среду XXI века, приобретает стратегический характер. Новая социально-культурная среда требует новых педагогических систем, технологий, средств организации социокультурной (в том числе досуговой) деятельности.

В настоящее время убедительно доказано, что социокультурная среда является важным условием формирования и социализации личности, эта среда часто определяет деятельностьную активность человека по освоению и формированию его жизненного пространства (А.Д.Жарков, О.Б.Ершова,

Е.А.Малянов, П.П.Терехов, Д.В.Шамсутдинова и др.). Педагогическая составляющая, т.е. направленность на воспитание человека в процессе приобщения к культуре, отражает сущность современной социально-культурной деятельности и особенности российского варианта научного изучения этого явления (М.А.Ариарский, А.Д.Жарков, В.Е.Триодин, В.В.Туев, Ю.А.Стрельцов, Е.И.Григорьева, М.И.Долженкова, Н.Н.Ярошенко и др.). В зарубежных исследованиях досуговая, или внепроизводственная, активность личности рассматривается либо как культурно-антропологический, либо как философско-социологический феномен.

Теория, методика и организация социально-культурной деятельности достаточно полно исследована в работах В.И.Солодухина (система профессиональной подготовки специалистов этнокультурной деятельности), Ю.Г.Дерябиной (социально-культурная деятельность музея как фактор формирования духовно-нравственных качеств молодежи), О.Н.Гененко (профилактика наркозависимости подростков средствами коммуникативных технологий социально-культурной деятельности), В.М.Грусмана (музей в системе формирования национально-государственной идеи), М.В.Жирковой (социально-педагогические основы организации досуга школьников в муниципальном образовании мегаполиса), Т.А.Валиахметовой (социокультурные ценности этноса как фактор формирования нравственных отношений учащихся школ искусств), И.А.Вераскиной (организационно-педагогические условия развития лидерских качеств учащейся молодежи сред-

ствами социально-культурной деятельности), Н.В.Сухониной (формирование толерантности у студентов - участников самодеятельных вокальных коллективов в условиях дополнительного образования) и мн. др. Однако достаточно полного исследования педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков в условиях новой социокультурной среды до сих пор не осуществлялось.

В Татарстане работа по профилактике правонарушений в образовательных учреждениях проводится в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, действующим законодательством РФ, Законом РФ «Об образовании», Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 20-ФЗ, Комплексной программой по профилактике правонарушений в Республике Татарстан на 2007-2010 годы, постановлениями Правительства Республики Татарстан, решениями и распоряжениями Министерства образования и науки Республики Татарстан, муниципальных органов управления образования, уставами образовательных учреждений.

В нашем исследовании [1, 2, 3] установлено, что технология профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, основанная на средствах социокультурной деятельности, должна иметь три уровня (вербально-семантический, когнитивный, мотивационно-прагматический): эти уровни позволяют установить личностный контакт с подростком в условиях разных форм проявления социальной культуры (национальной культуры, диалоговой культуры, многообразия культур, в том числе и собственной культуры подростка). Установлено также, что технология должна иметь личностно развивающий, субъектно-ориентированный характер, она должна быть универсальной как для общеобразовательной, так и для специальной школы.

Экспериментальным путем установлено, что личностно развивающая, субъектно-ориентированная технология должна включать: 1) диагностику, мониторинг девиантности детей и подростков, определение типичных затруднений в их творческой самореализации; 2) создание на уроках и мероприятиях социокультурной направленности ситуаций,

построенных на преодолении доминанты нормативного над субъективным; 3) использование креативных социокультурных ситуаций, требующих смены ориентации с выбора решений на решение проблем; 4) обсуждение социокультурных проблем, связанных с преодолением доминанты анализа по отношению к синтезу решений; 5) создание ситуаций общения, требующих преодоления доминанты «субъект-объектной» ориентации в общении со сверстниками, педагогами, психологами, и формирование доминанты «субъект-субъектной» ориентации; 6) итоговый анализ уровня развития творческих способностей детей и подростков и новое целенаправленное; 7) корректировку перспективных стратегий развития творческих способностей в условиях социокультурной среды. Только в таком составе компонентов технология обеспечивает результативность своего действия.

Реализация технологии профилактики девиантного поведения в условиях специальной школы (школы для девиантных подростков) имеет свою специфику, которая выражается в полноценном научно-методическом и учебно-методическом обеспечении образовательного процесса, в вариативном использовании стратегий воспитания у подростков сначала толерантности к социокультурной деятельности, а затем – в формировании у них когнитивных качеств, т.е. ценностного отношения к социокультурной деятельности.

Главной проблемой исследования осталась проблема постшкольного сопровождения: отсутствовала единая система по отслеживанию жизнеустройства бывших воспитанников в учреждениях различного профиля и различной ведомственной принадлежности, не было четких критериев для оценки успешности социализации личности.

Педагогический эксперимент по организации постшкольного сопровождения детей и подростков включал: изучение трудностей и проблем выпускников в самостоятельном жизнеустройстве, своевременное оказание им необходимой помощи и поддержки; разработку индивидуальных программ оказания психокоррекционной, реабилитационной, консультативной помощи; определение задач, направлений социальной и психолого-педагогической работы по сопровождению; анализ факторов, негативно влияющих на

социализацию выпускников; профилактическая работа по предупреждению семейного неблагополучия, асоциального поведения, правонарушений выпускников.

Постшкольное сопровождение осуществлялось группой специалистов, в которую входили: заместитель директора по медико-психолого-социальной работе (представитель администрации), педагог-психолог, социальный педагог.

В работе использовались различные виды помощи воспитанникам – выпускникам: периодическая помощь – оказывается по принципу «когда необходимо» и характеризуется цикличностью, временной соотносительностью; ограниченная помощь – характеризуется постоянством только на определенный период времени, она ограничена во времени, но не периодическая (может быть во время подготовки по специальности или в период обучения в другом образовательном учреждении); широкая помощь – предполагает ежедневное участие в некоторых сферах деятельности (дома или на улице) и не ограничена во времени (это может быть долгосрочная помощь в различных условиях); всеобъемлющая помощь – характеризуется высокой интенсивностью и постоянством (она оказывается в различных условиях, необходима для поддержания жизнедеятельности и требует более профессиональной помощи и времени).

Основное внимание на этом этапе эксперимента отводилось социализации выпускников, подготовке их к самостоятельной трудовой жизни, их социально-бытовой ориентировке. Однако анализ специфических затруднений выпускников в период вхождения в самостоятельную трудовую, общественную, семейную жизнь потребовал целенаправленной систематической работы по формированию жизнеспособной личности в русле требований современной социально-культурной среды.

Анализ деятельности специальных учреждений г. Москвы, Республики Татарстан позволил выявить эффективные формы работы по постшкольному сопровождению выпускников, это: собеседования с выпускниками по вопросу изучения их занятости, трудностей и проблем в самостоятельном жизнеустройстве; участие выпускников в музыкальных, спортивных, развлекательных ме-

роприятиях учреждений образования, поддержание деловых контактов (с выпускниками, с администрацией образовательных учреждений и трудовых коллективов); общение по телефону; правовое и профориентационное консультирование; содействие в трудоустройстве и обучении; посещение педагогическими работниками выпускников; привлечение к решению проблем постшкольного сопровождения семьи выпускника, а также взаимосвязь с учебными учреждениями и предприятиями, в которые включены выпускники специальных школ.

Таким образом, результаты исследования позволяют с достаточным основанием констатировать, что концептуальные положения и гипотетические предположения о теоретико-методологических и технологических основах педагогической системы профилактики и коррекции девиантного поведения детей и подростков нашли убедительное подтверждение.

В результате были установлены:

- содержание профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в условиях современной социально-культурной среды;
- принципы построения педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков в условиях современной социально-культурной среды;
- лично-развивающую субъектно-ориентированную технологию профилактики девиантного поведения подростков с учетом условий региональной социально-культурной среды;
- педагогическую систему профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, системообразующими принципами которой стали принцип субъектности и учета региональных особенностей социально-культурной среды;
- условия региональной социально-культурной среды: паритетное государственное двуязычие (или его отсутствие), этническая и конфессиональная толерантность (или интолерантность), смешанный тип языковой личности подростка (провоцирующий или не провоцирующий маргинальность), наличие (или отсутствие) родной языковой среды в группе подростков, в образовательном учреждении, городе или районе;

- комплекс функций педагогической социально-культурной системы профилактики девиантного поведения подростков, включающий функции мониторинга, концептуализации, координации, интеграции, взаимодействия различных ведомств (образования, внутренних дел, здравоохранения, прокуратуры, культуры, психологической службы и т.д.), прогнозирования, перспективного целеполагания;

- систему критериев эффективности профилактической работы: 1) уровень ценностного отношения к нормам поведения и общения, принятым в обществе; 2) уровень творческой самореализации ребенка (подростка) в социокультурной деятельности; 3) степень его социализации и самореализации (после завершения развивающей социокультурной деятельности в учреждениях образования, культуры);

- региональную модель профилактики девиантного поведения подростков, включающую целевой, методологический, содержательный, процессуальный, критериальный компоненты и интегрирующую цель, задачи, принципы, функции, содержание, техноло-

гию, критерии оценки профилактической работы в условиях социально-культурной среды.

Литература

1. *Зиннуров, Ф.К.* Технологизация педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков: статья / Ф.К. Зиннуров // Вестник Волгоградской академии МВД России. - 2012. - № 2 (21). - С. 60-65.
2. *Зиннуров, Ф.К.* Реализация региональной модели профилактики и коррекции девиантного поведения детей и подростков в условиях социокультурной деятельности: статья / Ф.К. Зиннуров // Известия Российской академии образования. - М., 2012. - С.1169-1177.
3. *Зиннуров, Ф.К.* О концепции построения педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков: статья / Ф.К. Зиннуров // Известия Российской академии образования. - М., 2012. - С.1350-1356.
4. *Зиннуров, Ф.К.* Культура и коммуникативная деятельность подростков с отклоняющимся поведением: статья / Ф.К. Зиннуров // Мир образования - образование в мире. - 2012. - № 1. - С. 172-179.
5. *Зиннуров, Ф.К.* О становлении педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков: статья / Ф.К. Зиннуров // Мир образования - образование в мире. - 2012. - № 2. - С. 110-116.

УДК 371.12

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЬНЫХ ТРУДОВЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Р.Г.Габдрахманова

Аннотация

Социализация личности представляет собой сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества. Выделенные условия в школьных трудовых объединениях старшеклассников способствуют их успешной социализации.

Ключевые слова: социализация, старшеклассники, школьные трудовые объединения.

Abstract

Socialization is a complex, multifaceted and contradictory process of interaction of the individual and society. The selected conditions in the school labor unions of senior school students contribute to their successful socialization.

Keyword: socialization, senior school students, school labour unions.

Особенности современного этапа развития нашего государства, недостаточное внимание взрослых к проблеме социального развития молодежи требуют глубокого переосмысления функций всех социальных ин-

ститутов по отношению к детям и создания условий для их жизнедеятельности. Одной из проблем, вызывающая сегодня интерес ученых и практиков, является проблема социализации старшеклассников в общеобразова-

тельных учреждениях.

Результаты социологических опросов, проведенных учеными в ряде регионов, свидетельствуют о том, что значительная часть старшеклассников (до пятидесяти процентов) испытывают тревогу за свое будущее.

Для того, чтобы успешно выполнять требования государства, следует умело формировать качества и черты характера личности старшеклассников:

- сознательное отношение к труду, творчество, инициатива, самостоятельность в труде;
- чувство хозяина, высокая экономическая культура, практическая направленность экономического образования;
- предприимчивость и деловитость;
- бережливость по отношению к собственности на каждом конкретном производственном участке;
- общая культура, мировоззрение, осознание нравственных ценностей;
- чувство дружбы, товарищества на основе различных форм организации труда;
- готовность к активной трудовой деятельности, направленной на преобразование окружающей социальной среды, улучшение благосостояния всего народа.

Все вышесказанные требования в конечном итоге сводятся к одному - к воспитанию такого человека, черты характера которого определяют социализированную личность.

Социализация личности представляет собой сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества в единстве филогенеза (С.С.Батерин, О.И.Иванов, И.С.Кон, В.Момов, Б.П.Парыгин, Л.К.Синцов). Многие отечественные исследователи (И.С.Кон, А.В.Мудрик, Г.В.Осипов, Б.А.Титов, Ж.Г.Тощенко, Ф.Р.Филиппов, А.Н.Хузиахметов, Н.И.Щипанов и др.) определяют социализацию как двусторонний процесс. С одной стороны, индивид, вступая в социальную среду, усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать как полноправному члену общества, а с другой, входя в среду, беря на себя различные социальные роли, индивид научается изменять эти роли и влиять на окружающую среду, развиваясь как активная личность.

В.Ч.Гуд, Б.Уолтен толкуют «социализа-

цию как процесс усвоения человеком методов, идей, верований, ценностей, норм специфической культуры, в которой он живет, и адаптации их как часть собственной личности». Похожий вариант присутствует в международном словаре образовательных терминов Г.Герри Пейджа, Дж.Томаса, Алана Р.Маршалла: «Социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развитие удовлетворительных связей с другими людьми».

Данный подход на социализацию предполагает активную роль общества, выступающего доминантой, а личность является пассивным участником, который приспосабливается к условиям общества, в котором живет.

Содержательно обуславливают стратегию поиска решения поставленной проблемы результаты изучения деятельности как социального феномена. В работах А.Н.Леонтьева, Е.А.Климова, В.Д.Шадрикова, Г.И.Щукиной и др. показано, что социализация осуществляется в ходе включения учащихся в различные виды деятельности, в частности, учебную и общественно полезную: раскрыта структура деятельности, выделен ее субъект, описаны генетически преемственные ведущие виды деятельности, доминирующие на различных этапах индивидуального развития личности учащегося, определено влияние деятельности на становление индивидуальных способностей личности, выявлены признаки труда, описаны психологические предпосылки эффективности и надежности деятельности и т.д.

Обогащают представления о социализации исследования проблемы общения (А.А.Бодалев, А.Б.Добрович, Е.Г.Злобина, К.М.Левитан, М.И.Лисина, М.Н.Ночевник, Л.А.Петровская, А.В.Резаев, Ю.А.Стрельцов, А.В.Толстых, А.Н.Хузиахметов и др.). В них рассмотрены структура и функции общения, его влияние на развитие личности, изучена психология и психогигиена общения и т.д.

Школа старается помочь молодым людям адаптироваться к новым условиям жизни разными способами. Факторы, влияющие на успешную социализацию школьников раскрываются в работе С.Ф.Егеревой [1]. Н.Смелзер [2] утверждает, что успешная социализация обусловлена тремя факторами:

ожиданиями, изменением поведения и стремлением к конформизму, а примером успешной социализации может служить группа школьных сверстников.

Одним из важных факторов социализации старшеклассников в общеобразовательной школе в современных условиях мы выделяем трудовое обучение и воспитание. Один из ученых, изучающих проблемы социализации старшеклассников, А.Н.Хузиахметов [3, 4] указывает на социализирующую роль труда, его значение в воспитании трудолюбия, других качеств личности. Проблемы взаимодействия школы и микросреды в области трудовой социализации старшеклассников в современных условиях слабо изучены. Теоретического материала о возможностях детских коллективов, объединений недостаточно. В последнее время старшеклассники ориентируются преимущественно на дальнейшее образование, на работу в непроизводственной сфере, рабочие профессии не пользуются популярностью.

Сегодня можно обозначить комплекс противоречий, требующих эффективного разрешения: между требованиями, которые предъявляет современная социальная ситуация к растущему человеку, и неспособностью социальных институтов, общества реализовать свои социальные функции, способствующие выполнению этих требований; между организованными и стихийными процессами социализации, между потребностью старшеклассников в объединении и недостаточной реализацией этой потребности; между возможностями успешной социализации старшеклассников в трудовых объединениях, организуемых школой, а также Министерством труда и занятости и недостаточной разработкой педагогических условий их организации в современных условиях. Совокупность этих противоречий определяют проблему нашей работы. Мы определили некоторые возможности школьных трудовых объединений старшеклассников, определили педагогические условия эффективной социализации старшеклассников в процессе производительного труда в школьных трудовых объединениях.

В рамках исследования были выявлены особенности реализации механизмов социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях. Наиболее важными

механизмами являются институциональный (школа), традиционный (семья), межличностный (группа старшеклассников в школьном трудовом объединении), вспомогательными - стилизованный, рефлексивный.

Механизмы социализации могут приводиться в действие целенаправленными средствами. Средства направленной социализации - комплексное понятие, включающее в себя факторы, институты социализации, методы культурной трансмиссии, отношения, которые необходимо учитывать и использовать для достижения результатов. Одним из важных средств социализации старшеклассников в нашем исследовании является производительный труд. Производительный труд - это наиболее выраженная форма коллективной общественно полезной деятельности, тесно объединяющая всех участников, включающихся в систему разнообразных взаимоотношений, взаимосвязей. К производительному труду можно отнести участие в благоустройстве жилого массива, в сборе урожая, в производстве различных промышленных товаров и сельскохозяйственных продуктов и др.

В ходе многолетнего наблюдения за работой старшеклассников в самых разных школьных трудовых объединениях, в том числе, создаваемых в последние годы Министерством труда и занятости, в результате изучения опыта организации трудовой деятельности старшеклассников общеобразовательных школ Республики Татарстан, по итогам многочисленных бесед с организаторами, руководителями трудовой деятельности старшеклассников нами были раскрыты некоторые возможности школьных трудовых объединений старшеклассников в современных экономических условиях, способствующие эффективной социализации старшеклассников:

- Организация трудовой деятельности старшеклассников в коллективе. Старшеклассники в процессе совместной деятельности учатся коллективизму, взаимопомощи, проявляют активность.

- Организация в школьном трудовом объединении нормативно-правового пространства. Старшеклассники усваивают и придерживаются тех правил, которые выработаны для конкретного трудового объединения.

· Социализирующие возможности разнообразного производительного труда. В производительном труде наиболее ярко проявляются такие морально-волевые качества как трудолюбие, организованность, самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, бережливость и умение использовать средства труда.

· Руководство школьными трудовыми объединениями осуществляется педагогами, воспитателями. Трудовые объединения старшеклассников, таким образом, связаны с учебно-воспитательным процессом школы, являясь его составной частью.

· Включение старшеклассников в реальные социально-экономические отношения. Старшеклассники учатся оценивать свой труд, труд окружающих, зарабатывать деньги своим трудом.

· Организация помощи семье в увеличении семейного бюджета. Каждый старшеклассник - будущий семьянин и уже в старшем школьном возрасте непосредственно участвует в формировании семейного бюджета (в увеличении доходов, планировании расходов).

· Общение и совместная деятельность со взрослыми. Передача и усвоение старшеклассниками социального опыта, осуществляемые через совместную деятельность.

· Возникновение ситуации знакомства с профессией. В школьных трудовых объединениях, создаваемых на предприятии, старшеклассники ближе знакомятся с рабочими профессиями.

· Приобщение к национальным традициям и национальной культуре. Старшеклассники выполняют заказы (шьют тюбетейки, калфаки и т.д.), участвуют в праздновании национальных праздников.

· Воспитательный потенциал предприятия. Старшеклассники на короткое время становятся членами трудового коллектива предприятия, участвуют в смотрах художественной самодеятельности трудовых коллективов района и т.д.

· Решение проблемы свободного времени старшеклассников. В школьные трудовые объединения, организуемые Центром труда и занятости районов, в первую очередь принимают трудных подростков, старшеклассников из неблагополучных семей, из малообеспеченных семей.

Чтобы определить, в какой мере проявляется социализация старшеклассников в повседневной жизнедеятельности, каковы их экономические знания, изучались мнения родителей, характеристики классных руководителей и учителей трудового обучения, наблюдавших за ними в процессе выполнения трудовых заданий, общественных поручений, в различных ситуациях в ходе работы в школьных трудовых объединениях.

На основе теоретического анализа сделан вывод о том, что в зависимости от побуждающих мотивов деятельность старшеклассников в трудовом процессе приобретает позитивную или негативную направленность. Исходя из этого были исследованы мотивы их участия в трудовой деятельности, их отношение к производительному труду. Для этого была использована анкета по изучению ведущих мотивов трудовой деятельности, в том числе в процессе производительного труда.

Анализ побуждающих мотивов участия старшеклассников в трудовой деятельности свидетельствует о том, что соотношение коллективистских, личных и лично-престижных мотивов непропорционально. Для успешной социализации старшеклассников необходимо повышать коллективистскую мотивацию, чтобы она стала ведущей, так как личность может гармонически развиваться только в коллективе.

Учитывая перечисленные возможности школьных трудовых объединений и в результате теоретического анализа литературы, наблюдения, непосредственного участия в организации пилотного эксперимента на базе средней школы № 3 г. Арск, были выявлены педагогические условия, способствующие эффективной социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях.

Прежде всего, это усиление социально-экономического компонента трудового обучения и воспитания. Эффективность реализации данного условия предполагает формирование у старшеклассников понимания законов рыночных отношений, основ маркетинга и менеджмента, принципов делового общения, формирование навыков рациональной организации труда и рабочего времени, экономического счета, умение соизмерять затраты труда с его результатом.

Тесно связано с предыдущим другое

важное условие эффективной социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях – обеспечение включенности старшеклассников в реальные социально значимые нравственно-трудовые отношения. Его осуществление предполагает, в частности, соответствие уровня социальных отношений, в которые включаются старшеклассники, их возрастным и индивидуальным особенностям, обеспечение гарантии выбора вида и содержания трудовой деятельности, добровольность включения старшеклассников в ту или иную социально значимую трудовую деятельность, моральное и материальное стимулирование.

Третье условие – осуществление трудового обучения и воспитания на основе коллективной творческой проектной деятельности. Его осуществление предполагает, в частности, активизацию познавательной деятельности старшеклассников по многим учебным дисциплинам, входящих в учебный план, так как для выполнения творческого проекта по технологии требуются знания по экономике, истории, математике и т.д., упрочение норм уважительного отношения к другим людям, их социальному и профессиональному выбору, труду и его результатам, открытость старшеклассников к непрерывному обогащению социального опыта, руководство учителя и тесная связь с учебно-воспитательным процессом школы, создание условий для проявления творчества, знакомства с профессией. И.Ф. Яруллин [5] подробно описывает поэтапную работу при реализации социального проекта, которой тоже способствует социализации участников проекта.

Четвертое условие – включение национально-регионального компонента в содержание трудового обучения и воспитания. Оно осуществлялось через изучение хозяйственных, производственных сфер, сферы услуг республики Татарстан, знакомство и приобщение к ценностям культуры татарского народа.

Пятое условие – обеспечение интеграции целенаправленного социально-педагогического влияния школы и социальной среды (семья, предприятия, начальные и средние профессиональные образовательные учреждения и др.) на старших школьников в процессе деятельности в школьных

трудовых объединениях. Процесс социализации протекает в условиях, когда на них оказывают влияние множество обстоятельств, определяющих их поведение и активность.

Для экспериментальной проверки истинности теоретических выводов был проведен формирующий эксперимент.

В процессе работы, на уроках технологии в экспериментальных 10 и 11 классах Арской средней школы № 3 очень подробно и глубоко изучались разделы программы по технологии, особенно вопросы экономики. По пройденным разделам проводились самостоятельные проверочные работы по карточкам, тестам. Старшеклассники приобретали знания об общепринятых нормах поведения в трудовом коллективе, знакомились с особенностями хозяйственной, производственной сфер, сферой услуг Республики Татарстан, района, расширяли знания в области экономики и знания по работе с компьютером и т.д.

Успех экспериментальной работы мы видели в четкой организации производительного труда как на уроках, так и во внеурочное время. Была поставлена цель: все, над чем трудятся старшеклассники, должно иметь потребительскую стоимость, т.е. удовлетворять какую-либо потребность людей.

Наше внимание при проведении эксперимента уделялось правильной организации самоуправления в школьных трудовых объединениях старшеклассников, которое способствовало проявлению таких качеств как организованность в работе, точность, исполнительность, ответственность и т.д., а также созданию благоприятного психологического климата, способствующего успешной трудовой деятельности.

В процессе деятельности в школьных трудовых объединениях старше школьники сталкивались с различными действиями и поступками, оказывались в ситуации нравственного выбора, подводились к активному решению трудовых и моральных проблем. Совместная, коллективная форма организации труда через систему отношений, ответственной зависимости способствовала осознанию старшеклассниками общественных потребностей как лично значимых, помогали глубоко понять свои моральные обязанности перед коллективом и обществом.

Старшеклассники осваивали основы делового общения, учились строить и реализовывать свои личные планы.

Эффективность проводимой экспериментальной работы проверялась путем сравнительного анализа результатов стартовой и итоговой диагностики уровня социализации старшеклассников, проведенной с использованием методов наблюдения, анкетирования, тестирования, интервьюирования, устного опроса. Для адекватного определения уровня социализации старшеклассников в процессе исследования были разработаны следующие критерии и соответствующие им показатели:

- когнитивный (знание правил техники безопасности при работе с инструментами, элементарные знания о научной организации труда, знание общепринятых норм поведения в трудовом объединении, экономические знания (производительность труда и заработная плата, себестоимость продукции, бюджет семьи и т.д.), знания о культуре своего народа, знания о хозяйственной, производственной сфере Республики Татарстан и т.д.);

- мотивационный (эмоциональный) (желание трудиться среди товарищей, желание помочь школе, стремление к повышению производительности своего труда, желание пополнить семейный бюджет, потребность в самоутверждении, самореализации, потребность с пользой провести свое свободное время и т.д.);

- деятельностный (умения работать над творческим проектом (индивидуально и в коллективе), проявляя творческий подход, умение работать с компьютером, самостоятельность, активность, дисциплинированность, ответственность, активное участие в общественной жизни школы, работа на пришкольном участке (летняя отработка), работа в школьных трудовых объединениях, организуемых Центром труда и занятости, работа в других трудовых объединениях, бережное и умелое использование орудий труда, участие на выставках, ярмарках и т.д.).

На основании уровневой дифференциации данных показателей были определены четыре уровня социализации старшеклассников – высокий, средний, низкий и очень низкий.

В качестве методики статистической обработки была использована процедура срав-

нения двух выборочных средних по их доверительным интервалам. Для этого в качестве шкалы измерения уровней социализации была использована количественная логарифмическая шкала Лайкерта. Сравнение выборочных средних для контрольных и экспериментальных групп после проведения формирующего эксперимента показало их убедительные статистические различия, что позволило сделать вывод о том, что экспериментальная система социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях эффективна.

Данные сравнительного анализа показывают, что динамика прироста измеряемых показателей в экспериментальных группах была значительно более высокой по сравнению с контрольными.

К концу эксперимента старшеклассники стали более самостоятельными, дисциплинированными, ответственными, стали более активно участвовать в разнообразной трудовой деятельности, в общественной жизни школы, творчески решать проблемы, стали ценить труд окружающих их людей, стали строить на будущее реальные планы, еще больше стали ценить семью.

Педагогические условия, выделенные нами, прошли убедительную экспериментальную проверку и мы пришли к следующим выводам:

1. Социальные и экономические изменения, происходящие в нашем обществе, выдвинули важную задачу воспитания - социализация подрастающего поколения, для претворения которой необходимо создать условия, способствующие эффективной социализации молодежи.

2. Для эффективной социализации старшеклассников необходима разнообразная коллективная социально значимая трудовая деятельность, которая обеспечивает формирование качеств, присущих социализированной личности, таких, как самостоятельность, дисциплинированность, ответственность, способность к преобразованию, творческая активность, потребность трудиться, любовь к труду и человеку труда, сознательность, инициативность, экономико-экологическая образованность и т.д.

3. Сегодня нельзя быть уверенным в эффективной социализации старшеклассников без всестороннего учета экономического,

социального, духовного возрождения общества. Мы рассматривали проблему социализации старшеклассников в процессе производительного труда в школьных трудовых объединениях, так как включаясь в производительный труд можно динамично развивать ценностные качества социализированной личности.

4. В ходе исследования нами был изучен опыт педагогической практики общеобразовательных школ по социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях. Определены критерии и соответствующие им показатели социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях через их отношение к труду и через их трудовую деятельность. Раскрыты возможности школьных трудовых объединений старшеклассников в новых экономических условиях, способствующие эффективной социализации старшеклассников.

5. Выявлены педагогические условия, способствующие эффективной социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях: усиление социально-экономического компонента трудового обучения и воспитания; обеспечение включенности старшеклассников в реальные социально значимые нравственно-трудовые отношения; осуществление трудового обучения и воспитания на основе коллективной творческой

проектной деятельности; включение в содержание трудового обучения и воспитания национально-регионального компонента; обеспечение интеграции целенаправленного социально-педагогического влияния школы и социальной микросреды (семьи, предприятий, начальных и средних профессиональных образовательных учреждений и др.) на старшеклассников в школьных трудовых объединениях.

Литература

1. Егерева, С.Ф., Габдрахманова, Р.Г. Работа школы по здоровьесбережению как фактор успешной социализации личности обучающегося // Вестник НЦ БЖД, № 1 (15), 2013. - С. 43-46.
2. Смелзер, Н. Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1998. - 688 с.
3. Хузиахметов, А.Н. Педагогические технологии / А.Н.Хузиахметов. - Казань: Магариф, 2008. - 367 с.
4. Хузиахметов, А.Н., Габдрахманова, Р.Г. Социализация личности школьника: проблемы, поиски, решения. Учебно-методическое пособие. - Казань: Изд-во "Хэтер", 2011. - 274 с.
5. Яруллин, И.Ф., Габдрахманова, Р.Г. Технологии социального проектирования в формировании гражданской ответственности студентов. Образование и саморазвитие: научный журнал. - Казань, 2012. № 5 (33). - С. 124-130.

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКОЛОГИЯ: К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ НОВОГО НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

В.П.Зелеева

Аннотация

Педагогические исследования на стыке смежных наук, рассматривающих природу сущности и деятельности человека и его сообществ в контексте образовательных практик, получают особое звучание и обогащают педагогическую науку. Педагогическая коммуникология, как новое научное направление в педагогике, изучающее коммуникативные основы педагогического процесса и коммуникативные механизмы педагогических взаимодействий, систематизирует весь спектр педагогических исследований в этой области. В статье определены границы педагогической коммуникологии, как самостоятельного направления в системе педагогических наук.

Ключевые слова: педагогическая коммуникология, коммуникативные основы педагогического процесса, коммуникативные механизмы педагогических взаимодействий

Abstract

Pedagogical researches on the fringes of related disciplines considering a nature of entity and activity of humans and communities in the context of educational practices enrich pedagogics and change the perception of it. Pedagogical communicology as a new branch of pedagogics studies communicative basis of the pedagogical process and communication mechanisms of pedagogical interactions and systematizes all range of pedagogical researches in this area. This article defines the boundaries of pedagogical communicology as an independent branch of pedagogics.

Keyword: pedagogical communicology, communicative basis of the pedagogical process, communication mechanisms of pedagogical interactions

Кризис педагогической науки, воспроизводящей саму себя и не обеспечивающей повышения качества образования и культуры, на сегодняшний день определяется дефицитом методологических знаний, позволяющих осмыслить ключевые проблемы современной ситуации образования.

Стремительный рост педагогических исследований разрозненных областей образовательной практики, опирающихся в основном на количественные показатели, ориентированные на критерии точных наук, не решает основные актуальные проблемы современного образования, требующие выработки собственных критериев качества и новых методологических установок.

Основная цель педагогического процесса – передача опыта старшего поколения подрастающему – сегодня исчерпала себя. Следовательно, и педагогическая наука, изучающая средства передачи этого опыта должна пересмотреть и выбрать цели, адекватные современным социокультурным процессам. Сегодня вопрос стоит не о передаче, а, скорее, об обмене опытом между взрослыми и подрастающими, так как молодое поколение более компетентно, чем старшее поколение в сфере новейших информационных технологий, лучше адаптировано к быстро меняющейся социокультурной ситуации. В это же время актуальным остается вопрос о ценностных ориентирах у молодежи, без которых огромный поток информации не гарантирует молодым нравственных ориентиров, культуру в целом.

Для того, чтобы сегодня осмыслить актуальные задачи, педагогической науке необходимо интегрироваться с другими социальными науками, сохраняя собственный предмет. Сегодня о педагогической науке скорее нужно говорить как о системе педагогических наук, так как обширные исследования в разных ее отраслях создают самостоятельные научные направления в результате внутрен-

ней дифференциации в системе педагогических наук.

Процесс интеграции педагогики с такими областями знаний как философия, культурология, психология, социология, этика и др. связан с тем, что педагогика сегодня расширяет свой предмет, рассматривая не только педагогический процесс, но и образовательный процесс в целом. Ведь сегодня с появлением Интернета признается, что образовательное пространство является открытым и не замкнутым лишь в учебных заведениях. Порождает смежные научные направления и тот факт, что знаниевая рамка расширяется, и актуальными и востребованными сегодня являются знания для успешной самореализации не только в профессии, но и в личной жизни и в культуре в целом.

Для того чтобы различные области педагогических знаний представляли собой систему, необходимо определить то что, объединяет различные педагогические направления в единое интегрированное целое. На наш взгляд это интегрирующее, следует искать не в инфраструктуре педагогической науки, а в актуальном феномене педагогической реальности – педагогических взаимодействиях, в процессе которых и совершается ценностный межкультурный обмен.

Информационно-коммуникационные связи объединяют людей на разных концах планеты, таким образом, мир уплотняется, стираются расстояния, увеличивается интенсивность контактов между представителями разных стран, континентов, культур. Можно констатировать, что в обществе значительно возросла роль коммуникативного начала, и мы можем наблюдать трансформацию индустриального общества в информационно-коммуникативное, недаром внимание к коммуникации приковано в различных науках, так или иначе обсуждающих социальные, политические, экономические и культурные вопросы современности. Эти процессы про-

являются и в педагогической реальности, отражающей синхронные социокультурные процессы.

Исследования теории и практики коммуникаций во всех сферах человеческой жизни делают это направление актуальным и стремительно развивающимся в контексте философии, социологии, политологии, психологии, лингвистики и педагогики [1-6]. Эти исследования охватывают широкий круг проблем межличностной, групповой, организационной, профессиональной, межкультурной коммуникации и основаны на культурологическом, аксиологическом, синергетическом, личностно ориентированном, деятельностном, компетентностном, семантическом и других подходах. Значительное число исследований посвящено изучению дистанционных коммуникационных технологий и виртуальной коммуникации.

Данная ситуация ставит перед педагогикой актуальную задачу рассмотрения педагогического процесса через призму коммуникативных процессов с целью создания педагогической системы, соразмерной человеческой природе и гуманизирующей коммуникативные феномены в практике образования.

В этом смысле новое направление в педагогической науке, изучающее коммуникативные основы педагогического процесса и коммуникативные механизмы педагогических взаимодействий – педагогическая коммуникология – систематизирует весь спектр педагогических исследований в этой области. Коммуникативные умения и способность к коммуникативной деятельности сегодня востребованы в любой сфере жизни и в любой профессии, поэтому коммуникативные компетенции входят в современный стандарт образования и в его содержание.

Предметом педагогической коммуникологии являются коммуникативные законы, коммуникативные механизмы, коммуникативные модели, проявляющиеся в педагогическом процессе, оптимизирующие его и отражающие коммуникативный характер ценностного культурного обмена взрослых и подрастающих.

Проблемы педагогической коммуникологии отражают как проблемы, существующие в синхронной социокультурной ситуации в области коммуникаций, так и специфические черты педагогической реальности (особенно

стей педагогической среды, разновозрастный характер коммуникаций и т.д.).

Задачи педагогической коммуникологии как нового педагогического направления: систематизировать существующие в педагогике виды и способы коммуникаций; изучить закономерности протекания коммуникационных процессов в условиях педагогического процесса, особенности рассмотрения педагогического процесса через призму коммуникативного; изучить механизмы коммуникаций в условиях педагогического процесса; выделить, изучить и описать коммуникативные педагогические модели; научиться проектировать педагогические коммуникации с целью оптимизации педагогического процесса в современных условиях и на основе современных коммуникационных технологий.

Для реализации вышеперечисленных задач, педагогическая коммуникология должна опираться на данные смежных наук. Однако исследования педагогической коммуникологии должны иметь самостоятельный статус, так как невозможно перенести данные коммуникологии в педагогическую реальность без учета особенностей этой реальности и понимания предмета и конкретных задач педагогической науки.

Педагогическая коммуникология (теория педагогических коммуникаций) – комплексная наука, она рождена на стыке различных научных дисциплин. Социальная психология рассматривает коммуникативное поведение отдельных социальных групп; педагогическая психология изучает психические процессы и психологические закономерности поведения индивида в учебной деятельности; культурология изучает типы культур, в которых действуют коммуникативные личности; лингвистика рассматривает дискурсивные стратегии и дискурсивные практики; социолингвистика изучает дискурсивные роли, которые зависят от социального поведения человека. Понятия из этих наук давно используются в педагогике.

В педагогической теории все чаще используются новые понятия, рожденные на стыке наук, такие, как:

- «коммуникативная свобода» (С.Корносенко, М.Кудрявцева, П.Слуцкий);
- «коммуникативное пространство образования» (Я.Нелюбова);

- «коммуникативные средства» (В.Сластенин);
- «коммуникативный потенциал» (Л.Лашкова);
- «коммуникативная готовность к обучению» (Л.А.Кондрух);
- «коммуникативный мир личности» (В.И.Кабрин);
- «коммуникативное взаимодействие» (Л.А.Шипилина и др.) и т.п.

Сегодня в образовании коммуникация рассматривается как показатель безопасности образовательной среды, базирующейся на гуманистических принципах, свободной от проявления психологического насилия, имеющей референтную значимость для ее участников и проявляющейся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов [7, 8].

Рассматривая образовательный процесс с точки зрения коммуникативных процессов и коммуникационных технологий, мы стремимся расширить горизонт анализа инновационных процессов в образовании. Педагогические исследования на стыке смежных наук, так или иначе, рассматривающих природу сущности и деятельности человека и его сообществ в контексте образовательных практик получают особое звучание и обогащают педагогическую науку. Сегодня в педагогике уместно понятие «внутриличностная коммуникация» [3], «коммуникативное событие» [4], «коммуникативный мир личности» [9], отражающие многообразие и значимость коммуникативного опыта для личностного становления.

Тем не менее, несмотря на значимость рассмотрения коммуникативных феноменов в образовательном пространстве, как подчеркивает Н.В.Бордовская, сегодня отсутствует теория педагогической коммуникации как область согласованного научного знания, хотя каждый из фрагментов исследований, предметом которых рассматривается коммуникация педагога с другими субъектами педагогического процесса, продуктивен в границах своей отрасли [10].

В современной социокультурной ситуации мы наблюдаем усиление прямой зависимости двух процессов: образовательного и коммуникативного, причем можно утверждать, что коммуникативные процессы во многом определяют характер педагогическо-

го процесса и его эффективность. Поэтому в основании педагогической коммуникологии лежит закон целостности и единства педагогического и коммуникативного процессов, который заключается не только в их тесной и неразрывной взаимосвязи, но и в определяющем характере коммуникативных процессов по отношению к педагогическому процессу. Этот закон реализуется через следующие закономерности.

Во-первых, характер педагогических коммуникаций во многом определяется синхронной социокультурной ситуацией и отражает существующие в культуре виды, типы и способы коммуникаций.

Во-вторых, компетенции, позволяющие выпускнику школы или вуза реализоваться как профессионалу и успешной личности в социокультурном пространстве в процессе обучения приобретаются в контексте педагогических коммуникаций.

В-третьих, повышается значение и статус педагогических коммуникаций в образовании.

В-четвертых, эффективность педагогических коммуникаций значительно зависит от организации коммуникативного пространства педагогического взаимодействия.

Названные закономерности определяют следующие принципы построения образовательного процесса: принцип опоры на ценностные отношения в педагогическом процессе, принцип организации педагогического коммуникативного контекста, отражающего культурные модели коммуникаций; принцип организации педагогического коммуникативного контекста, отражающего модели профессиональных коммуникаций и др.

Теория педагогической коммуникации – педагогическая коммуникология имеет право на существование, когда педагогическая коммуникация выступает базовым феноменом, объясняющим многие процессы, механизмы и закономерности педагогического процесса.

Становление нового научного направления – коммуникологии предопределено необходимостью систематизировать накопленные в данной области знания в стройную систему, обеспечивающую понимание, объяснение и прогнозирование коммуникативных феноменов и дающую научные основания для использования этих знаний на стыке разных

научных дисциплин, объектом которых являются различные аспекты коммуникативных процессов.

Литература

1. Почепцов, Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г.Г. Почепцов. - М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер». – 2002. – 352 с.
2. Шайхетдинова, С.К. Информационное общество и «ситуация человека»: Эволюция феномена отчуждения/С.К. Шайхетдинова.- Казань: Изд-во Казанского университета.- 2004.- 308 с.
3. Яковлев, И.П. Ключи к общению Основы теории коммуникаций/ И.П.Яковлев – СПб., «Авалон», «Азбука – классика».- 2006. – 240 с.
4. Кашкин, В.Б. Основы теории коммуникации: Краткий курс / В.Б.Кашкин. – М.: АСТ: Восток-Запад. - 2007. - 256 с.
5. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А.П.Панфилова. - СПб.: «Общество знание». - 2001. – 433 с.
6. Мальковская, И.А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы/ И.А.Мальковская.– М: Ком-Книга.- 2005. – 240 с.
7. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе/ И.А.Баева. - СПб.: Речь, 2002. С. 27.
8. Лукьянова, Н.А. Коммуникативно-семиотическое моделирование социокультурных изменений/ Н.А.Лукьянова / Автореферат ... доктора философских наук. - Великий Новгород, 2009 – 43 с.
9. Кабрин, В.И. Коммуникативный мир и транскommunikативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования / В.И.Кабрин - М.: Смысл, 2005. - 248 с.
10. Бордовская, Н.В.. Педагогическая системология: учебное пособие / Н.В.Бордовская. - М.: Дрофа, 2009. – С. 453-454.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13

О ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М.Гарифуллина

Аннотация

В статье отражена работа по поликультурной подготовке бакалавров дошкольного образования в вузе.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная подготовка, этнос, диалог культур, культурно-исторические традиции.

Abstract

The article reflects the work on bachelors' of preschool education in higher education institution polycultural training.

Keywords: polycultural education, polycultural preparation, ethnos, dialogue of cultures, cultural and historical traditions.

В XXI веке все более актуальным становится термин «поликультурное образование». Этот термин все чаще упоминается не только в научной, но и в публицистической литературе. Ученые, педагоги, общественные деятели предлагают различные толкования понятию «поликультурное образование». В.Ф.Габдулхаков подчеркивает, что под «поликультурным образованием сейчас понимают, прежде всего, межкультурный ди-

алог, воспитание культуры межнациональных отношений, а под поликультурным языковым образованием – освоение двух-трех и более языков, т.е. билингвальное или полилингвальное развитие личности» [1, с. 27]. Иными словами, поликультурность, с одной стороны, являет собой толерантное, веротерпимое отношение ко всему окружающему, а с другой, предполагает способность человека переключаться с одного языка на другой.

Под поликультурной педагогической компетентностью педагога мы понимаем единство теоретической и практической готовности к деятельности в поликультурной среде. Это единство выражается не только в знаниях и навыках, но и в сложных интеллектуальных и практических умениях. Поликультурная компетентность является интегрированным результатом учебной деятельности бакалавров и продолжает формироваться во внеучебной деятельности на протяжении всего периода обучения в вузе.

Поликультурное образование в вузе – это не только определенное пространство формирования знаний, умений, навыков, но и сфера совместной деятельности преподавателей и студентов, в которой осуществляются гармоничные союзы общекультурного, социального, образовательного и индивидуального начал. При создании модели поликультурного пространства необходимо найти такие точки соприкосновения, которые обеспечивали бы целостность мирового и государственного культурного пространства, не ограничивая при этом дальнейшего положительного развития его составляющих [2].

В зарубежных источниках термин «поликультурный» чаще означает наличие в социуме разнообразных культур, этносов, связанных с исторически сложившимися формами общности людей [3, 4, 6].

Особенности поликультурного образования в России (в частности, в Республике Татарстан) связаны с некоторыми трудностями: во-первых, менталитет людей, сложившиеся традиции межкультурного диалога; во-вторых, исторический опыт формирования языковой личности на основе разнообразных средств двуязычия (русско-татарского или татарско-русского). Поликультурный компонент отражается в разнообразии диалогов различных культур и субкультур, а также во всех аспектах человеческой системы ценностей и его приобщения к поликультурной картине мира.

Принцип поликультурного образования рассматривается как педагогический акт приобщения будущих бакалавров дошкольного образования к этнической, многонациональной и мировой культуре с целью формирования умения жить в этой среде: поликультурное образование является сложноорганизованной системой [3].

Понятие «поликультурное образование» представлено в научной литературе в виде поликультурного языкового образования (В.Ф.Габдулхаков, Г.Ф.Юсупова, А.М.Гареева, Ж.В.Данилова и др.); мультикультурного образования (Р.Лисиер), мультиэтнического образования (Д.Бэнкс), многокультурного образования (Г.Д.Дмитриев); поликультуризма в образовании (Г.М.Коджаспирова).

Нередко ученые отождествляют термины «поликультурное» и «мультикультурное» образование, в то время как «поли» - греческого происхождения и означает «сложное целое»; «мульти» - в переводе с латинского означает «многократно повторяющееся» и, как правило, объединяет однопорядковые элементы; «много» - славянского происхождения со значением «избыток чего-либо». В отличие от мультикультурного поликультурное образование переходит к нелинейному отражению целостного и многомерного мира в виде интегративного иерархически организованного конструкта нового качества [5].

Одна из целей, которую преследует поликультурное образование - переход от индивидуального к общечеловеческому, формирование особого типа мышления через осознание себя частью определенного государства, культуры и социальной принадлежности.

В условиях современного поликультурного образования преподаватель вуза играет важную роль: именно он должен помочь будущим бакалаврам освоить философию культурной идентичности, но при этом необходимо объяснять, что каждый человек может находиться на пересечении нескольких культур, следовательно, являться носителем нескольких культур. Сейчас уже никто не подвергает сомнению мысль о том, что поликультурная грамотность педагога начинается со знания культуры своего народа и осознания своей культурной принадлежности.

К важным компонентам педагогического образования в условиях поликультурного российского общества отечественные ученые (В.Ф.Габдулхаков, Р.Р.Замалетдинов, Л.Л.Супрунова) относят: 1) знание педагогом задач, основных идей, понятий поликультурного образования; 2) культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных про-

явлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества; 3) умения выделять или вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы; 4) умения организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [3, 4, 7].

Существует различие в подходах российских и американских ученых к подготовке выпускника вуза в поликультурном обществе. Российские ученые выдвигают на первый план основополагающие педагогические и воспитательные характеристики, которые

потребуется в практической деятельности; в то время как американские ученые при подходах к данному вопросу стремятся к формированию ответственной гражданской позиции, потребности участия в политических, управленческих преобразованиях страны [6].

Поликультурное образование нами рассматривается как процесс формирования и развития у будущих бакалавров дошкольного образования представлений о многообразии культур в мире и своей стране, воспитания у них позитивного отношения к культурным различиям разных стран, формирования навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур.

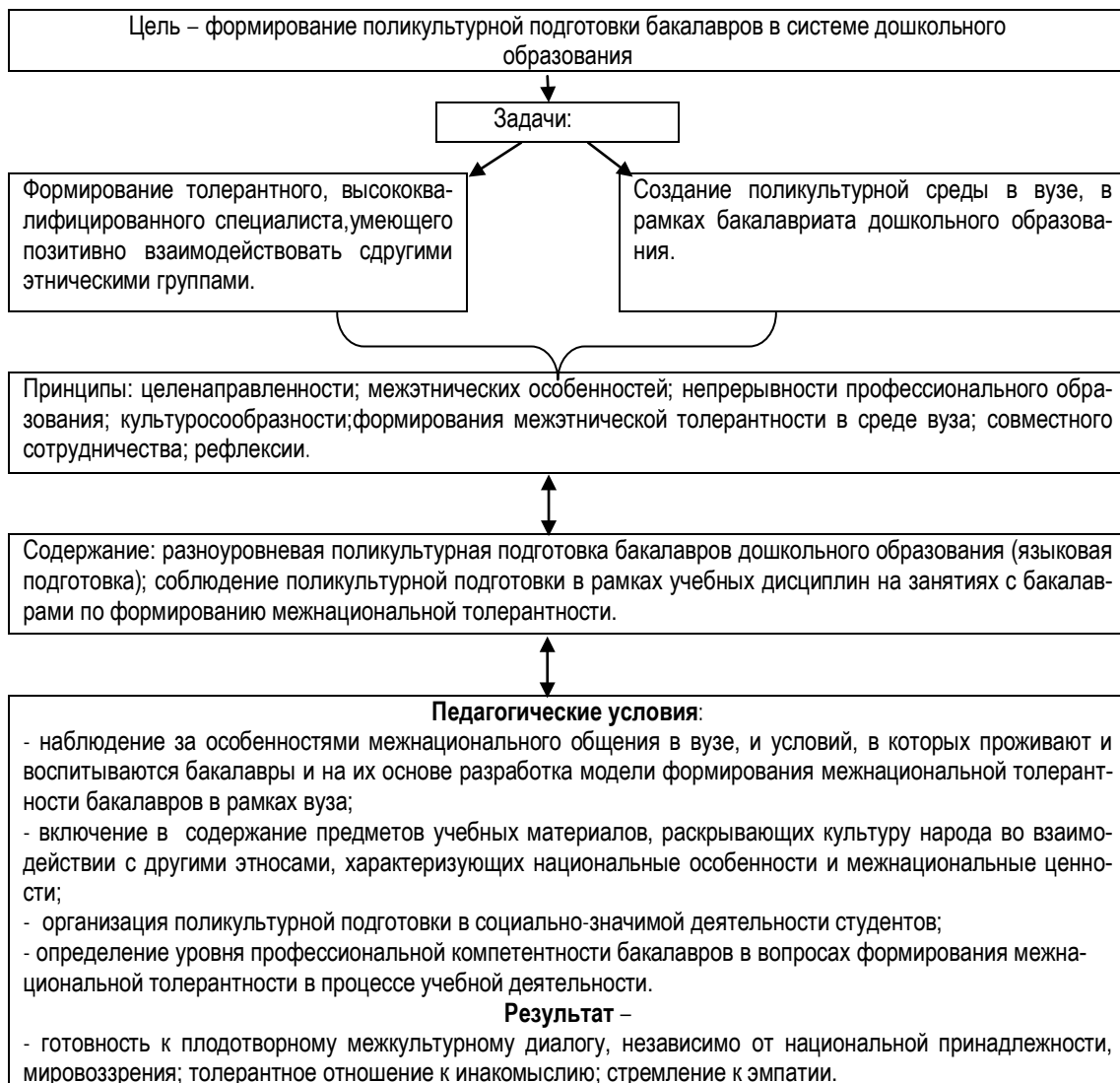


Рис.1. Педагогическая модель поликультурной подготовки будущих бакалавров

В национально-региональных условиях Татарстана необходима целенаправленная работа в области поликультурного образования, национального самосознания, в области новых методов и технологий профессиональной подготовки.

Проведенный нами эксперимент позволил составить модель поликультурной подготовки бакалавров в системе дошкольного образования. В данной модели были выявлены цели, задачи, принципы, содержание, педагогические условия, а также результат проведенного исследования. В приведенной ниже модели, можно увидеть, что целью стало формирование поликультурной подготовки студентов. Определились такие задачи как: формирование высококвалифицированного, толерантного специалиста, с навыком позитивного взаимодействия с разными этническими группами; а также создание соответствующей среды в вузе. Принципы поликультурного образования заключены в целе-

направленном формировании толерантной личности, в его культуросообразности, а также в навыках совместного сотрудничества. Содержанием является разноуровневая поликультурная подготовка бакалавров дошкольного образования, а также соблюдение данной подготовки в рамках учебных дисциплин. Соблюдались педагогические условия, такие как: наблюдение за особенностями межнационального общения в вузе, организация поликультурной подготовки в социально-значимой деятельности студентов, определялся уровень профессиональной компетентности бакалавров в вопросах формирования межнациональной толерантности в процессе учебной деятельности. Полученный результат свидетельствовал о готовности к плодотворному межкультурному диалогу независимо от национальной принадлежности, вероисповедания, мировоззрения; толерантном отношении к инакомыслию; стремлении к эмпатии.

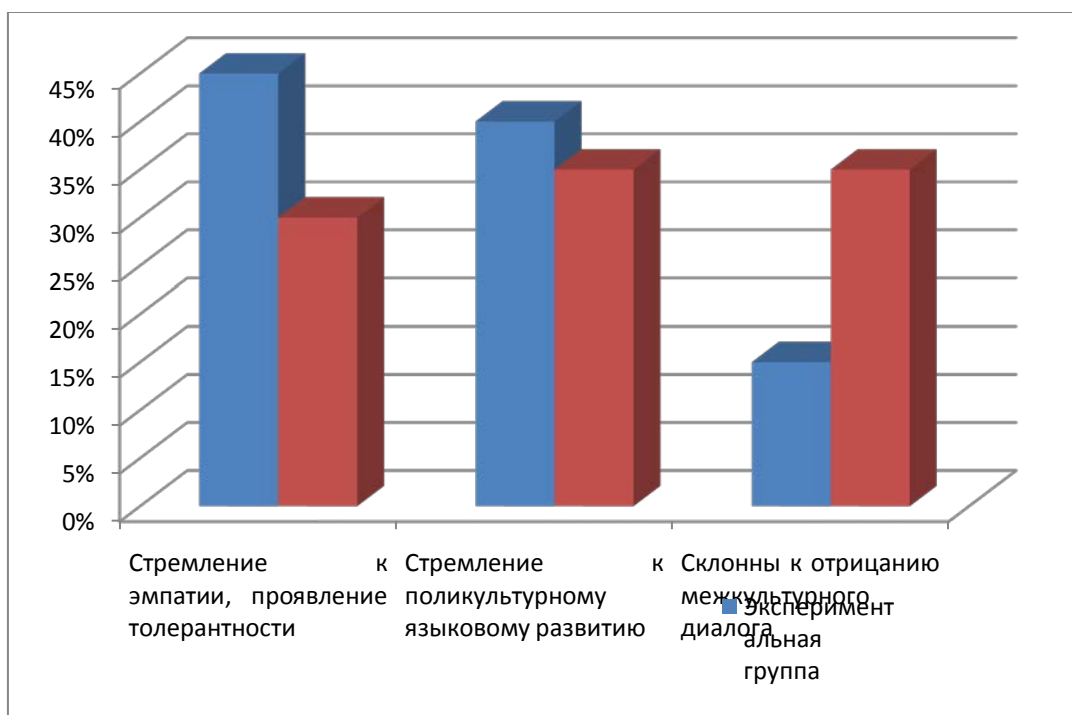


Рис. 2. Анкетирование будущих бакалавров дошкольного образования

При диагностическом исследовании будущих бакалавров дошкольного образования в области поликультурного образования мы получили следующие результаты: стремление к эмпатии, проявление толерантности в

экспериментальной группе составляет 45%, в контрольной группе этот результат не превышает 30%; стремление к поликультурному языковому развитию 40% (35% в контрольной группе); склонны к отрицанию межкультурно-

го диалога из 100% - 15% в экспериментальной группе, в контрольной этот результат составляет 35%.

Наши исследования показали, что важную роль играют умение будущего бакалавра анализировать, критически оценивать любую информацию, не допускать формирования различных предрассудков, а также помнить, что верно сложенные внутрикультурные стереотипы влияют на гармоничный межкультурный диалог. Эффективность поликультурного образования зависит от согласованности целей и задач профессиональной подготовки будущего бакалавра, четкости и последовательности требований, предъявляемых к нему.

Литература

1. Бессарабова, И.С. Поликультурная подготовка педагога в России и США. [Текст] Образовательный портал URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&p=show_article&article_id=7781171 (дата обращения 17.04.2013).
2. Габдулхаков, В.Ф., Юсупова, Г.Ф. Трехязычное развитие детей в национально-региональных условиях России. [Текст] Современное дошкольное образование. - 2012. - № 2. - С. 26-30.
3. Габдулхаков, В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века. [Текст] 2-е изд., доп. и перераб. / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков. - М.: Российская академия образования, 2005. - 288 с.
4. Гукаленко, О.В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве. [Текст] Образовательный портал URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-265583.html> (дата обращения 17.04.2013).
5. Давыдов, Ю.С. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации [Текст] Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова; Рос. акад. образования, Пятигорск. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. - 42 с.
6. Новолоцкая, С.Л. Дефиниция понятий «поликультурный» и «мультикультурный». [Текст] Вектор науки ТГУ. №1(8). 2012 // URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site_1238/html/media_69595/074_novolodskaj.pdf (дата обращения 18.04.2013)
7. Фалунина, Е.В. Цель, задачи, принципы и функции поликультурного образования России [Текст] Психология, педагогика, философия. http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number1/102-108.pdf (дата обращения 18.04.2013).

УДК 378.147

О РАЗВИТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

З.А.Климентьева

Аннотация

Автор исходит из требований к компетентности современного педагога и руководителя дошкольной образовательной организации; ставит задачу последовательного формирования основных управленческих компетенций в системе двухуровневой подготовки педагогов и менеджеров дошкольного образования; приводит данные, свидетельствующие об эффективности подходов к организации процесса изучения теории и практики управления в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход; дошкольная образовательная организация; профессиональная компетентность; управленческие компетенции; социально-коммуникативная компетентность; информационная компетентность; правовая компетентность; управленческие компетенции; инновационный потенциал.

Abstract

The author proceeds from the competence requirements for a modern teacher and the head of the preschool education organization; sets the task of sequential formation of core management competencies in the two-level system of training for teachers and managers of preschool education; presents the evidence about the effectiveness of approaches to the process of studying the theory and practice of management in the University.

Keywords: competence approach; pre-school educational organization; professional competence; management competence; social and communicative competence; information competence; legal competence; management competence; innovative potential.

Современный педагог системы дошкольного образования, независимо от занимаемой им должности, должен быть хорошим менеджером, способным эффективно руководить коллективом детей и родителей, взаимодействовать с коллегами, педагогическими, научными коллективами, выполнять многие управленческие функции в составе коллегиальных органов управления. В связи с этим управленческие компетенции будущих педагогов дошкольного образования являются объективно необходимой составляющей в структуре их общей профессиональной подготовки.

Ещё более актуально системное развитие управленческих компетенций для будущих менеджеров дошкольных образовательных организаций. Объясняется это, в первую очередь, тем обстоятельством, что современный руководитель детского сада самостоятелен в определении стратегии и тактики функционирования и развития всех направлений деятельности дошкольной организации, включая психолого-педагогическую практику, информационное обеспечение управления, маркетинг, финансово-экономическую политику и другие сферы.

Новый тип руководителя детского сада, востребованный обществом и государством, не является теперь исключительно педагогом, как подчеркивает Е.С.Комарова [6, с. 4]. Теперь это преуспевающий менеджер, способный одинаково успешно решать кадровые, административные, хозяйственные и иные вопросы в соответствии с Уставом дошкольного учреждения.

Современный руководитель дошкольной образовательной организации в России должен иметь высшее профессиональное образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» или высшее профессиональное образование и дополнительную профессиональную подготовку в области государственного и муниципального управления, менеджмента и экономики.

Однако более рациональным и разумным нам видится подход, когда профессиональная подготовка будущего управленца осуществляется в системе вузовского педаго-

гического образования по двум основным причинам:

1. Успешно руководить можно лишь той организацией, содержание деятельности которой знаешь до тонкостей. Именно в этом случае руководитель способен стать компетентным субъектом управленческого труда, овладеть искусством управления, его методологической основой – системно-ситуационным подходом;

2. В структуре существующей вузовской подготовки руководителя детского сада выделяется целый ряд управленческих дисциплин («Менеджмент», «Социология и психология управления», «Управление дошкольным образованием» и др.), последовательное изучение которых, наряду с методической и управленческой практикой, обеспечивает овладение всеми необходимыми компетенциями. Таким образом, именно в структуре педагогического вуза может быть подготовлен будущий эффективный менеджер, умеющий, в то же время, создавать необходимые условия для организации качественных образовательных услуг, пользующихся спросом у потребителей.

Известно, что в профессиональном образовании в настоящее время широкое распространение получила концепция компетентностного подхода. Общая профессиональная компетентность выпускника вуза проявляется в способности применять полученные знания для решения многоаспектных практических задач. Необходимость формирования профессиональной компетентности, как способности решать профессиональные задачи рассматривалась в работах В.И.Байдено, А.А.Вербицкого, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадрикова и других авторов [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9].

С позиций компетентностного подхода смыслом профессиональной подготовки будущих педагогов и руководителей дошкольного образования становится развитие у каждого студента знания, готовности и способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности образовательной организации. По существу, речь идет о развитии управленческих компетенций студентов.

Характеристика сущности управленческой компетентности специалиста и ее компонентной структуры изучалась Э.Ф.Зеер, И.А.Зимней, Л.Г.Киселевой [3, 4, 5] и другими исследователями проблемы. Учёными выделен ряд обязательных компонентов, определяющих целостность и системный характер управленческой компетентности педагога: когнитивный компонент (знание закономерностей, принципов, методов управленческой деятельности, педагогического менеджмента, умение анализировать и критически оценивать ситуации, возникающие в управленческой деятельности); ценностный компонент (гуманистические, демократические, креативно-инновационные ценностные ориентации); коммуникативный компонент (направленность на конструктивное взаимодействие, коммуникативные способности); организационно-деятельностный компонент (умение прогнозировать, планировать, мотивировать, моделировать управленческую деятельность, осуществлять рефлексию, коррекцию и т.д.).

Исходя из вышеизложенного, к важнейшим управленческим компетенциям педагога и руководителя дошкольного образования следует отнести способность стратегического видения миссии дошкольной образовательной организации, наличие инновационного потенциала и гуманистическую направленность личности, высокий уровень коммуникативной культуры, организаторские способности, мотивированность на непрерывное повышение собственной профессиональной компетентности.

Формирование управленческих компетенций выпускника педагогического вуза - это динамичный процесс, последовательно реализуемый в течение всего периода обучения студента, содержательно и структурно изменяющийся от этапа к этапу. Он может быть успешным, если обеспечено содержательное наполнение и обогащение учебных дисциплин вопросами педагогического менеджмента, управления образовательными системами и если будущий специалист активно включается в практико-ориентированную деятельность, способствующую освоению способов осуществления управленческих функций.

Не смотря на то, что для современного руководителя детского сада в России не достаточно получить лишь степень бакалавра,

его подготовка в вузе не может быть исключительно задачей магистратуры. Поэтому в вариативную часть профессионального цикла основной образовательной программы бакалавриата по профилю подготовки «дошкольное образование» в Казанском федеральном университете введён ряд дисциплин, позволяющих, наряду с обязательными курсами, успешно формировать основные базовые компетенции будущего педагога и руководителя дошкольной образовательной организации: «Менеджмент в практике дошкольного образовательного учреждения», «Организация работы детского сада», «Методическая деятельность в дошкольной образовательной организации», «Практика управления современным дошкольным учреждением», «Социология и психология педагогического взаимодействия», «Правовые основы управления образованием», «Мониторинг в дошкольном образовании» и другие.

Для последующей ступени профессиональной подготовки менеджеров системы дошкольного образования в вузе разработаны магистерские образовательные программы «Управление дошкольным образованием» и «Инновационный менеджмент в дошкольном образовании».

В процессе подготовки будущих руководителей детских садов в магистратуре усилия всех участников образовательного процесса должны быть направлены на формирование:

1) профессиональной компетентности:

- способности своевременно и оптимально видеть, решать управленческие проблемы и типичные профессиональные задачи (развитие управленческого видения);

- способности находить нестандартные решения задач;

- гибкости и готовности принимать происходящие изменения, умения их инициировать и управлять ими;

- владения современными технологиями управления качеством дошкольного образования, коллективом детского сада;

- владения проектными технологиями;

2) социально-коммуникативной компетентности:

- способности обеспечивать эффективное взаимодействие с различными образовательными организациями, учреждениями на-

уки, культуры, с органами власти и управления, их представителями;

- готовности вести переговоры, выполнять представительские функции;

- способности вырабатывать эффективную стратегию, тактику и технику взаимодействия, работы в команде для достижения определенных социально-значимых целей;

- владения ораторским искусством, искусством публичного представления результатов своей работы, аргументации и убеждения, мотивации подчиненных;

- готовности разрешать конфликты, стимулировать их участников к компромиссу;

3) информационной компетентности:

- способности эффективно воспринимать и оценивать информацию, отбирать и систематизировать ее в соответствии с системой приоритетов;

- готовности использовать информационные технологии в управленческой деятельности, работе с различными информационными источниками и ресурсами, позволяющими проектировать решение управленческих, педагогических проблем и практических задач, ведение документации дошкольной организации на электронных носителях;

4) правовой компетентности:

- способности результативно использовать в управленческой деятельности законодательные и иные нормативные правовые документы;

- способности к разработке локальных правовых актов;

- готовности к принятию управленческих решений в рамках существующей законодательной базы.

Успешному формированию названных компетенций в магистратуре вуза поможет изучение дисциплин: «Стратегический менеджмент», «Инновационный менеджмент в дошкольном образовании», «Экспертные оценки в дошкольном образовании», «Социология и психология управления», «Методическое сопровождение психолого-педагогического процесса дошкольной образовательной организации», «Управление дошкольным образованием», «Маркетинг инноваций», «Финансовый менеджмент в дошкольном учреждении», «Деловое общение», «Информационные технологии управления дошкольной организацией» и некоторых других.

Наряду с содержательным наполнением профессиональных образовательных программ циклами управленческих дисциплин не менее важно, как мы уже отмечали выше, изменение технологий обучения, благодаря которым, главным образом, и могут быть сформированы основные компетенции современного педагога и руководителя дошкольной образовательной организации. В основе этих изменений – переосмысление целей образования, когда приоритетной является не способность усваивать готовые знания, а способность самостоятельного их получения, критического анализа и творческого применения, когда креативность становится основным источником профессионального становления и развития. В связи с этим процесс преподавания должен быть направлен на изменение позиции студента в образовательном процессе – превращение его в активного, самостоятельного субъекта образовательной деятельности. Другими словами, компетенции должны активно осваиваться студентами, а не «преподаваться». Можно сказать, что компетентностный подход – это эволюция системно-деятельностного подхода.

Условием успешного формирования управленческих компетенций, как на ступени бакалавриата, так и в магистратуре, является использование активных технологий обучения (проблемного, игрового, тренингового и др.), которые способствуют созданию комфортной психологической и творческой атмосферы учебного занятия, инициируют познавательные интересы студентов, поиск ими решения типовых и нестандартных практических задач. Образовательный процесс строится на принципах персонификации, поддержки и партнерства преподавателя и студента. Педагог стимулирует активность, самостоятельность и свободу суждений студентов, способность ставить и решать проблемы. С этой целью уже на этапе бакалавриата возможно использование эвристических методов, таких как «метод мозгового штурма», «метод свободных ассоциаций», проблемная лекция, когда преподаватель прерывает собственное изложение предложениями решить практическую ситуацию, фрагментами дискуссий, обращениями к личному опыту студентов. Как показывает практика преподавания дисциплин управленческого цикла, наи-

большой интерес вызывает у студентов выполнение разнообразных практикоориентированных заданий. Например, в процессе изучения теории и практики менеджмента

будущим бакалаврам и магистрам могут быть предложены следующие варианты преемственно связанных заданий:

<i>Задания для бакалавров</i>	<i>Задания для магистров</i>
Доказать, что программа развития детского сада, годовой план и календарные планы работы педагогов являются элементами единой системы планирования.	Выявить возможности использования различных форм планирования работы в дошкольной образовательной организации в связи с введением федеральных государственных стандартов дошкольного образования.
Определить основные преимущества и трудности управления современным детским садом с позиций масштабов управляемости.	Проанализировать возможности осуществления делегирования полномочий руководителя (старшего воспитателя) в конкретной дошкольной образовательной организации.
Подобрать пакет диагностических методик и определить свой личностный потенциал для успешной профессиональной деятельности в качестве руководителя (старшего воспитателя) детского сада.	Разработать программу личностного профессионального роста как руководителя дошкольной образовательной организации.
Определить положительные и отрицательные последствия конфликтов для развития современного детского сада.	На основе наблюдений практики проанализировать различные методы разрешения конфликтов в конкретном детском саду.
Учитывая особенности маркетинговой среды детского сада, разработать варианты рекламных обращений с целью продвижения дополнительных образовательных услуг.	Проанализировать маркетинговую деятельность конкретного детского сада и определить, каким образом учитывается состояние факторов окружающей микро и макросреды; изучить и описать конкурентную позицию конкретного детского сада на ранке образовательных услуг.

Выполняя подобные и иные задания, студенты работают в парах, малых группах, индивидуально, используют разнообразные технологии и информационные ресурсы для поиска оптимальных решений. Осуществляется учет индивидуальных особенностей становления субъектной позиции студента; развивается саморефлексия профессиональной подготовленности, осознание необходимости и устойчивая потребность в самообразовании, саморазвитии. Это позволяет создавать благоприятные условия для формирования мотивационной, теоретической, технологической и результативной готовности будущих педагогов и руководителей к управленческой деятельности.

Актуальным для нас является вопрос о диагностике управленческих компетенций, особенно в ситуации непрерывного обновления теории и практики дошкольного образования. Поэтому в ходе эксперимента изучался инновационный потенциал работающих педагогов, руководителей дошкольных образовательных организаций – выпускников Казанского федерального университета последних лет и инновационный потенциал

студентов старших курсов. В качестве основных критериев оценки инновационного потенциала были выбраны готовность и способность воспринимать, оценивать, реализовывать новые подходы, методы, технологии психолого-педагогической и управленческой деятельности. Всего было опрошено 70 респондентов (35 работающих выпускников вуза и 35 студентов).

Инновационный потенциал рассчитывался по формуле:

$$KI = K_{\text{факт}} : K_{\text{мах}},$$

где *Kфакт* – фактически полученное количество баллов;

Kмах – максимально возможное количество баллов;

KI – коэффициент инновационного потенциала.

Средний коэффициент инновационного потенциала выпускников вуза составил 0,62; в то время как у студентов старших курсов он составил 0,84.

Таким образом, последовательное формирование управленческих компетенций педагогов и руководителей дошкольного образования в системе двухуровневой подготовки

имеет целью обеспечение в последующей трудовой деятельности способности эффективного решения профессиональных проблем, возникающих в реальных ситуациях педагогической и управленческой практики. Опора на компетентностный подход позволяет привести профессиональную подготовку будущих педагогов и руководителей дошкольного образования в соответствие с основными требованиями качества высшего профессионального образования.

Литература

1. *Байденов, В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.
2. *Вербицкий, А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. [Текст] - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.
3. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших

учебных заведений [Текст] Э.Ф.Зеер. - М.: Академия, 2006. - 240 с.

4. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. [Текст] Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 15-23.

5. *Киселева, Л.Г.* Человек и его потребности: учебное пособие для студентов гуманитарных специальностей. [Текст] Л.Г.Киселева. - Чита: Изд-во ЗИПСиб, 2007. - 235 с.

6. *Комарова, Е.С.* Я руковожу детским садом: пособие для рук. дошкол. образоват. учреждений [Текст] Е.С.Комарова. – М.: Просвещение, 2008. - 224 с.

7. Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сборник научных трудов / Под ред. А.В.Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

8. *Татур, Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. [Текст] - Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 64 -65.

9. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. [Текст] - Высшее образование сегодня. - 2003. - № 1. - С. 27-31.

УДК 37.017.93

АКСИОЛОГИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА В РЕЛИГИОЗНЫХ КАНОНАХ ИСЛАМА

Ф.С.Газизова, Т.Р.Маликов

Аннотация

Современное образование и воспитание в настоящее время позволяют включить в содержание все положительное и гуманное из религиозных учений. Для этого необходим тщательный научный отбор материала, отвечающего требованиям современного общества. В исламских канонах содержится большой материал, раскрывающий содержание воспитательного пространства детства, среди которых уважение и любовь к ребенку, быть правдивым, не обманывать, не мошенничать, не поступать вероломно, не завидовать, проявление искренности в отношениях и др. Раскрытые в настоящей статье содержание педагогических ценностей в исламе позволит представить часть огромного воспитательного пространства.

Ключевые слова: аксиология, педагогика, педагогика детства, воспитание, воспитательное пространство, содержание воспитания, религия, ислам, каноны

Abstract

Modern education and training nowadays allow including everything positive and humane of religious studies. This requires a thorough scientific selection of the material that meets the requirements of the modern society. Islamic canons contain extensive material, which reveals the content of educational space of childhood, such as the respect and love for a child, to be truthful, not to deceive, not to cheat, not to act treacherously, not to be jealous, to be honest in relationship and so on. The article discloses the contents of pedagogical values in Islam which will provide a huge part of the educational space.

Keywords: axiology, pedagogy, teaching children, education, educational space, the content of education, religion, Islam, the canons.

Формирование воспитательного пространства детства по канонам ислама сопровождается большим уважением и любовью к ребенку. Ребенок с малых лет усваивает законы ислама и становится активным членом своего общества. Возложенная на него миссия требует поддержания связи с другими людьми, общения, построения деловых отношений, обмена информацией и всем, что требуется. Становлению активным членом общества способствуют поставленные религией высокие и благородные человеческие качества, которые реализуются в сфере социальных взаимоотношений. Социализация по нормам ислама делает ребенка уникальной личностью, не поддающейся современным соблазнам и негативным явлениям, которые существуют в нашем обществе. Аяты Корана и хадисы пророка прививают наилучшие качества, которые способствуют социализации ребенка, благодаря чему ребенок становится благочестивым, доброжелательным, чистым и культурным членом общества.

В первоисточниках ислама встречаются много глубоких и емких, широких по охвату и точных указаний по воспитанию в ребенке самых высших личностных качеств, способствующих его успешной социализации. Для этого необходимо, чтобы он понял истинную суть ислама, поверил всем своим сердцем и выполнил требования. Основным строжайшим требованием в социализации ребенка является неуклонное выполнение заповедей Аллаха и канунов ислама, которые касаются поведения в обществе и построения взаимоотношений с членами этого общества. Требования ислама насыщены этическими нормами поведения ребенка в обществе, которые также необходимы в социальной ориентации ребенка.

Одним из основных аспектов в формировании воспитательной среды детства в исламе является *правдивость*, которая составляет основу достоинства человека и его нравственных качеств. Ислам требует от ребенка быть всегда правдивым со всеми его окружающими людьми. По учениям ислама, правдивость указывает путь мусульманину к благочестию, которое приводит обладающих им в рай, а противоположное качество – лживость указывает путь к греховности, которая приводит в ад. Поэтому ребенок с малых лет

учится говорить всегда только правду, что проявляется во всех его поступках и словах, и чтобы оказаться достойным в списке правдивых.

Правдивость дополнительно подтверждается еще и такими качествами, как ребенок *не должен обманывать, мошенничать и не поступать вероломно*, которые являются составляющими правдивости и необходимыми ее условиями. Искренность, справедливость, внутренняя чистота и верность также являются дополняющими качествами правдивости.

Вера Всевышнему не позволяет восприимчивому и чистому в душе ребенку ни самому обманывать, ни терпеть обман других. Даже мысль об обмане его пугает, так как совершение подобного ставит под сомнение его принадлежность к исламу, о чем в хадисе сообщается следующее: «Однажды, проходя мимо выставленных на продажу продуктов, он погрузил руку внутрь и пальцы его ощутили влажность. Он спросил: "Что же это, о хозяин?" Тот ответил: «Их попортил дождь, о посланник Аллаха». Тогда он сказал: «Так почему же ты не положил это сверху, чтобы людям всё было видно?! Не имеет отношения ко мне тот, кто мошенничает!»

Поэтому в окружении ребенка в мусульманском мире царствует любовь и уважение между его членами, которые отличаются благочестием, правдивостью и верностью, где нет места мошенникам, обманщикам, плутам, а также неблагодарным и вероломным людям. Эти качества резко порицались в мусульманстве, и им отказывалось в праве принадлежности к мусульманскому миру. В День воскресения все, в том числе и вероломные понесут знамя своего вероломства, а глашатай громко заявит о них, привлекая внимание других к их вероломству. Пророк отметил: «В День воскресения у каждого вероломного окажется знамя и будет сказано: «Это – вероломство такого-то»».

Вероломные люди будут испытывать чувство стыда, думая, что со временем их дела скроются, и в День воскресения народ узнает о них, а в их руках будут знамена, указывающие об их вероломстве. В этот День они останутся без славы, что является еще большим злом и бесчестьем, так как их деяние является тяжким преступлением, отделяющим их от милости Аллаха и лишаящим

их от заступничества Его Посланника. Пророк по этому поводу сказал: «Аллах Всевышний сказал: «В День воскресения я буду противником троим: человеку, пообещавшему Моим именем, а затем поступившему вероломно, и человеку, продавшему в рабство свободного и проевшему полученные деньги, и человеку, нанявшему работника, потребовавшему от него выполнения всего сполна, но не заплатившему ему»».

Ребенок, которого окружает ислам, отличается восприимчивостью, стремится достичь высокого уровня сознания, всегда испытывает отвращение по отношению к вероломству, обману, плутовству и лжи, несмотря на то, что некоторые из них могут быть для него в определенном положении выгодным и приносить пользу. Но такое качество относится к лицемерию, а лицемеров также ждет ад, и в День воскресения им никто не поможет.

Формированию воспитательной среды детства в исламе способствует такое положение, что истинный мусульманин *никогда не завидует*. Завистливость – это еще одно из отвратительнейших качеств, которое не должно быть свойственно благочестивому мусульманину. Посланник сказал, что вера не может быть совмещен с завистливостью. Пророк по этому поводу отметил: «Не совмещаются в душе раба вера и завистливость»; а также сказал: «Не прервется добро с людьми, пока они не станут завидовать».

Таким образом, истинный мусульманин не мошенничает и не испытывает зависти, он свободен от вероломства и злобы, а чистота души раскрывает ворота рая, при чем ему прощаются непоклонение очень много времени, проводя ночи в молитвах и несоблюдение поста днем. Об этом в хадисах говорится: «Однажды, когда мы сидели вместе с посланником Аллаха, он сказал: «Сейчас к вам подойдет человек из числа обитателей рая» – после чего к нам, действительно, подошел один из ансаров, с бороды которого ещё капала вода, так как он только что совершил омовение, и который держал свои сандалии в левой руке. На следующий день Пророк сказал нам нечто подобное, после чего этот человек снова появился перед нами, как и в первый раз. На третий день Пророк опять сказал нам эти слова и тот человек снова предстал перед

нами в том же виде, что и в первый раз. Когда Пророк ушел, Абдулла ибн Амр ибн Аль-Ас, да будет доволен Аллах ими обоими, последовал за тем человеком и сказал ему: «Я повздорил со своим отцом и поклялся, что в течение трёх дней не буду приходить к нему, и если ты считаешь возможным приютить меня на это время, то я так и сделаю» – и он сказал: «Да».

Этот хадис свидетельствует о том, что в определении участи мусульманина в мире ином немалую роль играет отсутствие ненависти, зависти, скрытой злобы и вероломства, и что возвышает его перед Аллахом, несмотря на имеющиеся некоторые грехи. Внутренняя чистота, отсутствие вреда по отношению к людям в исламе ценится больше, чем поклонение. В хадисах приводится пример о женщине, которая проводила ночи в молитвах напролет и постилась днем, но в то же время обижала своих соседей, и о которой Пророк сказал так: «Нет в ней блага, и она – из числа обитателей ада!»

Одним из составляющей воспитательной среды детства в исламе является *проявление искренности в отношениях*. Истинный мусульманин не только свободен от отрицательных качеств, ему свойственный положительные конструктивные черты, типа искренность и сердечность в отношениях в членами общества, что объясняется самой религией, которая и является проявлением искренности. Так определил религию посланник Аллаха, который сказал: «Религия – есть проявление искренности». Люди спросили: «По отношению к кому?» Он сказал: «По отношению к Аллаху, и к Его Книге, и к Его посланнику, и к руководителям мусульман и к простым людям».

Сподвижники давали клятву Пророку в том, что будут совершать молитву, выплачивать закят и сердечно относиться к каждому мусульманину, о чем свидетельствует слова Джарира ибн Абдуллы: «Я поклялся посланнику Аллаха в том, что буду совершать молитву, выплачивать закят и сердечно относиться к каждому мусульманину».

Таким образом, наряду с молитвой и закятом, упоминаемые в клятве искренность и сердечность занимают один из основных мест в совершаемых мусульманином действиях. Они также играют важную роль при определении судьбы усопшего в мире ином,

поэтому искреннее и чистосердечное отношение мусульманина к окружающим является одной из составляющих его качеств, что обеспечит положительный исход дел в День расчета.

Требования к степени сердечности по отношению к подчиненным у мусульманина, наделенного властью над другими, увеличивается, так как это качество становится ключом в ворота рая. Отсутствие данного качества закрывает ворота рая перед этим человеком, о чем Пророк сказал: «Нет раба, которому вверены подданные, (который) умирает, продолжая обманывать их в день смерти, чтобы Аллах не запретил ему рай». По другой версии было сказано так: «... и который не станет сердечно относиться к ним, не ощутит аромата рая». В третьей версии говорится, что «никто из тех, кто будет управлять делами мусульман, но не станет ни усердствовать для них, ни проявлять сердечности к ним, не войдет с ними в рай».

Ответственность играет большую роль в определении людей судьбы в День воскресения, будь это простой человек или правитель, или любой, получивший власть над другими. О социальной ответственности людей посланник Аллаха сказал: «Каждый из вас является пастырем и каждый из вас несет ответственность за свою паству». В мусульманском мире ответственность носит универсальный характер, и возлагается она на каждого человека, ибо нет таких, которые были бы свободны от неё.

Таким образом, мир детства по исламским канонам окружает ответственное отношение не только к ним, но и требует того же и от них.

Благонравие также является одной из составляющей воспитательной среды детства в исламе. Это понятие относится к наставлениям ислама, тогда как оно в других цивилизациях прививается путем воспитания и обучения. В исламе же благонравие является неотъемлемым качеством истинного мусульманина. Оно возвышает его в настоящем и является весомым в День расчета, о чем посланник Аллаха сказал: «В День воскресения на весах верующего не будет ничего тяжелее благонравия, ибо, поистине, Аллах Всевышний ненавидит произносящего непристойности и оскорбляющего!»

Благонравие свидетельствует о

совершенстве религии. Более совершенной является вера самых благонравных людей, о чем говорится так: «Наиболее совершенной верой из верующих обладает самый благонравный из них».

Благонравные люди объявлены избранными рабами Аллаха, о чем свидетельствует нижеследующий хадис: «Однажды мы совершенно неподвижно сидели рядом с Пророком и никто из нас не произносил ни слова, как вдруг к нему подошли какие-то люди и спросили: «Кого из рабов Аллаха Всевышний Аллах любит больше всего?» Он ответил: «Самых благонравных из них».

Благонравие приравнивается двум великим столпам ислама – молитве и посту, о чем сказано: «Не положат на Весы ничего тяжелее благонравия, и, поистине, благонравие приводит придерживающегося его к степени (соблюдающего) пост и (совершающего) молитву». По другой версии было сказано, что «Поистине, благонравием раб достигает степени постящегося и молящегося».

Пророк постоянно говорил о необходимости благонравных поступков, побуждал сподвижников совершать благонравных дел, так как оно исправляло характер, очищало души и совершенствовало людей в целом, о чем гласит следующая притча: Однажды Пророк спросил Абу Зарра: «О Абу Зарр, не указать ли тебе на два качества, придерживаться которых легко, а на Весках они окажутся тяжелыми?» Он сказал: «Конечно, о посланник Аллаха!» Он сказал: «Будь благонравным и сохраняй молчание, ибо клянусь Тем, в чьей длани душа моя, ничто не украшает людей так, как это!»

Благонравие и его составляющие способствуют многому, в том числе материальным благам, продлению жизни и т.д. Об этом сказано так: «Хороший нрав увеличивает (блага), а дурной нрав – это злополучие; благочестие продлевает жизнь, а милостыня защищает от дурной смерти». Сам Пророк обращался к Аллаху с такими же просьбами: «О Аллах, Ты сделал хорошим мой образ, так сделай же хорошим и мой нрав!» Аллах Всевышний ответил: «Поистине, ты – великого нрава». Это свидетельствует о том, какими бы чистыми не являлись люди, все должны стремиться к совершенствованию своего нрава.

«Что же касается слова «благонравие», то это общее название, которое может подразумевать собой любое достойное нравственное качество, украшающее, очищающее и возвышающее собой человека. В качестве примера можно указать на такие черты характера, как стыдливость, кротость, доброта, способность прощать, снисходительность, весёлость, правдивость, честность, сердечное отношение к людям, прямота, внутренняя чистота и прочие достойные качества» [1]. Все названные качества воспитываются и официальной научной педагогикой, а в исламе они являются требованиями, необходимыми для истинного мусульманина, и создают воспитательное пространство педагогики детства.

Воспитательную среду педагогики детства в исламе создает такое качество, как *стыдливость*. Пророк являлся высшим примером стыдливости. Сподвижники свидетельствовали, что «Посланник Аллаха отличался большей стыдливостью, чем девушка, сидящая за занавеской, и если он видел что-нибудь такое, что ему не нравилось, мы замечали это по выражению его лица».

Стыдливость в исламе относится к нравственным качествам, которая воздерживает человека от недостойных действий. Пророк пропагандировал стыдливость, а ислам причисляет это качество к благам как для отдельно взятого человека, так и для всего общества. Посланник Аллаха по этому поводу сказал: «В стыдливости нет ничего, кроме блага». Он также говорил: «У веры есть более семидесяти (или: ... шестидесяти) ответвлений, наилучшим из которых являются слова: «Нет божества, кроме Аллаха», а наименьшим – устранение с пути того, что может повредить людям, и стыдливость – ответвление веры».

Стыдливость дополняется такими качествами, как учтивость, мягкость и восприимчивость, которые также воздерживают от безобразных поступков, возможно, обижающих людей, и не ущемляют права других. Чувства стыда оберегает человека от неправильных, вредных привычек. Он должен стыдиться не только от других людей, но и, в первую очередь, Аллаха Всевышнего. Стыд в исламе считается одним из ответвлений веры, благодаря чему можно достичь высшей ступени совершенства.

«Поистине, связь нравственных побуждений с верой в Аллаха и в Последний День выделяет мусульманина среди прочих тем, что его приверженность к присущим ему духовным качествам является глубоко искренней, а сами эти качества отличаются прочностью и постоянством независимо от изменений внешних обстоятельств. Дело в том, что источником его нравственных качеств является живая и недремлющая вера, в силу которой он стыдится предательства, причём, прежде всего, он стыдится Аллаха, знающего о его скрытых тайнах, а потом уже людей, знающих только о внешней стороне его дел. Это чувство стыда перед Аллахом и является тем, что отличает собой нравственность мусульманина от нравственности немусульманина» [1].

Доброе отношение к людям является составной частью воспитательной среды детства по канонам ислама. Доброе отношение к окружающим заключается в том, что отношения между людьми мягкие, терпеливые, доброжелательные. Такие отношения одобряются следующим образом: мягкость является уместной, доброта – желательной, а терпеливость – похвальной. Эти качества в людях одобряются Аллахом, так как позволяют поддерживать правильные взаимоотношения с людьми, приближает души людей, пробуждают чувства уважения и любви. Аллах Всевышний сказал: «Не равны между собой доброе и дурное, отражай же тем, что лучше, и тогда тот, с кем ты враждуешь, станет как близкий друг. И не будет наделён этим никто, за исключением проявивших терпение, и не будет наделён этим никто, кроме обладающих великим уделом».

Многие аяты и хадисы взаимосвязаны между собой и воспитывают желание творить добро, побуждают к добрым действиям. В них отмечается, что доброта является высоким нравственным качеством, которое должно быть главным в мусульманском обществе и присущим каждому члену этого общества. Мусульманин хорошо должен усвоить доброту как высочайшего атрибута Аллаха Всевышнего. Ему нравится, когда дела рабов Его сопровождаются добротой, ибо об этом Пророк сказал так: «Поистине Аллах – добр, любит доброту во всем деяниях».

За доброту Всевышний щедро награждает, как не награждает ни за какое-либо дру-

гое дело, о чем Посланник Аллаха сказал: «Поистине, Аллах добр, любит доброту и дарует за доброту то, чего не дарует ни за суровость, ни за что иное».

Пророк в своих наставлениях одобрительно отзываясь о доброте, считает ее украшением любого поступка, притягивающим к себе людей. Отсутствие такого качества, наоборот, отталкивает человека. По этому поводу Посланник Аллаха сказал: «Поистине, не примешивается доброта к чему-то, не украшая собой это, и не лишено доброты что-то, не будучи обезображенным этим (отсутствием доброты)».

«Благородный посланник всегда учил мусульман проявлять доброту во взаимоотношениях с людьми и направлял их к достойной подражания тактичности, что в наибольшей степени приличествует мусульманину, призывающему других к религии Аллаха, который милосерден и добр по отношению к Своим рабам. И он отмечал, что этого следует придерживаться постоянно, даже если всё вокруг будет подталкивать человека к прояв-

лениям гнева. Сообщается, что Абу Хурайра, да будет доволен им Аллах, сказал: «Однажды, когда какой-то бедуин стал мочиться в мечети, все присутствующие поднялись со своих мест, чтобы наброситься на него, однако Пророк сказал: «Оставьте его и вылейте на его мочу ведро воды, ведь, поистине, посланы вы только для того, чтобы облегчать, а не для того, чтобы создавать затруднения!» [1].

Таким образом, даже в критических ситуациях, когда другие совершают не только несправедливые, но и греховные поступки, положения ислама учат терпеливо относиться ко всему, проявить доброту и исправить положение не жестокостью, а милосердием и заботой. Окружение добротой и воспитание доброты в ребенке является неотъемлемым требованием в создании воспитательной среды детства в исламе.

Литература

1. Аль-Хашими, М. Личность мусульманина [Электронный ресурс] URL: <http://www.crimean.org/islam>.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.036.5

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

В.С.Мартынова

Аннотация

Статья посвящена проблеме целенаправленной организации процесса совместной творческой деятельности учащихся в образовательном процессе с использованием ИКТ. Рассматриваются основные возможности развития творческого мышления и формирования его как основной составляющей творческой активности учащихся.

Ключевые слова: ИКТ, творческое мышление, творческие способности, совместная творческая деятельность, творческая активность.

Abstract

The article deals with the process of purposeful organization of joint creative activity of students in the educational process with the use of ICT. The main features of the development of creative thinking and shaping it as the main component of the creative activity of students are discussed.

Key words: ICT, creative thinking, creative abilities, joint creative activities, creative activity.

В настоящее время основной задачей образования является формирование творческой личности учащегося, способной к саморазвитию и самообразованию. Образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование, при этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность из состояния развития – в состояние творческого саморазвития [1]. Этого можно достичь, если учащийся становится активным участником их сотворения.

Развитие творческих способностей учащихся в условиях традиционного обучения имеет ограниченный характер. Обучающиеся не выходят за параметры заданных границ, не пытаются найти другой вариант решения поставленной задачи. Такая направленность познавательной деятельности на педагога и в меньшей степени на самого себя, свои взгляды, убеждения, мысли не формирует навыки совместного взаимодействия между учащимися.

Научные исследования В.В.Рубцова, Г.А.Цукерман и других авторов показали, что сотрудничество со сверстниками и с педагогом способствует повышению качества усвоения учебного материала, внесению разнообразных приемов в пути решения учебных задач, значительному увеличению числа заданий, требующих совмещения длительной самостоятельной работы с творческой деятельностью, с решением познавательно-практических задач. Взаимодействие в групповой работе необходимо для формирования продуктивного стиля мышления учащихся, нового подхода совместного поиска; принципиального, но доброжелательного совместного анализа результатов; совместного поиска и анализа просчетов и т. д. Совместность в данном случае не означает отказа от самостоятельности. Речь идет о другом – об отказе от позиции, будто твое мнение, подход – единственно возможные и правильные [8].

В.И.Андреев считает, что в групповой деятельности «порождаются и активно формируются следующие компоненты творческих способностей: мотивационные, интеллектуальные, коммуникативные, нравственные» [2, с. 51]. Творчество выступает в роли взаимосвязи развития группы и нравственно-го формирования личности.

Учебное сотрудничество, или обучение на основе сотрудничества – педагогический подход, при котором учащиеся работают вместе в небольших группах, где каждый участник группы может внести вклад в выполнение четко обозначенной коллективной задачи. Задача современного педагога в настоящее время – это создание мотивации и формирование совокупности общеучебных умений учить самого себя. Сотрудничество педагога и учащегося предполагает знание и умение педагога развивать и направлять самостоятельность учащегося. Именно самостоятельность приводит к целеполаганию и активизации его познавательной деятельности как основы личностного становления и развития.

Учебное сотрудничество в обучении представляет собой взаимодействия по следующим направлениям:

- 1) педагог – учащийся (учащиеся);
- 2) учащийся – учащийся (в парах – диадах и тройках – триадах);
- 3) общегрупповое взаимодействие учащихся во всём учебном коллективе.

Г.А.Цукерман добавляет к вышеперечисленным направлениям ещё одно из важнейших – сотрудничество учащегося «с самим собой» (возможно, это справедливо и для учителя).

Сотрудничество в обучении между педагогом и учащимся происходит, когда педагог предлагает учащемуся найти результат решения практической задачи без готового образца. При этом организация педагогом учебного материала направлена на то, чтобы учащийся самостоятельно смог обнаружить причины своего неудачного результата, некомпетентности в этом подходе и указать на них. Учащиеся ищут причину возникших трудностей не в собственном неумении и своей некомпетентности, а в условиях поставленной задачи. Для определения условий поставленной задачи учащиеся обращаются к педагогу, точно определяя, в каких именно знаниях, средствах и способах действия они нуждаются. Учащиеся проводят анализ того, что именно они не знают и, дойдя до границ своих возможностей, просят помощи уже из зоны ближайшего развития. «Обучение, которое ориентируется на уже завершённые циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего раз-

вития ребенка, оно не ведет за собой развитие, а само плетется у него в хвосте...» [3, с. 386].

Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает способность учащихся обнаруживать разницу своих способов действия и координировать их, строя совместное действие [7]. Учебное «сотрудничество с собой» предполагает, прежде всего, способность к адекватной дифференцированной самооценке, рефлексии. «Рефлексия в учебной деятельности отражает уровень интеллектуального и личностного развития индивида. Механизмом рефлексии является интеллектуальное умение – это усвоенный способ действия, регулируемый знанием» [9, с. 101]. Развитие этих способностей происходит годами, в процессе решения детьми системы учебных задач [4].

Сотрудничество в обучении подразумевает не только особую форму учебного взаимодействия, отличающуюся от других форм тем, что при решении конкретной практической задачи, учащийся осознаёт, что для получения результата ему не хватает определённых знаний или способов действий. Но учащийся также выступает в качестве субъекта учебной деятельности, когда он обучает самого себя с помощью педагога. Учащийся и педагог начинают сотрудничать в поиске знаний для решения поставленной учебной задачи; их взаимодействие основано на равноправных отношениях субъектов образовательного процесса, направленных на развитие индивидуальных свойств индивида. Также, учебное сотрудничество может использоваться как способ организации педагогом взаимодействия учащихся в парах и в группах. Сотрудничество педагогов и учащихся может проявляться во всех видах работы: на практических занятиях, семинарах, лабораторных занятиях, лекциях, в подготовке к экзаменам, олимпиадам, в организации различного рода мероприятий и т. п.

Одним из решений проблемы развития совместной творческой деятельности учащихся, умения самостоятельно находить необходимую информацию, творчески выполнять различные задания, могло бы стать использование в обучении методов проектной деятельности, научно-исследовательской деятельности и других инновационных методик, в том числе и с использованием ИКТ.

Для того чтобы рассмотреть возможности проявления и развития совместной творческой деятельности учащихся с использованием ИКТ, рассмотрим краткую общую характеристику информационных коммуникационных технологий.

По специфике использования ИКТ в обучении, Е.В.Ширшов приводит следующие дидактические функции применения ИКТ:

- наглядности, обеспечивающей осознанность и осмысленность воспринимаемой учебной информации, формирование представлений и понятий;
- информативности, поскольку средства обучения являются непосредственными источниками знания, т. е. носителями определенной информации;
- компенсаторности, облегчающей процесс обучения, способствующей достижению цели с наименьшими затратами сил, времени;
- адаптивности, ориентированной на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, организацию демонстраций, самостоятельных работ и т. д.;
- интегративности, позволяющей рассматривать объект или явление как часть и как целое [10].

Также выделяют и общие функции учебного применения ИКТ:

- мотивационную (формированию устойчивой мотивации к учебной деятельности способствует использование педагогом ИКТ на лекциях, практических и лабораторных занятиях);
- инструментальную (на занятиях с использованием ИКТ происходит ориентация учащихся на овладение определенными видами деятельности, способами достижения поставленной методической цели).

Все вышеперечисленные учебные функции и возможности ИКТ тесно связаны с основными видами деятельности педагога, что доказывает наличие их дидактического потенциала в процессе совместной творческой деятельности.

В обучении успешно применяются различные программные комплексы — как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные (системы программи-

рования, системы управления базами данных и статистической обработки информации).

Важную роль играет то, что учебный материал может быть представлен в виде аудио-, видеоряда, на основе реализации возможностей технологий Мультимедиа, Гипертекст, Гипермедиа. Учащийся на основе свойств интерактивности может сам выбирать скорость и последовательность действий.

Анализ научной и методической литературы показал, что внедрение современных ИКТ в педагогический процесс в качестве образовательной среды обнаруживает два подхода. Первый предполагает модификацию методов и средств обучения на основе различных педагогических программных средств в виде электронных учебных изданий при сохранении традиционной формы педагогического процесса. Второй подход связан с изменением организационной формы педагогического процесса – от традиционного к дистанционному [6]. Однако, как показывает практика, в настоящее время широко используется такое обучение, которое использует в традиционном обучении различные формы, методы и средства дистанционного обучения.

Программные продукты, использующие возможность диалогового общения, графику (рисунки, схемы, диаграммы, чертежи, карты, фотографии), способствуют развитию таких важных качеств, как интуиция, образное и пространственное мышление.

Широкое применение технологий мультимедиа (от англ. *multimedia* — многокомпонентная среда) позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме и тем самым увеличивает области применения компьютера в учебном процессе. Технология неконтактного информационного взаимодействия — виртуальная реальность (от англ. *virtual reality* — возможная реальность) осуществляет с помощью мультимедийной среды видимость непосредственного присутствия пользователя в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире». Гипертекстовые обучающие системы преподносят информацию так, что и сам обучающийся, следуя графическим и текстовым ссылкам, может использовать различные схемы для работы с материалом. Это создаёт условия

для реализации дифференцированного подхода к обучению.

Использование в электронных изданиях различных информационных технологий (интеллектуальных обучающих систем (ИОС), мультимедиа, гипертекста) даёт хорошие дидактические преимущества электронной книге по сравнению с традиционной формой обучения:

- в технологии мультимедиа появляется обучающая среда с ярким наглядным представлением информации;
- гипертекстовая технология, благодаря применению гиперссылок, улучшает навигацию и даёт право выбора индивидуальной схемы изучения материала;
- технология ИОС на основе моделирования процесса обучения позволяет дополнять учебник текстами, отслеживать и направлять траекторию изучения материала, осуществляя обратную связь;
- осуществляется интеграция значительных объёмов информации на едином носителе.

Новый импульс информатизации образования даёт развитие информационных телекоммуникативных сетей. Глобальная сеть Internet обеспечивает доступ к огромным объектам информации. Средства телекоммуникации, включающие электронную почту, глобальную, региональные и локальные сети связи и обмена данными, предоставляют широкие возможности для обучения. В последние годы активно развивается технология дистанционного обучения (от англ. *distance education* — обучение на расстоянии), которое позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных центров.

Общение с компьютером заставляет учащихся активизировать своё мышление, вести диалог, отвечать на вопросы, воспринимать информацию. К тому же, внедрение компьютерных технологий само по себе уже повышает мотивацию учения. Таким образом, можно сказать, что при работе с компьютером учащийся уже активен. Если же он использует вышеназванные компьютерные программы учебного назначения, диалоговое общение в интерактивных программах, технологии мультимедиа, системы виртуальной реальности, гипертекстовые обучающие системы, глобальную сеть Internet, обеспечи-

вающую доступ к огромным объектам информации, то быть в роли простого пользователя становится просто невозможно, учащийся переходит к форме активного пользователя. Выйти на уровень совместной творческой деятельности при работе с компьютером могут далеко не все учащиеся, являющиеся активными пользователями. Для этого надо иметь творческие способности и определённые качества личности. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Элементы творчества содержатся уже в том, когда человек ставит перед собой значимые жизненные цели. Применить этот потенциал могут далеко не все. А.А.Немцов разделяет их условно на три группы. Первые — это те, кто пассивно ждёт и считает, что значимые цели кто-то извне придумают за него. У данной группы имеется противоположная категория – те, кто пытаются лично и самостоятельно находить и выбирать значимые цели. Также между двумя этими группами существует промежуточная, обладающая качествами и первой, и второй, но преимущественно выбирающая цели из заданного извне стандартного перечня. Чаще всего, людей, склонных пассивно ожидать навязывание им придуманных целей, называют стимульно-репродуктивными, а людей, кто проявляет творческие способности при целеполагании – креативными. Промежуточная группа в таком случае может быть обозначена как эвристики [5].

Учёные считают, что совместная творческая деятельность учащихся при работе с компьютером проявляется в способности воспринимать и обрабатывать информацию с помощью ИКТ, вырабатывать неординарные решения в нестандартных ситуациях, генерировать идеи.

Можно выделить четыре уровня развития творческой активности учащихся в совместной деятельности с использованием ИКТ.

На первом уровне (алгоритмическом) развития творческой активности учащихся с использованием ИКТ учащиеся не проявляют интереса к творческой деятельности, пассивны, активность проявляется только при выполнении указаний преподавателя, имеют низкий уровень знаний в работе с компьютером, действуют в основном по алгоритму.

На втором уровне (ситуативно-исполнительском), учащиеся проявляют ситуативный интерес к творческой деятельности, активны и работают совместно только во время интересующих их ситуаций, которые могут быть, как инициированы преподавателем, так и сверстниками или ими самими, в это время решаются простые творческие задачи на компьютере с помощью преподавателя, имеется средний уровень знаний в работе с компьютером.

На третьем уровне (исполнительско-рационализаторском) учащиеся проявляют постоянную активность при работе с компьютером, решают как поставленные преподавателем задачи, так и самостоятельно созданные; инициативны, обладают наблюдательностью, пространственным воображением, творческими способностями, имеют знания для деятельности с использованием ИКТ выше средних, могут их полностью воспроизвести самостоятельно.

На четвёртом уровне (эвристическом) учащиеся обладают развитым техническим мышлением, высокой творческой активностью, имеют высокие творческие способности, широкий круг знаний, которые могут избирательно актуализировать и переносить в новые условия; обладают компьютерной грамотностью, умеют перенести усвоенные знания и способы деятельности в новые условия, быстро постигают принципа действия технических устройств, могут создавать субъективно и объективно новые творческие продукты, имеют высокий уровень знаний в работе с ИКТ.

В качестве форм и методов работы при совместной творческой деятельности выделим: использование метода проектов, мультимедийных технологий, нетрадиционных уроков с использованием компьютера, интерактивной доски, элективных курсов, различных игровых технологий, решение задач, использование ресурсов Интернета и др.

Вопрос творческого развития личности сложен и многогранен. Он входит в сферу интересов философов, психологов, педагогов, социологов разных стран. Люди, обладающие высоким творческим потенциалом, востребованы в любом прогрессивном государстве.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Книга 2 / В.И.Андреев. - Казань: Изд-во Казанского Университета, 1998. - 318 с.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга 1 / В.И. Андреев. - Казань, 1996. - 234 с.
3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - С. 34-56.
4. *Захарова, А.В.* Генезис самооценки: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1990. – 41 с.
5. *Немцов А.А.* Целеполагание как творчество / А.А.Немцов // Педагогика. - М., 2002. - № 4. - С. 15-20.
6. *Роберт, И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В.Роберт. - М.: Школа-пресс, 1994. - 176 с.
7. *Рубцов, В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В.Рубцов. - М.: Педагогика, 1987. - С. 56-78.
8. *Сластенин, В.А., Подымова, Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С.Подымова. - М.: Прометей, 1998.
9. *Шевченко, Н.И.* Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания / Н.И.Шевченко. – М.: ООО ТИД «Русское слово - РС», 2001. – 231 с.
10. *Ширшов, Е.В.* Дидактические основы использования информационно-педагогических технологий в техническом вузе [Электронный ресурс]. URL: [http:// ito.edu.ru/2000/II/3/396. html](http://ito.edu.ru/2000/II/3/396.html). (Дата обращения 27.11.2013).

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СУБЪЕКТНОЙ ГОТОВНОСТИ К МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ф.Г.Мухаметзянова, Р.З.Мустафина, А.Л.Фатыхова

Аннотация

В статье представлено описание процесса развития у будущего учителя начальных классов субъектной готовности к метапредметной деятельности. Данный процесс представлен в контексте субъектного подхода.

Ключевые слова: субъектная готовность, метапредметная деятельность, объект и субъект метапредметной деятельности, олимпиада как форма метапредметной деятельности.

Abstract

This paper describes the development of subject metasubject preparedness activities of a future elementary school teacher. This process is presented in the context of the subject approach.

Keywords: subjective willingness metasubject activity, object and subject of metasubject activities, academic competition as a form of metasubject activity.

В Федеральном государственном образовательном стандарте метапредметные результаты образовательной деятельности определяются как способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальной жизненной ситуации. Причём, они освоены учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. В качестве требований, предъявляемых к метапредметным результатам, ФГОС выдвигают:

- овладение способностью принимать и сохранять учебную цель и задачи, самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную;
- умение планировать, контролировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;
- умение понимать причины успеха (неуспеха) учебной деятельности;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- умение осуществлять информационную, познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств информации и коммуникации;
- умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- умение провести анализ, обобщение, сравнение, простейшую классификацию по

родовидовым признакам, установление аналогий, обращение к известным понятиям;

- освоение межпредметных понятий.

Очевидно, что этот список намного расширится в среднем и старшем звеньях

Как нам кажется, именно начальный этап в жизни младшего школьника требует от учителя, администрации и родителей более тщательного изучения.

Для начальных классов реализация метапредметности в обучении обосновывается особенностью работы учителя, когда один учитель обучает младших школьников нескольким предметам. Значимость начальной школы очевидна из того, что на этом этапе профессиональная деятельность целостна и обеспечивается не отдельными предметными знаниями, а их системой. В связи с чем, в процессе подготовки будущего учителя начальных классов в вузе, актуализируются вопросы развития субъектной готовности к метапредметной деятельности.

Это означает, что деятельность педагогических учреждений образования при подготовке учителя начальных классов предполагает следующие изменения преподавания психолого-педагогических и методических дисциплин в контексте субъектного подхода:

- направленность всего теоретического и практического обучения на реализацию субъектно-компетентностной модели учителя начальных классов,
- тесная связь между всеми учебными дисциплинами и их циклами.

Термин «метапредмет» имеет глубокие исторические корни. В своих работах ещё Аристотель использовал термин «метапредметность». В нашей стране метапредметный подход получил своё развитие в конце XX века в работах Ю.В.Громыко, А.В.Хуторского. В настоящее время он используется как одно из направлений реализации ФГОС - 2. Заявленный ещё в 2008 г. как один из аспектов реализации новых образовательных стандартов, метапредметный подход ещё не имеет единого трактования.

Так, у Ю.В.Громыко под метапредметным содержанием образования понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого школьного предмета [1]. Выделяют отдельные метапредметы «Знак», «Проблема», «Смысл», и т.д. Например, в рамках метапредмета «Знак» у школьников формируется умение схематизировать мысль, сформулировать алгоритм действия. В работах А.В.Хуторского учебный метапредмет и метапредметные темы строятся вокруг фундаментальных образовательных объектов (ФОО) [2]. Под метапредметом нами понимается осново-создающая часть объекта в контексте субъекта деятельности. Она связана с понятием «фундаментальный образовательный объект», который является одним из направлений реализации ФГОС. Второе направление связано с выделением на основе ФОО учебных предметов, которые могут входить в обычные школьные предметы в виде метапредметной темы или раздела. Метапредмет – основа содержания образования и соответствующих видов учебной деятельности всех её субъектов.

Третье направление в реализации метапредметного подхода состоит в обеспечении метапредметной деятельности, связанной с познанием ФОО для решения фундаментальных проблем, а также деятельность, которая находится вне основной предметной деятельности (целеполагание, планирование, реализация, рефлексия и др.).

Сравнивая вышеприведенные подходы метапредметности, можно сделать вывод об их схожести. Для более полного описания понятия «метапредмет» необходимы выполнение условий определенности и конкретности. Тогда следует придерживаться либо од-

ной из трактовок данного понятия, либо определить наиболее часто выделяемые авторами их элементы. С этой целью в научных исследованиях часто используется такой прием как контент-анализ тех понятий и определений, которые, по мнению исследователя, близки по основным смысловым характеристикам. Суть данного приема заключается в выделении текста каждого из похожих описаний понятий ведущих узловых единиц содержания, их сущностные признаки. Выделяя похожие признаки, формулируется более широкое понятие, в которое входит как составная часть каждое из рассматриваемых понятий.

Сказанное означает, что в образовательных стандартах можно рассматривать метапредметные результаты как развитые учебные действия с конкретной составляющей содержания образования, имеющей отношение ко многим предметам на уровне понятий. В этом контексте уместно говорить и об интеграционной составляющей.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос о реализации в начальной школе требований новых стандартов на основе субъектного подхода. В последние годы такую возможность представляют Всероссийские метапредметные олимпиады. Особенность её проведения состоит в наличии в содержании понятия ключевого понятия, явления, объекта, субъекта, собирающего в себе достаточно широкую область знаний. Тогда выполнение задания имеет целью применение некоего метаспособа, то есть универсального эвристического метода познания решения проблемы. Это может быть установление закономерности, образное представление объекта, создание алгоритма и т.д.

Примером такого задания может быть:

1. Придумай и изобрази знак для обучения.
2. Опиши урок.
3. Составь схему стихотворения.

У субъектов межпредметных олимпиад есть возможность не только познать мир в его единстве и многообразии – выполняя метапредметные задания, у них формируются те универсальные учебные действия, умения, о которых говорится в образовательных стандартах второго поколения.

Метапредметные олимпиады имеют свои особенности:

- в предлагаемом здании имеется ключевое понятие, явление, объект, вокруг которого выстраивается достаточно объемная область окружающего мира,

- выполнить задание школьник сможет, реализуя универсальные учебные действия для выявления закономерности, построения простейшей модели и описания ее.

Так, на одном из внеклассных занятий учащимся было предложено сделать доклад о шариковой ручке, описав ее с разных сторон: ручка – что это, ее смысл, слово «ручка»

Учащиеся нашли больше, чем ожидалось, средств, способов примеров для описания предмета и явления. Исследовательскую деятельность учащихся подхватили и родители. В выполнении задания дети продемонстрировали анализ, классификацию, образец выполнения правил, работа с информацией.

Хорошо проявили себя известные дистанционные олимпиады для младших школьников. Их история уходит корнями в деятельность заочных физико-математических школ при МГУ, МФТУ, ФизТех еще с советских времен. По их образцам в последствии открывались аналогичные центры для младших школьников. В наше время это различные эвристические дистанционные олимпиады. Особенностью этих центров является получение конкретного результата, решение поставленной задачи; ученик анализирует ее.

Анализируя названные направления деятельности, научная школа А.В.Хуторского выделяет три аспекта метапредметности: метапредметное содержание, учебный метапредмет, метапредметная деятельность. Проблема состоит в том что новые способы обучения были разработаны с учетом психолого-педагогических основ на основе метапредметности. Для начальных классов реализация метапредметности в обучении обосновывается особенностью работы учителя, когда один учитель обучает младших школьников нескольким предметам [1, 2]

Полученные результаты можно обсуждать на совместных занятиях методических объединений начальной и средней школ с целью подведения итогов, выработке рекомендаций по проведению подготовительной работы на последующих этапах обучения, аналогичной той, которая достаточно четко

организована в подготовительной работе начальной школы.

Особое внимание на этом этапе необходимо обратить на четвертый год обучения. Перечислим комплекс критических и проблемных ситуаций, в которых оказываются выпускники начальной школы.

С переходом в среднюю школу увеличивается количество уроков в неделю, объем домашних заданий – всё это говорит о смене режима и ритма работы школьника.

Начинающие пятиклассники долго переходят на новый стиль, ритм темп, методы, которые применяются на уроках разными учителями – необходимо много времени на адаптацию к этим новым условиям.

Увеличение количества предметов и учебников, объема материала в них, несоответствие программных требований к их усвоению – всё это оказывается непосильным грузом для начинающего пятиклассника.

Не следует сбрасывать со счёта и психофизиологические особенности вчерашнего младшего школьника, особенности его памяти, восприятия и внимания.

Перечисленные проблемы были и остались. Как нам кажется, полностью решить эти вопросы не удалось, но зная их, следует чаще возвращаться к обсуждению поставленных вопросов в свете реализации ФГОС в начальной и средней школе

Обобщая опыт учителей начальных классов, можно назвать некоторые пути реализации преемственности при переходе из начальной в среднюю школу.

Во-первых, в плавном переходе в среднюю школу должны быть заинтересованы учителя начальных и, особенно, средних классов – им принимать выпускников начальной школы, которые первые ощутили на себе изменения, заявленные в задачах ФГОС второго поколения.

На совместных семинарах учителей начальных и старших классов полезно делать анализ типичных ошибок у младших школьников при выполнении ими проверочных работ, выявить те разделы и темы, на которые необходимо обратить внимание. Такая совместная деятельность ведёт к разработке соответствующего содержания последующего этапа коррекции в обучении.

Реализация принципа преемственности при переходе учащихся в среднее звено от-

носится ко всем составляющим дидактической системы обучения: содержания, методов, средств, организационных форм всех субъектов метапредметной деятельности.

На этом этапе учителю старших классов полезно провести урок в четвёртом классе – «испытать на себе» методы начального обучения, найти соответствующие им методы в арсенале средней школы. Тогда и состоится взаимное знакомство учеников и учителя.

Во время этого подготовительного периода необходима ответная работа со стороны учителя начальных классов: он изучает стиль работы коллеги в средних классах: методы, темп, требования, стиль работы, приёмы можно использовать в работе со «своими» четвероклассниками.

С целью развития у студентов – будущих учителей начальных классов субъектной готовности к метапредметной деятельности на факультете педагогики и психологии Стерлитамакского филиала БГУ ведется разработанный коллективом преподавателей спецкурс «Работа с одарёнными детьми на уроках математики с младшими школьниками». Это спецкурс рассчитан также для студентов и занятий курсов переподготовки учителей начальных классов, курсов повышений квалификации учителей. Цель курса: выявление путей формирования и развития межпредметных умений у младших школьников как субъектов учебной деятельности. Вопросы, интересующие слушателей, следующие.

1. Уточнение и конкретизация основных направлений системы работы с одарёнными детьми (цель, содержание, методы, формы работы).

2. Разработка и проведение занятий по выявлению одарённых детей в своём классе.

3. Разработка заданий, тестов для выявления одарённости учащихся.

4. Организация совместной деятельности учителей начальных классов по развитию одарённых детей.

5. Проведение открытых занятий, выступление на занятиях методического семинара по обмену опытом работы с одарёнными детьми.

6. Подготовка учащихся к участию в конференциях школьного и городского уровней («Я – исследователь», «Ломоносовские чтения» и др.), олимпиадах.

7. Организация работы кружка, факультатива, индивидуальной работы с одарёнными детьми.

При этом проблема одарённости в системе образования на организационном уровне обычно решается путём создания специальных школ для одарённых и талантливых детей или специальных («гимназических», «лицейских» и др.) классов для одарённых. Это, безусловно, позитивное явление. Однако, мы в своей деятельности делали акцент на другое.

Существует возможность и другого решения – не удалять одарённого ребёнка из естественной для него микросреды. Обучать и воспитывать, не выводя его из круга обычных сверстников, создав там условия для развития и максимальной реализации его выдающихся возможностей и аналогичных возможностей его одноклассников. Не терять потенциально одарённых, дать шанс не только тем, у кого выдающиеся способности проявились рано, но и тем, у кого они проявляются на более поздних возрастных этапах; создать адекватные условия для развития психосоциальной сферы одарённых детей; формировать у одарённых детей и их сверстников позитивное отношение к различиям в умственных и творческих способностях людей.

Курс «Работа с одарённым ребенком» направлен преимущественно на ознакомление учителей основными направлениями деятельности по выявлению, обучению, воспитанию и поддержке одарённых детей, повышению социального статуса творческой личности. Работа направлена на развитие интеллектуальных умений учащихся на основе формирования у ребенка умений управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций. Она дает школьнику возможность раскрыть многие качества, лежащие в основе творческого мышления. Эта работа с учителями призвана помочь учащимся стать более раскованными и свободными в своей интеллектуальной деятельности. Учитель работает не с отдельными учащимися, а со всем классом

Также в рамках спецкурса ежегодно в марте во время школьных каникул на факультете проводится республиканская научно – практическая конференция для младших

школьников «Первые шаги в науку». Учащиеся выступают с докладами, проектами, исследованиями, показывают свои метапредметные умения.

Участниками реализации ФГОС на всех его уровнях (от рядовых учителей начальных классов до руководителей учебных заведений, работников отделов образования, преподавателей вузов) изучаются и конкретизируются предложенные результаты. Особое внимание в них уделяется формированию содержания метапредметных знаний по изучаемым предметам у всех субъектов образовательной деятельности. В этом контексте возрастает роль субъектной готовности бу-

дущего учителя к метапредметной деятельности.

Литература

1. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогических искусств). - Минск, 2000. - 128 с.
2. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов: Материалы проекта «Стандарт общего образования». - М., 2002. - 45 с.
3. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2- издание, перераб. - М.: Высшаяшкола, 2007. - 234 с.

УДК 371.8.06

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

А.Р.Насырова

Аннотация

В статье раскрыта сущность понятий «коммуникативная компетентность» и «игра». Также говорится о роли коммуникативной компетентности в жизни учащегося старших классов. Представлено описание и результаты эксперимента по развитию коммуникативной компетентности старшеклассников средствами игры.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, игра, уровень, старшеклассник, развитие.

Abstract

The article aims to reveal the essence of the terms «communicative competence» and «game». It also takes a broader look at the role of communicative competence in the high school students' life. The description and the results of the experiment on the development of the communicative competence of high school students by means of game are presented.

Keywords: communicative competence, game, level, senior student, development.

На сегодняшний день актуальной становится проблема развития коммуникативной компетентности учащихся старших классов, так как они являются непосредственными выпускниками школ, а значит потенциальными рабочими кадрами. Современные работодатели все чаще берут на работу людей с развитой коммуникативной компетентностью, так как этот факт способствует успешному ведению бизнеса, а также хорошей обстановке в коллективе, что немаловажно.

Л.А.Петровская дает следующее определение: «Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» [5, с. 153].

Г.М.Андреева предлагает рассматривать коммуникативную компетентность как ориентированность в различных ситуациях общения, основанную на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний межличностных отношений и условий социальной среды [1, с. 73].

С точки зрения В.И.Поповой и С.Ю.Егорихиной, коммуникативная компетентность – это сложное социально-психологическое образование, выражающееся в способности человека адекватно оценивать себя, своё место среди других людей, правильно опре-

делять личностные особенности и эмоциональные состояния партнёров по общению, прогнозировать межличностные события, выбирать и осуществлять эффективную модель взаимодействия с окружающими [4, с. 102].

Мы считаем, что коммуникативная компетентность – это качество личности, характеризующееся способностью уверенно взаимодействовать с окружающими людьми, а именно: придерживаться этических норм в общении, уважать точку зрения окружающих и учитывать их личностные особенности, адекватно оценивать эмоциональное состояние партнера по диалогу и строить соответствующую этому модель взаимного общения, находить компромисс по любому вопросу.

Коммуникативная компетентность является неотъемлемой частью жизни любого человека. Чтобы молодому человеку было легче вступать во взрослую жизнь и успешно взаимодействовать с окружающими в дальнейшем, необходимо помочь ему развить коммуникативные способности еще в школе. Именно поэтому развитие коммуникативной компетентности учащихся старших классов остается актуальной темой и на сегодняшний день.

На наш взгляд, процесс развития коммуникативной компетентности старшеклассника будет более продуктивным при использовании средств игры.

Как отмечает О.С.Газман, «игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой — всегда направлена в будущее, так как в ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма» [3, с. 8].

С точки зрения Д.Б.Эльконина, игра рассматривается как форма «жизни и особой деятельности ребенка по ориентации в мире человеческих действий, человеческих отношений, задач и мотивов человеческой деятельности» [6, с. 138].

Основной единицей игры является роль и органически связанные с ней действия по ее реализации. В этой единице в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Содержанием ролей, реализуемых при помощи игровых действий, служат отношения между людьми, которые осуществляются через действия с предметами [2, с. 163].

Особенностями игровой деятельности в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевое взаимодействие, обсуждение важных для старшеклассника вопросов взаимоотношений между людьми. Поэтому игра, насыщенная юмористическими нотками, соревновательностью, дискуссиями по различным, но важным для старшеклассника темам, ситуациями самовыражения и самоутверждения, способствует успешному развитию коммуникативной компетентности учащихся старших классов.

Игра является многоплановым явлением. С ростом потребностей человека в формировании тех или иных качеств расширяется ассортимент возможностей по формированию этих качеств, но лишь игровая деятельность остается универсальным средством в достижении поставленных целей. Ведь именно в игре человек переживает все социальные отношения, явления и ситуации, именно игра является макетом современной жизни. Наша жизнь включает в себя постоянное взаимодействие с окружающими, для успешной реализации которого необходим достаточный уровень развития коммуникативной компетентности личности, развитие которую возможно средствами игры.

Экспериментальной базой данного исследования стал МБОУ «Лицей при УЛГТУ» г. Ульяновска. Исследования проводились на базе 10-11 классов с 2010-го по 2012-й год. Стоит отметить, что состав десятых классов был совершенно новым, он утверждался на основе результатов вступительных экзаменов, проводимых для выпускников девятых классов со всего города и пригорода.

На первоначальном этапе исследования была проведена диагностика уровня развития коммуникативной компетентности стар-

шекласников в двух группах (методика определения коммуникативных и организаторских способностей В.В.Синявского и В.А.Федорошина, социометрический тест Дж. Морено, методика определения уровня общитель-

ности В.Ф.Ряховского, тест оценки коммуникативных умений А.А.Карелина, опрос), а также диагностика отношения к игре, ее специфике и форме организации (анкетирование).

Таблица 1

Уровень развития коммуникативной компетентности учащихся в двух группах на начальном этапе эксперимента

Уровень коммуникативной компетентности учащегося		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий уровень	Замкнутость, неразговорчивость, предпочтение отдается одиночеству, неуверенность, боязнь новых дел, ситуаций, знакомств.	14%	0%
Средний уровень	Относительная общительность, имеет место чувство уверенности при нахождении в незнакомой обстановке, настороженное общение с новыми людьми, малая активность в спорах и диспутах.	55%	43%
Высокий уровень	Нормальная коммуникативность. Любознательность, терпеливость в общении, адекватное восприятие новых встреч, но отрицание по отношению к шумным компаниям. Имеет место чувство раздражения по отношению к экстравагантным выходкам и многословию. Способности: умение слушать, умение спокойно отстаивать свою точку зрения.	18%	50%
Завышенный уровень	Любопытство, разговорчивость, общительность (иной раз больше, чем требуется), неусидчивость, нетерпеливость, непринужденность при знакомстве с новыми людьми, желание быть центром внимания, открытость, оглашение своего мнения по различным вопросам (часто вызывает раздражение со стороны окружающих), желание помочь (зачастую, переоценивая свои возможности, и, тем самым, не выполняя просьбы).	13%	7%

В экспериментальной группе было проведено анкетирование под названием «Отношение к игре». Однако данная анкета была направлена не только на определение отношения учащихся к любому игровому мероприятию, определение предпочтительной роли в игре, отношение к проигрышу и выигрышу, но и на определение взаимоотношений с окружающими, возможности сотрудничества, самостоятельного принятия решения в трудной ситуации. Результаты анкетирования следующие:

- учащиеся рассматривают игровое мероприятие как возможность приятного времяпрепровождения с друзьями, веселья;
- предпочтительная форма организации игры – командная игра;
- предпочтительный состав команды не выходит за рамки круга друзей;

- разрешение трудностей и спорных вопросов в игре предпочитают оставлять капитану;
- конфликтные ситуации между членами команды предпочитают не замечать;
- отношение к проигрышу негативное.

Ответы каждого учащегося учитывались не только в совокупности со всеми ответами старшеклассников данной группы, но и в индивидуальном порядке, то есть планируемая игра корректировалась с целью достижения максимального комфорта для каждого учащегося.

Была проведена серия заранее смоделированных и откорректированных игр. Для каждого игрового мероприятия характерно:

- 1) создание команды с новым составом учащихся при каждой игре (учащийся учится

взаимодействовать с окружающими его людьми);

2) каждая игра предполагает участие в конкурсах всех членов команды (вовлечение учащихся в общекомандную деятельность);

3) наличие определенного вознаграждения при достижении победы (желание выиграть присуще каждому, но одному в командной игре не победить, поэтому необходима сплоченность команды для достижения поставленной цели);

4) отсутствие возможности индивидуальной победы, то есть, нет факторов, способствующих отделению старшеклассника от команды;

5) интересная тематика игры;

6) определенная форма игры (дидактическая игра, ролевая, игра-дискуссия и т.п.);

7) наличие оригинальных недидактических заданий, к примеру, философских, логических, жизненных и т.п.;

8) наличие комфортной и доверительной обстановки, юмористических моментов;

9) возможность творчески проявить себя (выбор названия, девиза, графического портрета команды и т.п.);

10) возможность выбора роли (член команды, член жюри, роль определенного персонажа согласно тематике игры и т.п.).

Игровые мероприятия проводились раз в две недели, именно поэтому они не успели наскучить, а только вызывали радость, учитывая тот факт, что лицею присуще высокая физико-математическая загруженность учащихся.

В ходе эксперимента, на промежуточном этапе, снова проводилась диагностика уровня коммуникативной компетентности. Это способствовало объективному анализу работоспособности данной модели исследования. И своевременной корректировке. Также практически в некоторых играх учащимся предлагалось графически изобразить свое отноше-

ние к проводимому мероприятию, а также изобразить портрет своей команды. Последнее вызывало у старшеклассников бурный восторг. Описанные выше графические изображения также подвергались диагностике. К примеру, по рисунку команды можно было определить, кто занимает главенствующую роль, кто менее значим, какие взаимоотношения между участниками команды (в зависимости от изображения размера собственного портрета, частей тела, положения на рисунке по отношению к окружающим, т.е. лицом, боком или спиной и т.д.).

Значимым также являлось непосредственное наблюдение преподавателя за всеми участниками игрового мероприятия, в ходе которого отмечались такие моменты, как: характер взаимоотношений в каждой команде; способность к сотрудничеству; выявление личностных качеств учащихся; межкомандные взаимоотношения; наличие активных и пассивных ребят; заинтересованность в игре; заинтересованность в победе команды; реакция на проигрыш или выигрыш своей команды.

С учетом данных, полученных в ходе наблюдения, диагностики тестов на определение уровня развития коммуникативной компетентности учащихся и графических портретов, корректировалось следующее предстоящее игровое мероприятие.

После проведения серии игр была повторно проведена диагностика уровня развития коммуникативной компетентности старшеклассников в экспериментальной и контрольной группах. Анализ полученных результатов показал, что в первой группе произошли позитивные изменения (см. рис. 1), а во второй – изменения были, но незначительные. Можно утверждать, что уровень развития коммуникативной компетентности в контрольной группе практически остался прежним.

Таблица 2

Уровень развития коммуникативной компетентности учащихся старших классов в экспериментальной и контрольной группах после проведения эксперимента

Уровень коммуникативной компетентности учащегося	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий уровень	9%	0%
Средний уровень	29%	40%
Высокий уровень	58%	52%
Завышенный уровень	4%	8%

Таблица 3

Уровень развития коммуникативной компетентности учащихся (ККУ) экспериментальной группы на начальном и конечном этапах эксперимента

Название уровня ККУ	Уровень ККУ	
	На начальном этапе эксперимента	На конечном этапе эксперимента
Низкий уровень	14%	9%
Средний уровень	55%	29%
Высокий уровень	18%	58%
Завышенный уровень	13%	4%

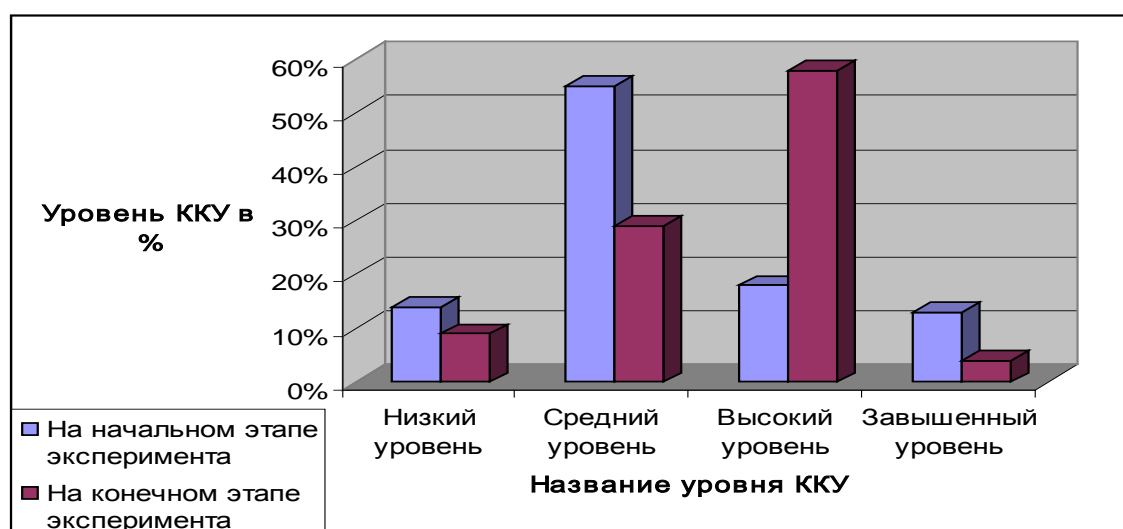


Рис.1. Уровень развития коммуникативной компетентности учащихся (ККУ) экспериментальной группы на начальном и конечном этапах эксперимента

При проведении эксперимента трудности возникали с ребятами, имеющими низкий или завышенный уровень развития коммуникативной компетентности:

1) первые – не желали контактировать и изменять что-то вокруг себя (помог анализ индивидуальных качеств личности, его интересов, на основе которого в игре создавались такие моменты, которые данный старшеклассник просто не мог проигнорировать);

2) вторые – вели себя слишком эмоционально, не замечая других, имело место неуважительное отношение к окружающим и завышенное мнение о своих способностях (решением стало проведение игр-дискуссий на темы этикета и морали).

На наш взгляд, развитие коммуникативной компетентности старшеклассников будет более продуктивным при использовании

средств игры. На основе результатов эксперимента можно заключить, что данное положение является достоверным. Присущий комплекс методов и приемов считаем достаточным и действенным для успешного развития коммуникативной компетентности учащихся старших классов средствами игры.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Венгер, Л.А. Игра как вид деятельности / Л.А.Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 163-165.
3. Газман О.С. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

4. *Егорихина, С.Ю., Попова, В.И.* Формирование коммуникативной сферы молодых ученых/ С.Ю. Егорихина, В.И.Попова // Проблемы развития теорий. – 2012. – № 3. – С. 99– 107.
5. *Петровская, Л.А.* Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова [и др.]. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
6. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры.— М.: Владос, 1999. - 360 с.

СЛОВО УЧИТЕЛЮ

УДК 37.035.6:57

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Н.М.Егорова, Л.И.Семкичева

Аннотация

Данная статья посвящена важнейшей проблеме - патриотическому воспитанию учащихся. Содержание школьного предмета биологии позволяет учителю успешно решать воспитательные задачи патриотического характера.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, патриот, биология.

Abstract

This paper focuses on the most important problem, which is patriotic education of students. The content of biology as a school subject allows the teacher to successfully meet the educational objectives of the patriotic character.

Keywords: patriotic education, patriotism, patriot, biology.

Одним из приоритетных направлений в системе образования страны является патриотическое воспитание.

Руководство России и Республики Татарстан уделяют огромное внимание проблемам патриотического воспитания. Разработаны и реализуются важнейшие правительственные документы: «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации» (2003 г.); Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.» (2000 г.); Республиканская комплексная программа «Патриотическое воспитание детей и молодежи Республики Татарстан на 2002-2006 гг.» (2002 г.); Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 гг.» (2005 г.); Республиканская целевая программа «Патриотическое воспитание молодежи Республики Татарстан на 2009-2010 гг.» (2009 г.); Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 гг.» (2010 г.); Долгосрочная целевая программа «Патриотическое воспитание молодежи Республики Татарстан на 2011-2013 гг.» (2011 г.).

Патриотическое воспитание – это систематическая, целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению

гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины [5, с. 3].

Патриотизм – одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями человеческой истории, но это не «врожденное» чувство от природы присущее человеку [2, с. 282].

Впервые термин «патриот» стал использоваться в период Великой французской революции XVIII века. Патриотами называли тех, кто противостоял реалистам, сторонникам королевской власти.

Патриот – человек, любящий свое Отечество, преданный своему народу, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей Родины [6, с. 376].

Прогрессивные мыслители прошлого (Аристотель, Сократ, Авиценна и др.) оставили бесценное наследие по воспитанию подрастающего поколения.

Большой вклад в решении проблемы патриотического воспитания внесли педагоги (К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий и др.), а также методисты-биологи (Н.М.Верзилин, И.Д.Зверев, Н.А.Рыков, Д.И.Трайтак, Л.В.Реброва и др.).

Воспитание патриотизма к малой и большой Родине начинается в семье.

Согласно опросу учащихся средней общеобразовательной школы № 49 Новосавиновского района г. Казани 52%, 50%, 45% (первая цифра здесь и далее - 6 класс,

вторая - 9 класс, третья - 11 класс) отметили, что именно в семье формируются и закрепляются ценности патриотизма; 48%, 45%, 50% опрошенных считают, что вопросами патриотизма занимается также школа. Именно она должна прививать и развивать интерес к родному краю, помогать в осмыслении таких понятий, как Родина, подвиг, патриот, гражданин, российский патриотизм.

Особое место занимает гражданский патриотизм. 55%, 60%, 65% учащихся отмечают, что патриотизм – это любовь к Родине, родным местам, родному языку, а также чувство гордости за свою Родину; 30%, 25%. 25% опрошенных считают, что это уважение к армии и готовность защищать Родину; 15%, 15%, 10% школьников с понятием «патриотизм» связывают правильное осознание своего поведения.

Характерными чертами патриота учащиеся считают преданность к Родине (50%, 60%, 70%); умение встать на защиту своей Родины (30%, 25%, 25%); бескорыстная помощь окружающим (20%, 15%, 5%).

Любой учебный предмет способен решать воспитательные задачи патриотического характера.

Большие возможности патриотического воспитания заложены в курсах биологии.

Предмет биологии в значительной мере содействует формированию патриотических чувств у школьников: уважение и любовь к Родине, Земле на которой они родились и выросли, стремление сберечь, украсить и защитить ее.

Мощным воспитательным потенциалом располагает учебный процесс.

При изучении темы «Роль бактерий в природе и жизни человека» (В.В.Пасечник. Бактерии. Грибы. Растения. 6 класс), рассматривая «болезнетворные бактерии» школьники узнают много интересного и поучительного о жизни ученых, которые занимались изучением болезнетворных бактерий.

Ученые (Д.С.Самойлович, Н.Ф.Гамалея, Д.К.Заболотный, И.В.Мамонтов, И.А.Деминский и др.) не жалели ни своих сил, ни труда, ни даже жизни для установления причин заболевания чумой и путей распространения инфекций.

В предсмертной телеграмме И.А.Деминский писал: «Я заразился от сусликов легочной чумой. Приезжайте, возьмите получен-

ные культуры, записи все в порядке, остальное расскажет лаборатория. Труп мой вскрыйте как случай экспериментального заражения человека от суслика. Прощайте, Деминский».

Молодой врач И.В.Мамонтов, заразившись чумой при работе в экспедиции в Маньчжурии, написал матери: «Нет ничего лучше жизни, но из желания сохранить ее, я не мог бежать от опасности, которой подвержены все, и, стало быть, смерть моя будет лишь исполнением служебного долга. Надо верить, что люди добьются, хотя бы и путем многих страданий, настоящего человеческого счастья на Земле. Такого прекрасного, что за представление о нем можно отдать все, что есть личного и саму жизнь».

Вместе с учащимися учитель выясняет:

1. Какую цель преследовали ученые, отправляясь в места, где вспыхивали эпидемии?

2. О чем свидетельствовали письма ученых?

Изучая тему «Класс. Однодольные. Семейство злаки» (В.В.Пасечник. Биология. Бактерии. Грибы. Растения. 6 класс) школьники знакомятся с древнейшим культурным растением - пшеницей.

На уроке заслушивается заранее подготовленное выступление учащегося о создателе новых сортов пшеницы советского растениевода и селекционера, академика АН СССР, ВАСХНИЛ Павла Пантелеймоновича Лукьяненко.

Знаменитый селекционер создал 46 новых высокоурожайных сортов пшеницы, неполегающих и устойчивых против ржавчины, обладающих продуктивным колосом и высокими мукомольно-хлебопекарными качествами.

Всемирную известность получили сорта Безостая 1, Аврора, Кавказ. Краснодарская 39, Краснодарская 46. Четверть каравая хлеба нашей страны-из его пшеницы.

П.П.Лукьяненко однажды признался: «Я 24 часа в сутки занят пшеницей. Я даже во сне вижу деланки».

Заслуги П.П.Лукьяненко отмечены Ленинской и Государственными премиями СССР. Он дважды удостоен звания Героя Социалистического труда (1957,1971). Его жизнь – подвиг во имя Родины, во имя нас, живущих ныне.

При изучении темы «Охрана и рациональное использование животного мира» (В.В.Латюшин, В.А.Шапкин. Биология. Животные. 7 класс) заслушиваются доклады учащихся с презентациями о работе коллектива Московского зоопарка в годы Великой Отечественной войны.

С первых дней войны коллектив зоопарка главное внимание уделял сохранению животных, поиску заменителей дефицитных кормов, экономии средств, а также обороне зоопарка от налетов вражеской авиации.

В трудное военное время директором зоопарка был доцент Зооветинститута Трофим Ермолаевич Бурделев. Это был решительный, волевой и надежный человек, талантливый организатор и прекрасный специалист.

В 1941 г. заведующая секцией крупных млекопитающих М.К.Крумина писала: «Мы, заведующими секциями, были на «казарменном положении»: дневали и ночевали в зоопарке. Спали на полу в своих кабинетах».

Коллективом зоопарка была прекрасно организована противовоздушная оборона. Сотрудники делали светомаскировку на все окна, на трубы печей надевали колпачки, чердаки засыпали песком и красили все деревянные части специальными огнеупорным раствором. Приобретали дополнительно аварийный инвентарь – совки, цепи, веревки, специальные клетки для временного перевода животных.

Несмотря на пожары во время налетов вражеской авиации, на ряд смертных случаев и ранений людей, животные и основные материальные ценности были спасены.

Сотрудники зоопарка во время этих страшных событий успевали замечать, как реагируют на необычную ситуацию животные.

П.А.Петряев писал в своих воспоминаниях о животных: «Хищники относились к налетам достаточно спокойно. Очень пугались и метались в своих помещениях копытные – олени, лани, дикие козы и бараны, некоторые даже получали травмы. Спокойно вели себя слоны. Когда во время летнего налета в слоновник попала зажигательная бомба и горела крыша, слоны сами вышли на горку, зашли в ров с водой и поливали себя из хобота. Один слон даже помог потушить зажигательную бомбу. Крупные хищные пти-

цы вообще не обращали внимания на стрельбу и огонь».

В это трудное время в зоопарке выполнялись и научные исследования. Результаты работ по акклиматизации животных при низких температурах, по введению заменителей дефицитных кормов, борьбе с заболеваниями диких животных, были внедрены в практику и дали большой эффект в экономии топлива и сохранении животных.

Даже в суровые дни октября – ноября 1941 года зоопарк не прекращал своей деятельности и не закрывался для посетителей.

За проявленный героизм во время налетов 45 сотрудников зоопарка были награждены медалью «За оборону Москвы».

При изучении темы «Функциональные возможности дыхательной системы как показатель здоровья. Болезни и травмы органов дыхания: профилактика, первая помощь. Приемы реанимации». (Д.В.Колесов. Биология. Человек. 8 класс) учитель, изучая материал о жизненной емкости легких, рассказывает о подвиге Шаварша Карапетяна.

Шаварш Карапетян – лучший подводный пловец планеты. Он заслуженный мастер спорта СССР, 11-кратный рекордсмен мира, 13-кратный чемпион Европы, 8-кратный чемпион СССР, 15-кратный обладатель Кубка СССР.

16 сентября 1976 года 23-летний Шаварш совершил беспримерный гражданский Подвиг, прославивший его во всем мире. Завершив 20-кило-метровый тренировочный кросс с 20-килограммовым грузом за плечами, он увидел, как в Ереванское водохранилище рухнул потерявший управление троллейбус с пассажирами.

Шаварш, скинув на ходу рюкзак и форму, подбежал к месту падения троллейбуса. Разгоряченный изнурительным бегом, он прыгнул в холодную воду, подплыл к отнесенному от берега, погрузившемуся на 10-метровую глубину в ил троллейбусу.

Впотьмах разбив ногами заднее стекло, Шаварш пробрался внутрь. Окровавленный порезами о разбитое стекло, многократно рискуя собственной жизнью, он без акваланга в течение 20 минут вытащил и спас жизни более 20 незнакомых ранее людей, обреченных на неминуемую гибель.

Придя в себя после потери сознания, Шаварш еще несколько раз нырял в холод-

ную воду, закрепил стальной трос на троллейбусе, который с оставшимися пассажирами вытащили краном на поверхность.

После этого Шаварш тяжело и долго болел заражением крови и воспалением легких.

Выздоровев, он преодолел возникшее отращивание к воде и установил 2 рекорда - СССР и мира.

Затем Шаварш Карапетян по состоянию здоровья вынужден был оставить спорт.

Изучая тему «Иммунология на службе здоровья» (Д.В. Колесов. Биология. Человек. 8 класс), учитель школьникам рассказывает:

Успехи науки в борьбе с заразными болезнями огромны. Многие болезни ушли в прошлое и представляют лишь исторический интерес.

Имена Э.Дженнера, Л.Пастера, И.И. Мечникова, Н.Ф. Гамалеи, Р.Коха и многих других ученых вписаны золотыми буквами в историю науки.

Много сделали для развития микробиологии отечественные ученые и просто врачи.

Врач Н.К.Завьялова в 1951 г. сама заразилась легочной формой чумы. Решив проверить на себе, насколько продолжительна невосприимчивость после выздоровления, она ставит героический эксперимент - вновь подвергает себя контакту с больным легочной чумой.

При изучении темы «Основы селекции. Работы Н.И.Вавилова» (А.А.Каменский, Е.А.Крикунцов, В.В.Пасечник. Биология. Введение в общую биологию и экологию. 9 класс), учитель сообщает школьникам, что работа по изучению центров происхождения культурных растений связана с проведением различных экспедиций и исследований.

Первые такие экспедиции у нас в стране были проведены под руководством академика Николая Ивановича Вавилова, который совершил путешествие во все части земного шара. Им же был создан Всесоюзный институт растениеводства (ВИР). Здесь хранится мировая коллекция семян дикорастущих сельскохозяйственных культур.

Сотрудники ВИРа в годы Великой Отечественной войны совершили подвиг - в блокадном Ленинграде спасли уникальную коллекцию образцов растений.

Четырнадцать сотрудников ВИРа, оставшиеся в городе, умирая с голоду, охраняли драгоценную коллекцию, воюя с полчи-

щами обезумевших от голода крыс. И не просто охраняли, они с ней работали.

Особенно самоотверженно боролись за сохранение коллекции В.С.Лехнович и О.А.Воскресенская. Нужно было следить за тем, чтобы зимой в хранилище все время была постоянная температура. С приходом весны едва живые люди копали землю, чтобы посадить клубни южно-американского картофеля.

Возле тысячи пакетов с рисом холодной зимой умер от голода Д.С.Иванов, умерла от голода хранительница коллекции овса Л.М.Родина. Погибли сотрудники ВИРа А.Г.Щукин, Е.Ф.Вульф, Е.И. Глейбер. Но ни зернышка, ни семечка не пропало из коллекции, которая так была нужна стране.

После войны вавиловская коллекция обогатилась и выросла. На Кубани был создан Кубанский генетический банк семян.

Вкуса блокадного хлеба нам, сытым людям, не удастся почувствовать никогда. И не нужно этого! И счастья, что не дано! Но нам дано другое: в хлебе сегодняшнем и в хлебе завтрашнем, который поднимется на полях нашей Родины, ощутить милосердие тех людей, благодаря которым этот хлеб есть и будет.

При изучении темы «Успехи селекции» (Д.К.Беляев, Г.М.Дымшиц. Общая биология. 11 класс), заслушиваются доклады с презентациями учащихся о работе селекционеров по выведению новых сортов культурных растений и животных.

Ученые ТАННИИСХ создали два новых сорта сельскохозяйственных культур - сорт гороха «Кабан» и сорт озимой ржи «Тантана» (Торжество).

Сорт гороха «Кабан» зарекомендовал себя в 2010 году. В условиях аномальной жары он дал хорошую урожайность 22 центнера с 1 гектара. В оптимальных условиях продуктивность нового сорта составляет 35-40 центнеров с 1 гектара. В любую погоду потери урожая минимальны, так как растрескивание бобов и осыпание семян исключено. Отличительная особенность сорта гороха «Кабан» - быстро разваривается. Сорт уникален тем, что его можно использовать как на продовольственные, так и на кормовые цели.

Озимая рожь «Тантана» при любых условиях, включая жару, дает высокие урожаи, устойчива к полеганию и болезням, отлича-

ется хорошими хлебопекарными качествами и высоким содержанием белка, последнее позволяет использовать ее на кормовые цели.

Заведующая лабораторией селекции гречихи ТАТНИИСХ Л.Кадырова вывела новый сорт гречихи «Никольская». Урожайность сорта составляет 35 центнеров с 1 гектара. Зерно отличается высоким содержанием рутина, который широко используется в лечебных целях.

Селекционеры Татарстана и Украины совместными усилиями вывели новый уникальный сорт гороха «Указ». Он содержит повышенное содержание аминокислот, незаменимых и необходимых для человека.

Ученые Уральского научно – исследовательского института сельского хозяйства Е.Клюкина и Е.Шанина методом скрещивания обыкновенного картофеля с ее дикими сородичами вывели новый сорт картофеля «Чудесник» с необычайно фиолетово-аметистовым окрасом.

Сорт устойчив к заболеваниям и холодному суровому климату России. В овоще повышен уровень антиоксидантов, на треть больше витамина С, а содержание крахмала в значительной степени уменьшилось. Сорт сохраняет необычайный яркий окрас даже после варки. На вкус он намного нежнее и не обладает сладким привкусом, каким наделены его сородичи.

Пока сбор урожая идет только на экспериментальных полях. Ученые считают, что на прилавках сорт появится года через два.

Сочинские селекционеры путем скрещивания стальноголового лосося и радужной форели вывели новый вид форели «Адлер», способной жить как в пресной, так и в морской воде. Теплолюбивая форель получила название «Камлоопс августин» за способность начинать нереститься уже в августе.

Уже сейчас рыбоводы Сочи производят 20-25 миллионов икринок в год.

Уроки с приведенными выше примерами, изложенные эмоционально и ярко, вызывают у учащихся чувство гордости за свою Родину, а также стремление подражать выдающимся личностям и стать, как они, пламенными патриотами.

Важное значение в формировании патриотизма имеет использование в учебном процессе учителем биологии различных форм обучения – экскурсии, семинары, конференции, презентации, ролевые игры, защита проектов, викторины и т.д.

Патриотическое воспитание было и остается одним из основных направлений воспитательной работы в школе.

Мы, педагоги, должны много, особенно сейчас, работать над тем, чтобы любовь к Родине, любовь к России на весьма сложном этапе ее истории была приоритетной и незабываемой для нас и для наших учеников [1, с. 374].

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т.19. - М.: Сов. энциклопедия, 1975. - 647 с.
3. Зигуненко, С.Н., Н.И.Вавилов // С.Н. Зигуненко, В.И. Малов. - М.: Просвещение, 1987. - 128 с.
4. Московский зоопарк / под ред. В.Н.Язвицкого. - М.: Московский рабочий, 1949. – 591 с.
5. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.: Государственная программа // Официальные документы в образовании. - 2001. - № 9. - С.2-35.
6. Словарь иностранных слов (под ред. В.В.Пчелкина. - М.: Рус. язык, 1989. - 624 с.
7. Судо М., О доблести, о подвигах, о славе. - М.: Изд-во МНЭПУ, 2003. – 240 с.

СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ

УДК 74.03(0)

О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ МАРКА ФАБИЯ КВИНТИЛИАНА

И.Г.Гарафутдинов

Аннотация

В статье рассматривается развитие отдельного этапа истории зарубежной педагогической мысли. В ней сделана попытка выявить источники, оказавшие влияние на становление гуманистических идей в воспитательной концепции Квинтилиана.

Ключевые слова: гуманизм, Квинтилиан, ораторское воспитание, педагогика.

Abstract

In article development of a separate stage of history of foreign pedagogical thought is considered. In research attempt to reveal the sources which have had impact on formation of humanistic ideas in the educational concept of Quintilian is made.

Keywords: humanity, Quintilian, oratorical education, pedagogy.

Развитие современной системы образования не представляется возможным без учета одного из основополагающих принципов педагогики – принципа гуманизма. Из всего множества существующих в педагогической науке принципов мы выделили его в связи с тем высоким значением, которое он имеет на сегодняшний день. Принцип гуманизма в педагогике предполагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создание условий для развития его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе. Этот принцип имеет столь первостепенное значение, что усилиями ряда современных педагогов-новаторов была сформирована целая концепция гуманистической педагогики, в которой гуманизм пронизывает все сферы, начиная от целей, задач, средств, заканчивая содержанием образования и его прогнозируемыми результатами.

Не зря люди как Древнего мира, так и нынешнего времени обращались и обращаются к проблеме гуманизма и гуманных отношений. Это связано с тем, что всегда ярко и контрастно проявлялись такие противоречащие друг другу явления, как высокая этичность и безнравственность, свет разума и мрак безрассудства, духовность и бездухов-

ность, добро и зло, забота о человеке и невнимание к нему, возвеличивание человека как высшей ценности и сведение представлений о нем как о ничтожном существе.

Собственно гуманистическая модель образования формировалась еще во времена античности. Ее основой стало гуманное отношение к ученику, помощь в формировании его как личности, внимание к его подготовке к жизни. В центр внимания гуманистической педагогики ставятся развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Развитие и саморазвитие, творчество ученика, самореализация – все это является базисом гуманистической модели образования. Основной подход к образованию – культурологический. Данный подход основан на интеграции учебных дисциплин, создании единого образа эпохи, культуры, на понимании места культуры в цивилизации, на понимании роли каждой области знаний в формировании культуры. Главное в условиях реализации гуманистической модели образования – нахождение каждым человеком истины. Педагогический процесс полон импровизации и строится по принципу диалога. Одна из основных установок данной модели – равенство ребенка и взрослого в праве познавать мир без ограничений.

Научно-педагогическое сообщество признает гуманизм в качестве глобальной цели

развития общества, ставя перед собой задачу как возрождения традиций гуманистического воспитания, так и поиска новых форм его развития. Успешное решение этой задачи позволит эффективно использовать извлеченные из опыта прошедших эпох гуманистические идеи в качестве ресурса для инновационного развития современной педагогики.

Ее решение упирается в необходимость осмыслить весь предшествующий период развития педагогической теории и практики и выделить в нем непреходящие гуманистические ценности, в той или иной форме существовавшие в каждую эпоху развития человеческого общества.

С другой стороны, история педагогических учений позволяет полнее уяснить ход и результаты взаимодействия общества и педагогики, ведет к духовным сокровищам, которые порой оказываются не востребуемыми при воспитании новых поколений. На практике эта являющаяся основополагающей идея при обсуждении проблем современного педагогического образования зачастую мало принимается во внимание. Следствием же этого является далеко не адекватное понимание значения изучения истории педагогики будущими учителями и другими специалистами в области образования и воспитания.

При рассматривании процесса обучения риторике и вопросов ораторского искусства в I в. н. э. в Римской империи мы будем ссылаться на Квинтилиана, именуемого «отцом» гуманной педагогики.

Марк Фабий Квинтилиан был прекрасно знаком с современной ему греческой и римской философской и педагогической литературой. В истории педагогики его работа «Об образовании оратора» - одна из первых, тесно связанная с практикой школы. Он подвел итоги развития теории и практики воспитания в рабовладельческую эпоху. «Образование оратора» - обширный и содержательный, хорошо систематизированный труд по ораторскому искусству и ораторскому обучению, которое практиковалось во времена Марка Фабия Квинтилиана, и которое он сам признавал необходимым и единственно правильным. В нем анализируются проблемы теории и практики римского красноречия, рассматривается ряд актуальных проблем теории литературы, педагогики, этики, дается характеристика риторических школ и стилей

и критически оцениваются ораторские и литературные произведения Греции и Рима.

Квинтилиан упоминает целевую установку своего трактата (написать подробнейший материал по вопросам «образования оратора»), говоря во вступлении к двенадцатой книге о своем желании сделать из питомца – «мудрого римлянина» («Sapiens Romanus»), который явился бы истинным государственным человеком, обнаруживающим это в своих действиях, в своей опытности, а не в уединенных прениях.

Широта аудитории, которой посвящен труд, проявляется и в том, что автор очень часто апеллирует к массовому обыденному опыту: «почему сами мы ежедневно часть своего времени посвящаем делам форума, часть – ведению хозяйства, часть – заботе о теле, часть – наслаждениям?» [1, I.12.7]. Ею же объяснимо и необычайно частое для сочинения научно-дидактического жанра употребление пословиц: в литературе такого рода пословицы встречаются как исключение, свидетельствующее о желании автора найти опору в обыденном сознании.

Центральная проблема, которая привлекает внимание исследователя, обращаясь к «Наставлениям», - каково было соотношение теоретического и практического в вопросах воспитания будущего оратора, что перевешивало в нем – внимание к теории или практике. Это связано с тем, что в изложении Квинтилиана видят лишь блеск богатейшего наследия Цицерона и, отрицая существование сколько-нибудь реальной почвы для его «устаревших» воззрений, считают их нехарактерными, непоказательными для I в. н. э., по сути, не отражающими современную автору реальность. Типичен взгляд на труд Квинтилиана как на подводящий итог длительной традиции, но не могущий, однако, решить задачу обновления и реформирования не только задач воспитания оратора, но и его статуса оратора в соответствии с идеалом Цицерона, якобы актуальную в конце I в. н. э.

Центральной идеей «Об образовании оратора» является мысль Катона старшего, что оратор – ни кто иной, как *vir bonus dicendi peritus* (Муж честный, опытный в красноречии) [4, S. 2226-2271]. По поводу того, какой смысл вкладывал Квинтилиан в эту знаменитую формулу, существует несколько точек

зрения; отчетливо прослеживается тенденция воспринимать эту формулу скорее в этическом, нежели социальном контексте. Квинтилиан, по мнению большинства исследователей, настаивал на том, что оратор – человек, одаренный от природы и специально обученный искусству речи, должен иметь безупречную нравственную репутацию. Считается, что Квинтилиан остро ощущал недостаток порядочности у своих современников, ратовал за возрождение и укрепление моральных норм, уходящих своими корнями в прошлое и неактуальных в новых условиях императорского Рима, тогда как умение говорить публично, потенциал владения словом по сравнению ушедшими временами республики у его современников сохранялись.

Однако воспринимать труд, как кажется, можно и прямо противоположным образом. Квинтилиан подчеркивает в том числе нежелание многих своих современников совершенствовать ораторское мастерство. Он отмечает распространенность стремления маскировать свои знания и специальные умения, вызывающие симпатию публики. Причина этого кроется, по мнению самого оратора, в том, что в суде играет роль не столько талант говорящего, сколько его статус, состоятельность, связи, обладание которыми делает излишним изучение риторических ухищрений [2, IV.1.21]. Социальный момент играет, таким образом, не последнюю роль в представлении о том, каким должен быть оратор.

У Квинтилиана есть множество записей, которое может быть понято как свидетельство того, что именно в народе было распространено мнение о небесном происхождении искусства оратора, что именно широкой публикой как говорящий по наущению потусторонних сил воспринимался любой выступающий публично.

Поэтому можно выделить следующие основные педагогические идеи Квинтилиана, который стремился сохранить былое величие ораторского искусства: ораторское искусство – высшая цель воспитания и образования основополагающую роль он отводил дошкольному воспитанию, которое должно было начаться с самого рождения ребенка и зависело от образованности обоих родителей, нянек, выбора окружения ребенка из числа сверстников; после достижения ребенком 7-летнего возраста обучение продолжалось в

школе; в школе у ребенка должен возникнуть соревновательный дух, вследствие чего ученики стремятся превзойти своих сверстников и старших товарищей; в школе формируются детские дружеские связи, которые сохраняются до на всю жизнь; строгие требования к профессиональной подготовке учителя, так как преподавание приобретает ясность только тогда, когда сам учитель обладает ясными знаниями в своем деле; строгие требования к личным и нравственным качествам учителя, которые позволяют установить доброжелательные, взаимодовверительные отношения между учителем и учеником. Как итог Квинтилиан хотел воспитать в ораторе философа, наделенного высокими нравственными качествами и научными знаниями и идеального человека.

В любом случае основой авторитета оратора в I в. н. э., кроме традиционной любви к слову и красоте речи в рамках вербальной культуры, каковой была и римская, был и стереотип восприятия его в идеализированном свете, сложившийся в предшествующие эпохи и живший в массовом сознании I в. Стереотип этот требовал не просто признания социального и культурного превосходства оратора, но и сакрального освящения его фигуры и слова.

Задача молодого поколения – не просто сохранение абстрактных культурных ценностей, не просто подражание поколению старшему, которое у них перед глазами, но и умножение примеров доблести, которые могут быть оставлены потомству. С этой точки зрения для римской культуры характерна постоянная рефлексия: выполнило ли нынешнее поколение свое предназначение? Отсюда – и постоянство сравнений: не «века» нынешнего и минувшего, а поколений – ушедших, уходящих, живущих. Квинтилиан совмещает положительные оценки своих современников с критическими замечаниями по их адресу [3, VIII.5.2].

Таким образом, антитеза между республиканским прошлым с его ораторским величием и императорским настоящим с упадком ораторского искусства – основная идея труда Квинтилиана, стремившегося к возвращению «цицероновского оратора», оратора идеального во всем на службе у государства.

Для научного разрешения вопросов общественной жизни надо не забывать основ-

ной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как он в истории возник, какие этапы в своем развитии прошел. Изучение истории педагоги играет большую роль в повышении педагогической культуры учителя, способствует вооружению его педагогическим мастерством и тем самым помогает учителю в его повседневной деятельности.

Сегодня, как никогда, широко осознается ответственность общества за воспитание подрастающего поколения. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы нацеливает на использование всех возможностей, всех ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания. К таким ресурсам мы относим исследования истории педагогики. При научном исследовании важно все. Концентрируя внимание на основных или ключевых вопросах темы, нельзя не учитывать так называемые косвенные фак-

ты, которые на первый взгляд кажутся мало-значительными. Часто бывает, что именно такие факты скрывают за собой начало важных открытий.

Литература

1. *Марк Фабий Квинтилиан*. Двенадцать книг риторических наставлений. Книга первая / перевод А.Никольского. - Санкт-Петербург, 1833. - 77с.
2. *Марк Фабий Квинтилиан*. Двенадцать книг риторических наставлений. Книга четвертая / перевод А.Никольского. - Санкт-Петербург, 1834. - 313 с.
3. *Марк Фабий Квинтилиан*. Двенадцать книг риторических наставлений. Книга восьмая / перевод А.Никольского. - Санкт-Петербург, 1834. - 245 с.
4. *Zundel E.* Lehrstil und rhetorischer Stil in Quintilians institution oratoria. Untersuchungen zur Form eines Lehrbuches. Frankfurt am Main, 1981, S.91; Adamietz J. Quintilians Institutio oratoria // ANRW II 32.4. Berlin-N.Y., 1997, S.2226-2271.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.5

М.М.Абрагимович

РЕГУЛИРУЮЩАЯ РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ВЫПУСКНИКОВ

Аннотация

В статье раскрывается роль сферы ДПО в учреждениях профессионального образования для подготовки более востребованных, конкурентоспособных специалистов-выпускников на существующий рынок труда в контексте с современными интеграционными процессами происходящими в профессиональном образовании. Анализируется понятие «конкурентоспособный специалист», рассматриваются условия успешной деятельности учреждения профессионального образования в формировании конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: ДПО в системе образования; конкурентоспособный специалист-выпускник; условия успешной деятельности учреждения профессионального образования.

Abstract

The article examines the role of the SPE domain in Professional Educational institutions in the process of preparing more flexible and competitive professional graduates on the labour market in the current context of the modern integration taking place in the area of Professional education. The author analyses the concept of "competitive specialist" and examines the conditions of its successful formation by Professional Educational institutions.

Keywords: SPE in the the Educational System, competitive professional graduates, the conditions for productive PEI activities.

Сегодня в условиях развития рыночной системы отношений, существующие проблемы подготовки специалистов и рабочих, реформирования российской системы образования, разработки и внедрения рыночных механизмов регулирования её взаимоотношений с реальным сектором экономики встали в ряд важнейших общегосударственных задач. В этих условиях конкурентоспособность будущего специалиста-выпускника приобретает статус одного из важнейших показателей в образовательной деятельности учреждений профессионального образования.

Несоответствие перечня и качества образовательных услуг современным запросам рынка труда стало существенным противоречием в сегодняшней социально – экономической ситуации.

Сегодня студент профессиональной школы не имеет полноценной профессиональной подготовки, приступая к трудовой деятельности выпускник оказывается к ней неподготовленным – он что-то знает в одних областях, что-то умеет делать – в других, что-то проектировать – в третьих. Он не привык делать что-либо целиком и целиком нести ответственность за свои дела. Он не научен общению в коллективе, он не умеет получать наслаждение от своего труда. И поэтому ему приходится действовать не так, как следовало бы, а так, как получится, как сложатся внешние обстоятельства и условия его работы, по знаменитому принципу «хотели как лучше, а получилось как всегда». Это – крупнейший недостаток всего нашего образования на всех уровнях [4, с. 98].

В сложившейся ситуации одним из ключевых элементов формирования конкурентоспособного специалиста-выпускника является сфера дополнительного профессионального образования (ДПО). Сегодня повышение квалификации и профессиональная переподготовка трудовых ресурсов стала одним из значимых факторов национального конкурентного преимущества на рынке труда, достичь которых можно только развивая и поддерживая себя в сфере ДПО. Принципы сферы ДПО основываются на опережающем и регулирующем характере содержания обу-

чения, ориентации на развитие специалиста как личности, индивидуализации учебного процесса, гуманизме и демократичности образования.

В настоящее время в Европе проходят интенсивные интеграционные процессы в профессиональном образовании. Важность участия в общеевропейских процессах развития профессионального образования обуславливается тем, что в странах Европейского Союза нарабатаны различные положительные механизмы повышения качества и эффективности профессионального образования, позволяющие системам профессионального образования реально способствовать повышению конкурентоспособности экономики и решению важных социальных задач. Международное образовательное пространство предоставляет нам новые возможности для продвижения российского образования на международной арене. И нам следует не только поспевать за темпами эволюции профессий, специальностей и рабочих мест, но и занять активные позиции на рынке труда, освоить технологии «социального диалога и социального партнерства», своевременно осуществлять обновление государственных образовательных стандартов. В связи с этим отмечено, что для полноценного участия России в общеевропейском образовательном пространстве, необходимо принять ряд мер по модернизации российского образования.

Современное состояние российского профессионального образования оценивается многими авторами как кризисное, что связано как с глобальными тенденциями развития современного общества, так и с особенностями его развития в России. Но не смотря на период трудного времени в российском образовании сегодня ведется интенсивная творческая работа в педагогическом, научно-методическом и организационном направлениях.

С учётом социально-экономической обстановки, отечественное профессиональное образование по многим направлениям является конкурентоспособным и поэтому необходимо стремиться к тому, что бы лучшие традиции российского образования были

сохранены и получили дальнейшее развитие [5, с. 413].

Основным критерием востребованности специалиста-выпускника на рынке труда является качество его подготовки и качество его образования.

Учреждения профессионального образования как субъекты рыночных отношений в целях сохранения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг напрямую заинтересованы в изучении и прогнозировании рынка труда и в том, чтобы их образовательные программы как можно полнее соответствовали требованиям работодателей и рынка труда, а студенты-выпускники как можно полнее усваивали эти программы [1, с. 119].

Реализация данного механизма взаимодействия рынка труда и профессионального образования путем воздействия на сбалансирование спроса и предложения рабочей силы позволит учреждению профессионального образования повышать качество подготовки кадров, улучшать ситуацию с трудоустройством и занятостью молодых специалистов, вносить свой вклад в развитие трудовых ресурсов региона.

В связи с этим возрастает регулирующая роль ДПО в учреждениях профессионального образования для обеспечения трудоустройства их специалистов-выпускников, обеспечения престижности и востребованности на рынке труда. Цель обучающегося в системе ДПО – овладеть новыми знаниями, умениями, навыками и качествами для того, чтобы на более высоком профессиональном уровне решать практические задачи на своём рабочем месте [3, с. 13].

Таким образом, система ДПО, основываясь на опережающем и регулирующем характере содержания обучения, имеет большую, важную роль в подготовке конкурентоспособных специалистов-выпускников на региональный рынок труда с ориентацией на международный уровень качества.

Современные рыночные условия ставят задачу повышения конкурентоспособности специалистов-выпускников, где следствием повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда будет также повышение конкурентоспособности и самого учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Анализируя понятие «конкурентоспособный специалист» установлено, что это не только продукт производства учебного заведения, но и личность, которая обладающая определенными качествами и подготовка современного специалиста должна ориентироваться на формирование его компетентности в профессиональной, социальной и личностной сферах. Только интеграция профессиональной, социальной и личностной компетенций может обеспечить специалисту-выпускнику учреждения профессионального образования конкурентоспособность на рынке труда. Под конкурентоспособностью специалиста-выпускника мы понимаем всесторонне подготовленного, высококвалифицированного работника, способного предложить себя как товар на рынке труда, вступить в определённые отношения с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя [6, с. 19].

Конкурентоспособный специалист должен обладать следующими качествами: целеустремлённость, чёткость ценностных ориентаций; трудолюбие, творческое отношение к делу; независимость, способность к риску; способность быть лидером; способность к непрерывному саморазвитию; стремление к высокому качеству конечного продукта; стрессоустойчивость; коммуникабельность. Кроме качественных знаний, умений и навыков, предусмотренных требованиями государственного стандарта профессионального образования по специальности, выпускнику необходимы и другие качества, такие как: компетентность и профессиональная мобильность, владение навыками самообразования и повышения квалификации, инициативность и самодисциплина, предприимчивость и деловитость, способность к самоанализу и принятию ответственных решений, достоинство и личная ответственность, способность к защите своих прав и свобод.

Таким образом, профессионализм и личные качества такого работника должны способствовать выпуску конкурентоспособной продукции, процветанию предприятия, фирмы, материальному и психологическому комфорту самого работника.

Знание требований, предъявляемых рынком труда к выпускникам, позволяет учреждению профессионального образования разработать и обосновать конкретные моде-

ли конкурентоспособного специалиста по различным профессиям и специальностям. Данные модели выступают в качестве ориентира функционирования образовательных структур (траекторий) и является основанием для проектирования всей образовательной деятельности учреждения. Прогнозная модель выпускника, которая состоит из общекультурных и профессиональных компетенций, будет являться первоосновой для разработки основной и дополнительной образовательных программ по определённому направлению и уровню подготовки. Содержание образования подбирается под проектируемый результат, т.е. гарантированное формирование заявленных компетенций студента-выпускника. Рассуждения о том, что надо изучать и чем должны владеть студенты решается просто: что на данный момент востребовано на региональном рынке труда, то и имеет право сегодня на существование [2, с. 114].

Сегодняшние выпускники в процессе учебы получают достаточно знаний и навыков, но проблема заключается в отсутствии необходимой связи между рынком образования и рынком труда. Проблемы с трудоустройством молодежи повысили ответственность учреждений профессионального образования за последующее трудоустройство его выпускников, в связи с этим возникает необходимость в более точном описании требований, предъявляемых к выпускнику, реальных условий производства и специфики регионального рынка труда (профессия, квалификация и т.д.), а также в разработке системы адаптации студентов к этим условиям. Модель компетенций специалиста-выпускника должна способствовать достижению молодым специалистом необходимой профессиональной квалификации, которая в дальнейшем будет соответствовать его будущей профессиональной деятельности, а также в разных бытовых и профессиональных ситуациях.

В современных условиях реформирования системы профессионального образования конкурентоспособность учреждения профессионального образования – один из основных показателей реализации образовательной политики учреждения, во многом определяющий его рейтинг в числе других профильных учебных заведений. Конкурентоспособность учреждения профессионального образования сегодня определяется его способностью готовить специалистов-выпускников востребованных на региональном рынке труда и в дальнейшем трудоустроенных по своей специальности.

Для эффективной деятельности учреждения профессионального образования по формированию конкурентоспособных специалистов-выпускников на рынок труда должны выполняться определённые организационно-педагогические условия ДПО, включающие в себя: обучение преподавателей с учётом перехода системы профессионального образования на образовательные стандарты нового поколения; моделирование содержания ДПО с позиций междисциплинарного подхода к анализу личности преподавателя, специфики преподаваемых учебных предметов и структуры знаний; ориентация учебного процесса на практическую направленность и совершенствование профессиональной компетентности преподавателей; подготовку преподавательского состава учреждения профессионального образования с учётом профессиограммы специалиста-выпускника.

Для успешной работы по формированию конкурентоспособного специалиста-выпускника на рынок труда учреждения профессионального образования должны выполнять условия успешной деятельности учреждения профессионального образования (УПО) и работы административного и преподавательского состава (АПС) образовательного учреждения в подготовке специалистов-выпускников по схеме «структура условий» (рис. 1):

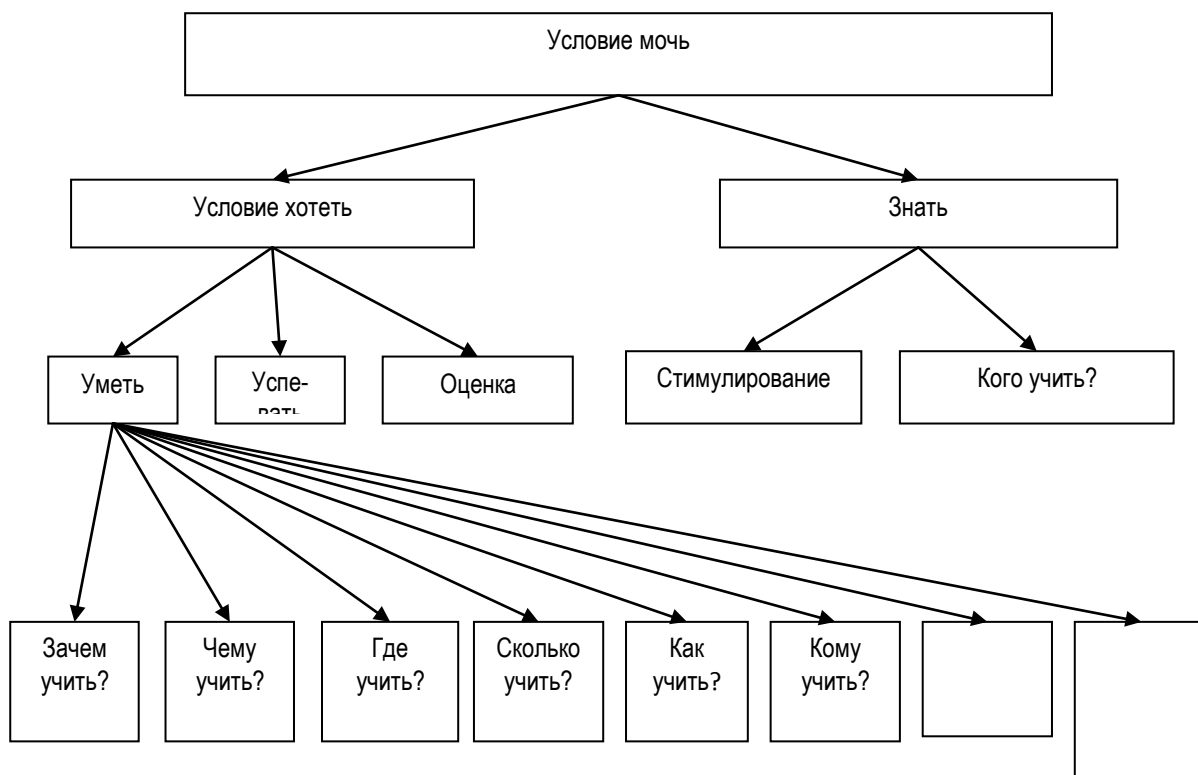


Рис. 1. Структура успешной деятельности УПО

Рассмотрим модель-схему «структура условий», в которой:

- «условие мочь» - предполагается, что администрация и преподаватели учреждения профессионального образования знают как работать, умеют и успевают успешно работать;

- «условие хотеть» - предполагается желание успешно работать, где степень успешности работы получает оценку, которая сопровождается соответствующими стимулами;

- «условие знать» - предполагает, что работники учреждения профессионального образования знают: кого учить, зачем учить, сколько учить, чему учить, где учить, как учить, кому учить и чем (с помощью чего) учить;

- «условие уметь» - предполагается высокая квалификация работников учреждения профессионального образования и их профессиональный подход к работе;

- «условие успевать» - предполагается рациональное планирование и использование времени учебного процесса работниками учреждения профессионального образования;

- «условие оценка» - предполагаются критерии оценивания успешной работы ра-

ботников учреждения профессионального образования;

- «условие стимулирование» - использование потенциально возможного спектра стимулов: положительных; отрицательных; моральных; материальных; имеющих как коллективный характер, так и индивидуальный; носящих как количественный, так и качественный характер и др.

- «кого учить?» - проведение работы по профориентации молодёжи: школа, учреждение профессионального образования, служба занятости населения, работодатели, родители; определение уровня профессиональной пригодности поступающих в учреждение профессионального образования на конкретную специальность; заключение трёхсторонних договоров: студент – учреждение профессионального образования – работодатель;

- «зачем учить?» - освоение студентом-выпускником системы знаний, навыков, умений будущей специальности как необходимой предпосылки успеха его практической профессиональной деятельности;

- «сколько учить?» - в соответствии с ГОС и квалификационными требованиями к профессиональным знаниям и навыкам, не-

обходимым для исполнения должностных обязанностей по конкретной специальности; использование дополнительных образовательных программ профессионального обучения;

- «чему учить?» - учить тому, что может понадобиться выпускнику после окончания учреждения профессионального образования; содержание обучения должно быть разработано в виде «модели конкурентоспособного специалиста» и его функциональных обязанностей; функциональные обязанности должны быть подкреплены знаниями и умениями; овладение самой учебной деятельностью - «учить учиться»;

- «где учить?» - учить в учреждении профессионального образования с базовым материально-техническим обеспечением учебного процесса по специальности;

- «как учить?» - применение наиболее эффективных форм обучения по конкретной образовательной программе с временным разделением теории, практики и самостоятельной работы; контроль усвоения учебной программы; корректирующая обратная связь по результатам освоения учебной программы (модуля);

- «кому учить?» - профессиональный отбор преподавательского состава по критериям профессиональной компетентности педагога; учёт различных свойств личности будущего преподавателя;

- «чем (с помощью чего) учить?» - совершенствование материального обеспечения учебного процесса учреждения профессионального образования; внедрение разнообразных технических средств обучения (средств визуализации информации, индивидуального контроля знаний, программного обучения, тренажёров и т.д.).

Таким образом, мы видим, что регули-

рующая роль ДПО в подготовке учреждениями профессионального образования конкурентоспособных специалистов-выпускников – это требование жизни в современных социально-экономических условиях существующего рынка труда и, в связи с этим, учреждения профессионального образования должны стремиться к реализации этого требования, чтобы сохранить свой имидж и удержаться «на плаву» в жёстких рыночных условиях.

Литература

1. Васильченко, Н.Г., Бурлюкина, Е.В. Востребованность специалиста на рынке труда как интегрированный критерий качества образовательной программы / Н.Г.Васильченко, Е.В.Бурлюкина // Инженерное образование. - 2005. - № 3. - С. 116-123.
2. Иванов, А.В., Коробейников, А.В. О модели конкурентоспособного выпускника вуза / А.В. Иванов, А.В. Коробейников // Иднакар. - 2011. - № 1(11). - С. 113-121.
3. Наумова, Т.Б. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования / Т.Б. Наумова // Компетентность. - 2009. - № 5. - С. 10-16.
4. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования: полемические размышления / А.М.Новиков. - М: Издательство «Эгвес», 2005. - 176 с.
5. Свиридова, А.Э. Актуальные проблемы развития российской образовательной системы в соответствии со стандартами Болонского процесса / А.Э.Свиридова // Экономическая наука и образование. - 2010. - № 12(73). - С. 413-414.
6. Суворов, В.С., Осипов, П.Н. Как сформировать конкурентоспособного специалиста: пособие для руководителей и педагогов учебных заведений профессионального образования / В.С.Суворов, П.Н.Осипов. - Казань: ИСПО РАО, 2000. - 100 с.

УДК 378.02:37

ТЕХНОЛОГИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – В ИНКЛЮЗИВНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

З.Г.Нигматов, И.И.Салимгараев

Аннотация

В статье рассматривается необходимость формирования у современных школьников качеств интеллектуального человека, имеющего аналитико-критический склад ума. Раскрываются суть и содержание понятия

«критическое мышление», его социальное значение для обучающихся в инклюзивной школе. Рассматриваются сущность технологии критического мышления, её особая роль и актуальность при обучении детей инклюзивной школы.

Ключевые слова: критическое мышление, творческое мышление, аналитическое мышление, инклюзивное образование, технология, развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья

Abstract

In article the necessity to form today's pupils as the intellectual persons with analytical and critical mind is considered. The essence and content of the concept "critical thinking", its social significance for pupils of the inclusive school are disclosed. The essence of critical thinking technology, its special role and relevance in teaching children of inclusive school are considered.

Key words: critical thinking, creative thinking, analytical thinking, inclusive education, technology, development, children with disabilities.

В последние десятилетия мы всё активнее стали говорить о наукоёмкой экономике, о коммерциализации образования (появился даже термин *useful knowledge*), а вовсе не о том, каким будет человек XXI-го века. Сказанное отнюдь не говорит о том, что мы против экономического роста и материального благосостояния людей, но ведь облик будущей экономики и производства, облик будущего общества связан с обликом человека, который будет создавать это общество.

А каким будет тот человек, который будет строить будущее, во многом зависит от того, какую мы построим сегодня систему образования, и как мы организуем учебный процесс в образовательных учреждениях. Потому что образование, как пишет Жак Делор (президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке) в докладе «Образование: сокровище» (*Learning: The Treasure Within*), - это «один из наиболее мощных инструментов для моделирования будущего» [1], для моделирования будущего человека, добавили бы мы.

Сегодня много пишут о необходимости формирования человека интеллектуального, имеющего аналитико-критический склад ума. Появилось множество разработок, направленных на развитие критического мышления у школьников посредством изучения литературы, иностранных языков и средствами начального образования. А научно-методических работ, раскрывающих вопросы формирования личности обучающегося с критическим складом ума в условиях инклюзивного образования, главный смысл которого ОДЗ - образование для всех - очень и очень мало, хотя «голос» этой архиважной проблемы слышится в мире всё громче и громче.

Теперь, когда мы видим, как негативные экологические и социальные ситуации приводят к возрастанию количества детей, требующих создания особых условий для обучения; когда наблюдаем, как отечественное образование превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, наступила пора подумать о том, каким образом демократический принцип равноправия граждан в сфере образования может быть реализован. На наш взгляд, этот принцип может быть реализован в том случае, если будет решена проблема воссоздания демократического идеала, способного генерировать и поддерживать чувство солидарности всех людей. Чувство, которое может быть сформировано только в условиях развития критического мышления у людей, чувство, развитие которого должно начинаться со школьной скамьи.

Мы много читаем и о том, что цель нового тысячелетия — образование для всех и его гуманизация. Вытекающие из этой цели новые подходы и педагогические тенденции должны знаменовать повсеместный переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному в системе инклюзии образованию. Очевидно, что специальные учреждения (неважно: открытого типа или закрытого) создают особые условия для детей-инвалидов, но при этом дети живут и развиваются в замкнутом мире, в котором нет условий для развития критического мышления. Инклюзивное же образование выступает гуманистической альтернативой специальному образованию в специальных учреждениях и создаёт условия - и для духовно-нравственного развития, и для раз-

вития мыслительных (в том числе и критических) способностей всех детей.

Мы очень рады тому, что уже в Законе об образовании Российской Федерации, действующем с сентября текущего года, дано четкое определение понятия «инклюзивное образование» (ст. 2, п. 27) и в нем имеются специальные статьи, учитывающие образовательные потребности отдельных лиц: статья 77 об организации получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности; статья 79 об организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Пункт 4 этой статьи гласит: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

Изучение и анализ различных научных исследований, посвященных проблеме развития критического мышления у школьников, показывает, что существует большое разнообразие мнений по поводу определения понятия «критическое мышление». Некоторые исследователи отождествляют его с понятиями «творческое мышление», «рефлексивное мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «направленное мышление» другие определяют его как спор или конфликт, третьи - как поиск здравого смысла, т.е. в различных источниках можно найти разное толкование и определение этого понятия.

На наш взгляд, наиболее удачным является определение, данное Дианой Халперн в работе «Психология критического мышления», которая утверждает, что критическое мышление - это направленное мышление, отличающееся взвешенностью, целенаправленностью, логичностью, вероятностью получения желаемого результата. «Критическое мышление, - пишет она, - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата ... Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса — хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения» [2].

При всем разнообразии определений критического мышления в них можно увидеть близкий смысл: отражение оценочного и рефлексивного свойства мышления. Для условий инклюзивного образования главным является то, что критическое мышление - это открытое мышление, не принимающее догм, какого-либо рода жертвенности (особенно по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья), развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть его отличие от творческого мышления.

На наш взгляд, сами исследователи критического мышления пытаются осознать свое собственное «Я», быть объективными, логическими, понять разные точки зрения. Они способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что окажется весьма существенным при решении проблем развития критического мышления у подростков в процессе их инклюзивного обучения. Швейцарский психолог Жан Пиаже, внесший значительный вклад в детскую психологию мышления, писал, что к 14-16 годам у человека наступает этап, когда создаются наилучшие условия для развития критического мышления. Американский педагог-новатор Джон Дьюи сказал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

1. Готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли – признак уверенности.

2. Гибкость. Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией.

3. Настойчивость. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

4. Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет оп-

равдывать свои неправильные решения, а сделает выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5. Осознание. Это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

6. Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний [2].

Следовательно, для педагога инклюзивного (и не только) образовательного учреждения главное – это осознание того, что не объём знаний, усвоенных его учениками, и не овладение ими всевозможной информацией составляют конечный продукт его педагогического труда, а формируемая им личность человека, его более совершенные личностные новообразования, его способность сочетать критическое мышление с гуманистическим отношением к окружающей действительности при взаимодействии в обществе.

При использовании технология критического мышления в инклюзивной школе (классе, группе) нет необходимости заставлять учащихся слушать учителя и верить ему на слово, работа в коллективе заставляет ребенка взглянуть на себя по-другому, «глазами» других, мобилизовать свой потенциал. Но для этого необходимо выделить такую особенность критического мышления, как взаимная, органичная связь его с творческим развитием ребенка.

Известно, что современный этап педагогической практики характеризуется переходом от информационно-объяснительной техники обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств ребёнка. Среди деятельностно-развивающих технологий обучения выделяют и технологию критического мышления как одну из наиболее перспективных. Поскольку характерной особенностью этой технологии является перевод учебного процесса на субъект – субъектную основу, то она особенно активно должна использоваться в инклюзивной школе. Кроме того, технология критического мышления характеризуется тем, что предполагает:

- четкое определение целей обучения, а его содержание представлено в объёме, достаточном для достижения этих целей;

- учет индивидуальных потребностей обучаемых;

- организацию процесса обучения в соответствии с подготовленностью обучаемых;

- возможность выбора той или иной программы обучения;

- применение различных форм и методов обучения, подчинённых общей цели учебного предмета (возможность работать в парах, группах, общаться с товарищами),

- использование наиболее целесообразных дидактических средств обучения;

- ориентацию учащихся на усвоение не только учебного содержания, но и приёмов учебной деятельности;

- коррекцию знаний учащихся после проверки успешности реализации частных и интегрированных целей обучения.

Таим образом, путем введения в обучение элементов технологии критического мышления на уроках развивается творческий потенциал ученика и увеличивается его активность.

Целесообразность использования технологии критического мышления в системе инклюзивного образования состоит ещё и в том, что учащиеся самостоятельно, в соответствии со своими умственными и психофизиологическими возможностями, добывают знания, применяя разнообразные формы работы и средства обучения. Например, работу с таблицами, работу в парах, в группах, взаимопроверку, работу с текстами.

Учитель же направляет и мотивирует деятельность обучаемых.

Дэвид Клустер, считает, что, во-первых, развитие критического мышления всегда носит индивидуальный характер, во-вторых, по этой технологии любая информация является отправным, а не конечным пунктом, в-третьих, работа начинается с постановки вопросов и объяснения проблем, которые нужно решить, в-четвертых, критически мыслящий человек стремится к «убедительной аргументации, в-пятых, критическое мышление «социально».

При формировании критического мышления у воспитанников инклюзивной школы нельзя забывать о проблеме воспитания у них терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от непохо-

жести других культур, которая должна решаться в каждый момент обучения и воспитания в инклюзивном классе (группе). Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями носителей этого языка, может и должно служить мощным средством взаимопонимания детей в процессе формирования критического мышления.

К качествам личности воспитанника инклюзивного класса, формирующего в себе критическое мышление, относятся:

- чувствительность к культурным различиям детей и их родителей,
- уважение к уникальности культуры каждого одноклассника, принадлежащего к какой-то народности,
- терпимость к необычному поведению каждой личности обучающегося,
- желание позитивно относиться ко всему неожиданному, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья или являющимися представителями других культур.

Эти навыки детей инклюзивной группы являются мостиками к пониманию друг друга, урегулированию конфликтных ситуаций при доказательстве своих точек зрения по тому или иному вопросу обсуждения.

Нам надо понять и признать истину о том, что инклюзивное образование – это нормальное образование, т.е. такое, какое должно быть в культурном, высокоцивилизованном человеческом обществе. Инклюзия – это не перемешивание и не вживление кого-то «ненормального» во что-то «нормальное»; это общее, адекватное для всех его участников образование. Поэтому вопросы развития критического мышления у подрастающего поколения должны ставиться в инклюзивной школе на том же уровне (возможно, даже выше), как они ставятся во всех образовательных учреждениях.

Литература

1. <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
2. <http://moemesto.ru /metodportfolio/file / 95490 21 / Дайана%20Халперн.pdf>
3. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? - М.: Русский язык, 2002. - № 29. - С. 3-4.

УДК 378.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Р.И.Чанышев

Аннотация

Проектирование процедур технологии компетентностного подхода в юридическом образовании предполагает: учет национально-региональных условий, проектирование модели будущего юриста, проектирование результатов, диагностику готовности курсантов, проектирование целей подготовки, проектирование содержания подготовки, выбор методов подхода, определение компонентов личностного и профессионального самоопределения, контроль и оценку, определение показателей качества подготовки курсантов.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, компетентностный подход, национально-региональные особенности высшего юридического образования.

Abstract

Designing the technological procedures of the competence-based approach in legal education involves: consideration of the national-regional conditions, development of a model of the future lawyer, results projecting, diagnosis of the cadets' readiness, training purposes projecting, the content of training projecting, the choice of approach, identifying the components of personal and professional self-determination, monitoring and evaluation, determination of the quality of cadets training.

Keywords: pedagogical designing, competence approach, national-regional singularities of the higher legal education.

Сегодня связь между современным, качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства очевидна [9]. В современном юридическом образовании назрела проблема диверсификации (как основного, так и дополнительного) образования. Ее актуализация связана с тем, что уровень подготовки выпускников многих юридических вузов России не соответствует современным потребностям МВД России, потребностям общества, государства, производства и других потребителей образовательных услуг. Педагогическую проблему диверсификации породила необходимость разрешения ряда возникших в последнее время противоречий, главными из которых являются: во-первых, противоречие между потребностью МВД России в компетентных юристах и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ проектирования целостного процесса их подготовки; во-вторых, противоречие между потребностью в юристах нового типа, владеющих ключевыми компетенциями, и преобладанием в профессиональном юридическом образовании методов, не обеспечивающих необходимый уровень готовности к применению полученных знаний в профессиональной деятельности; в-третьих, противоречие между традиционными подходами, основанными на усвоении нормативно заданной суммы знаний, умений, навыков и высокой динамикой развития информационно-коммуникационных технологий, требующих постоянного повышения квалификации юриста; в-четвертых, противоречия между необходимостью удовлетворения перспективных потребностей МВД России в квалифицированных юристах с учетом прогнозов изменения содержания их профессиональной деятельности и возможностями системы высшего профессионального юридического образования [1, 4, 5, 6].

В системе высшего юридического образования должны быть решены следующие стратегические задачи: совершенствование содержания и технологий образования; развитие системы обеспечения качества образовательных услуг; повышение эффективности управления в сфере образования; совершенствование экономических механизмов; внедрение новых государственных

стандартов на основе компетентного подхода.

Компетентный подход обусловлен современными государственными стандартами высшего профессионального образования, основные параметры которых требуют педагогического проектирования [2, 3, 7, 8, 11]. Назовем некоторые:

1. ГОС ВПО устанавливает следующие параметры проектируемого учебного процесса: нормативный срок освоения образовательной программы при очной форме обучения. Продолжительность (как правило, с формулировкой «не менее») теоретического обучения, практик, экзаменационных сессий, итоговой государственной аттестации, каникул.

2. ГОС ВПО устанавливает следующие вариативные параметры проектируемого учебного процесса: объемы указанных в ГОС ВПО дисциплин.

3. ГОС ВПО задает модель деятельности специалиста, но неполно. Если профессиональные задачи и виды деятельности описаны в большинстве случаев достаточно подробно, то требования к специалисту как члену гражданского общества не прописаны.

Внедрение компетентного подхода в юридическое образование обусловлено экономическими и общественными проблемами российского общества; проблемами профессионального образования, увеличением коммерческого приема студентов, низким трудоустройством выпускников государственных вузов; общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики; необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»; необходимостью смены образовательной парадигмы; богатством понятийного содержания термина «компетентный подход» и др.

Основу компетентного подхода составляют психолого-педагогические исследования Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Б.Д.Элькониной, В.Д.Шадрикова, И.С.Якиманской, Э.Ф.Зеера, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.А.Петровской, В.И.Бабейко, В.А.Болотова, Е.Н.Бондаревской, А.Н.Днепровой, И.А.Зимней, О.Е.Лебедева, Е.А.Ленской, А.А.Пинского, В.В.Серикова, А.П.Тряпициной, Ю.Г.Та-

тур, А.В.Хуторского, А.Г.Каспржака, Л.И.Ивановой, Г.И.Ибрагимовой, В.А.Кальней и др.

В современной отечественной педагогике выполнено большое количество исследований, посвященных различным аспектам личностного развития, профессионального становления специалиста на этапе обучения в вузе. Эти вопросы рассматриваются в контексте: специфики возраста молодого человека как важного этапа личностного развития (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.А.Вербицкий, Л.Н.Грановская, В.Г.Лисовский, Е.Ф.Рыбалко, Д.И.Смирнов и др.); выявления сущности этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности (Л.И.Анцыферова, Е.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, А.К.Маркова, Ю.П.Поваренков, Н.А.Подымов, В.А.Шадриков и др.); изучения развития профессионального самосознания как центральной линии процесса становления профессионала (В.Н.Козиев, П.В.Лебедчук, Т.Л.Миронова, Л.М.Митина, Д.В.Оборина, Т.К.Подцубная, А.И.Шутенко и др.).

Хотя в некоторых исследованиях (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, З.И.Васильева, М.Р.Гинзбург, А.В.Кириякова, Т.Н.Мальковская) подчеркивается, что именно ценностное самоопределение выступает базовым компонентом личностного и профессионального самоопределения, программы формирования ценностного самоопределения студентов различных профильных вузов, в том числе и юридических, в качестве самостоятельного предмета исследования рассматривалось недостаточно.

В настоящее время теория педагогического проектирования включает два основных направления: 1) организация проектной деятельности обучающихся, 2) стратегическое управление развитием профессионального образования [12, 13, 14, 15].

Обращение к педагогическому проектированию обусловлено необходимостью поиска средств и методов становления будущего юриста, способного действовать адекватно тенденциям стремительно изменяющегося общества, утверждением в практике профессионального юридического образования современной системы обучения. В основе теории педагогического проектирования лежат

фундаментальные положения теории систем, познания, информации и управления, основополагающие идеи теории деятельности, развития творческого процесса, труды учёных по общей разработке форм, методов, средств и закономерностей проектирования и организации профессиональной подготовки, а также синергетический подход к исследованию и проектированию открытой педагогической системы преподавания с реализацией в учебном процессе комплекса принципов активизации познавательной деятельности и формирования компетентности специалистов МВД России – будущих юристов.

В.М.Поздняков [10] считает, что уже на вузовском этапе подготовки юристов важно формировать у них психологическую компетентность одновременно в ракурсе следующих аспектов: 1) когнитивного, обеспечивающего адекватное усвоение и использование понятий и теорий, а также отрефлексированных "скрытых знаний" из жизненного опыта; 2) функционального, связанного с развитием не только профессиональных умений в контексте возможной специализации, но и способности творчески подходить к разрешению проблем в сфере профтруда; 3) деонтологического, базирующегося на выработке установок на соблюдение законности и отстаивание нравственно-этических и профессиональных ценностей при реализации профдеятельности; 4) личностного, ориентирующего на акмеологическое развитие и эмпативно-толерантное поведение в отношении своих различных клиентов.

В ходе исследования мы разработали комплексную педагогическую программу дидактического проектирования подготовки будущих юристов в Казанском государственном юридическом институте МВД России. Программа включает дидактически обоснованные разделы, которые реализуются как этапы процесса дидактического проектирования в юридическом вузе.

Программа содержит разделы:

1) исследование структуры экспериментального процесса (представлена модель дидактического проектирования подготовки юристов);

2) проектирование профессионального портрета будущего юриста (разработаны дидактические модели юристов);

3) проектирование процесса подготовки курсантов (проверен проект технологии процесса подготовки специалистов как совокупность последовательно меняющихся дидактических систем, обоснован педагогический подход к компьютеризации и созданию учебно-методических комплексов в вузе);

4) проектирование учебного плана юридического вуза (разработаны учебные планы по специальностям, обоснована структура современных технологий обучения и дидактических циклов занятий по реализации данных планов, представлены проекты межпредметных дидактических циклов занятий по комплексному изучению курсантами учебных дисциплин, проект комплексной подготовки юриста, проекты конкретных межпредметных и предметных учебных занятий).

Главными критериями качества этого процесса являлись: выполнение требований ГОС; соответствие реального учебного процесса педагогически обоснованному проекту подготовки юриста; уровень готовности преподавателей и будущих юристов к дидактическому проектированию. Основным критерий результативности экспериментального процесса – подготовленность курсантов к исполнению профессиональных обязанностей.

Организация педагогического процесса опирается на модуль учебного занятия, со-

стоящего из целеполагания, учения, организации учебной деятельности курсантов, контроля формирования; разработки системы мониторинга технологических этапов; разработки системы улучшения процессов консультирования и системы коррекционных мероприятий, направленных на решение обозначенных направлений деятельности.

Проектирование процедур технологии компетентностного подхода к высшему юридическому образованию (в сфере дополнительной подготовки) отражено в табл. 1.

В результате проведенного исследования нам удалось доказать, что технология компетентностного подхода в сфере дополнительной подготовки основного юридического образования должна предполагать целенаправленное организованное конструирование образовательного пространства, направленного на гарантированное достижение запланированных результатов. Эти результаты должны находиться в полном соответствии с образовательными целями. При этом мы обнаружили, что реализация технологии компетентностного подхода обеспечивает реальное повышение качества юридического образования и фактически является работой по созданию нового имиджа высшего юридического образования.

Таблица 1.

Проектирование процедур технологии компетентностного подхода в сфере дополнительной подготовки КГЮИ МВД России

Процедуры	Основания и детализация процедур
Учет национально-региональных условий	Мониторинг национально-региональных особенностей деятельности юриста: ментальных, языковых, этнокультурных, религиозных, экономических и др.
Проектирование модели будущего юриста	Компетентностная модель юриста-выпускника
Проектирование результатов	Формирование конкурентоспособного юриста-выпускника в соответствии с компетентностной моделью
Диагностика готовности курсантов КГЮИ МВД России	Определение типологических групп и уровней курсантов
Проектирование целей подготовки	Выражение планируемых компетенций будущего юриста в действиях курсанта, дифференцированных по уровням деятельности, способствующей становлению требуемых компетенций курсанта
Проектирование содержания подготовки	Выделение необходимого и должного количества дидактических единиц для формирования востребованных компетенций будущих юристов, определение содержания в соответствии с ГОС-требованиями МВД России, с требованиями МВД Республики Татарстан

Выбор методов подхода	Использование современных активных методов и технологий обучения, создание ситуаций развития и воспитания курсантов на занятии; формирование умений самостоятельной работы, формирование «Я-концепции»
Процедуры	Основания и детализация процедур
Выбор форм	Разнообразие используемых форм учебной деятельности курсантов (фронтальной, групповой, коллективной, индивидуальной); использование дифференцированных дидактических материалов, форм и средств организации учебного процесса
Выбор средств	Наличие специально оборудованной аудитории; средств обучения для данного занятия; дидактических материалов для самостоятельной работы курсантов на занятии; наличие авторских средств обучения
Определение компонентов личностного и профессионального самоопределения	Программы формирования ценностного самоопределения
Контроль и оценка	Тестовый контроль, рейтинг, аудит, мониторинг
Определение показателей качества подготовки курсантов	Результаты выполнения всех видов учебных заданий и всех видов тестового контроля; уровень усвоения компетенций; рейтинг курсанта в межсессионные аттестации и его динамика; результаты итоговой аттестации; востребованность выпускников в МВД России, МВД Татарстана

При этом мы установили, что содержание профессиональной подготовки юристов должно учитывать типовые проблемные ситуации, с которыми сталкивается юрист в практической деятельности; учебно-методическое обеспечение подготовки юристов должно поддерживать практическую направленность; в преподавании должны доминировать проблемно-ориентированные методы обучения; в целях профессиональной подготовки необходимо использовать рефлексивный потенциал организации службы психологического обеспечения образовательного процесса в вузе; практические проблемы, стоящие перед юристами, должны быть включены в процесс подготовки и переподготовки преподавателей юридического вуза.

Литература

1. *Артемова, Г.А.* Общественно-производственная практика в профессиональном становлении студентов юридического факультета (вуза) [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2005. - 21 с.
2. *Габдулхаков, В.Ф.* О корреляции между уровнем педагогического мастерства учителя и степенью творческой самореализации ученика. [Текст] Известия Российской академии образования. - М., 2013. № 2 (26). - С. 106-112.
3. *Габдулхаков, В.Ф.* Персонификация высшего профессионального образования или игра «на струнах пустоты». [Текст] - Известия Российской академии образования. - М., 2013. - № 3 (27). - С. 45-49.
4. *Давыдова, Л.Н.* Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Ярославль, 2006. - 40 с..
5. *Давыдов, Н.А.* Дидактическое проектирование подготовки специалистов в высшей военной школе. [Текст] Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2006. - 451 с.
6. *Енгальцев, В.Ф.* Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии [Текст]: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - СПб, 2007. - 321 с.
7. *Зимняя, А.И.* Ключевые компетенции новая парадигма результата образования. [Текст] - Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 23-27.
8. *Кикоть, В.Я.* Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей вузов МВД России. [Текст] Дис. ... доктора пед. наук. - Санкт-Петербург, 1998. - 410 с.
9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. Вопросы образования. - 2005. - № 10. - С. 2-15.
10. *Поздняков, В.М.* О профессионально-психологической компетентности и психологической культуре личности юристов. [Текст] Электрон-

- ный ресурс: Юридическая библиотека "ЮРИСТЛИБ", 2010.
11. *Луцаева, М.А.* Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов в филиалах юридических вузов. Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. - Оренбург, 2009. - 23 с.
 12. *Рафиенкова, Е.Н.* Формирование ценностного самоопределения студента юридического вуза в процессе профессиональной подготовки. [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2006. - 214 с.
 13. *Степанова, Ю.Б.* Совершенствование профессиональной подготовки психологов в вузе МВД России. [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2008. - 205 с.
 14. *Тимофеева, Е.А.* Педагогическая система правовой подготовки курсантов и слушателей высших учебных заведений федеральной службы исполнения наказаний. Дис. ... докторпед. наук. [Текст] - М., 2013. - 44 с.
 15. *Kasher A.* Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis. Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network, 11. 2005. N 1, p. 34-41.

УДК 159.9:37.015.3

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ

Ф.М.Юсупов

Аннотация

Приводятся результаты исследования воздействия процедуры подготовки к ЕГЭ на эмоциональное состояние выпускников школы. Установлено, что данная процедура ведёт к резкому повышению у выпускников школы состояния фрустрации, тревожности и депрессии, стрессового состояния. На основе корреляционного анализа показывается механизм взаимосвязи этих состояний. Проводится психологический анализ причин, порождающих это явление. Даются практические рекомендации по уменьшению негативного влияния факторов, приводящих к существенному повышению уровня психической напряжённости при сдаче выпускниками школ ЕГЭ.

Ключевые слова: выпускник школы, ЕГЭ, психическая напряжённость, ригидность, фрустрация, тревожность, депрессия, стресс.

Abstract

The results of studies of the impact of procedure of preparation for the graduate school exam on the emotional state of school alumni is given. It is found that this procedure leads to a sharp increase in graduate school the state of frustration, anxiety and depression, stress state. On the basis of the correlation analysis the mechanism of the relationship of these emotional states is shown. a psychological analysis of the causes of this phenomenon was conducted. Practical recommendations to reduce the negative influence of the factors leading to the significant increase in the level of mental tension at the time the exam school graduates are given.

Keywords: school graduate, Unified State Examination, mental tension, stiffness, frustration, anxiety, depression, stress.

Введение на территории России Единого государственного экзамена, как и любая инновация, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Главным и очень большим плюсом данного нововведения является то, что оно позволяет выпускнику школы при получении высокого балла по ЕГЭ подавать документы на поступление практически в любой вуз России без каких-либо дополнительных экзаменов. При этом он имеет вполне реальный и достаточно высокий шанс стать первокурсником этого выбранного им

вуза. Такая потенциальная возможность очень важна для выпускников периферийных школ вообще, а для выпускников сельских школ - особенно. К тому же ЕГЭ, пусть и в не очень совершенной, примитивной тестовой форме, но всё же позволяет достаточно объективно оценить уровень подготовки учащегося. К сожалению, тестовая форма оценки знаний с выбором правильного варианта ответа из ряда данных очень несовершенна сама по себе, по своему внутреннему потенциалу, и потому возникает острое противоре-

чие между традиционной формой обучения в школе, акцентирующей внимание на систематизированной передаче знаний учащимся (и в какой-то мере обеспечивающей такое усвоение этих знаний) и ограниченными возможностями самой процедуры тестирования, потенциально позволяющей оценить лишь знание каких-то фактов, формул, т. е. всего того, что достаточно легко формализуемо, но плохо приспособлено для оценки основ систематизированного знания в целом. Особенно ярко этот недостаток ЕГЭ проявляется в сфере гуманитарных наук.

Говоря о негативных сторонах ЕГЭ мы, не затрагивая всех отрицательных его аспектов, остановимся лишь на одной, но с психологической точки зрения очень важной проблеме, порождённой данной процедурой - повышении уровня невротизации выпускников школ, связанным с подготовкой к данному экзамену и его сдачей. Безусловно, любой экзамен вызывает повышенное нервное напряжение у лица, его сдающего, и ЕГЭ в этом смысле не является исключением. Однако то обстоятельство, что на ЕГЭ сконцентрировано всё - и оценка результатов школьного обучения выпускника и, главное, перспективы

его дальнейшего будущего, взваливает на неокрепшие хрупкие плечи добросовестного выпускника такой груз ответственности, который может иметь самые негативные последствия для его психического здоровья и даже, в случае неудачи на экзамене, привести к возникновению суицидальных намерений. Важность сказанного привело к необходимости проведения специального психологического исследования.

В исследовании за исходное гипотетическое предположение была взята достаточно простая и ясная мысль о том, что уже на этапе подготовки к сдаче ЕГЭ уровень невротизации личности выпускника школы должен начать существенно повышаться. Для проверки данного предположения нами было проведено экспериментальное исследование, суть которого состояла в следующем. Было решено оценить психическое состояние выпускников школы, т. е. учащихся 11 класса, непосредственно в период подготовки к сдаче ЕГЭ и сравнить его с психологическим состоянием группы учащихся, тоже старшеклассников, но в данный момент не стоящих перед такой проблемой – десятиклассниками той же школы.

Таблица 1.

Показатели методик, характеризующих психические состояния учащихся

Методики	Методика Т и Д	Само-оценка психических состояний	Стрессов. состояние					
классы	показатели	Тревожность	депрессия	тревожность	фрустрация	агрессивность	ригидность	стресс
11 класс	средние	0,77	0,66	8,53	8,23	9,3	8,73	3,74
11 класс	станд. отклон.	3,96	4,53	3,22	3,96	3,53	3,22	1,66
10 класс	средние	3,65	2,32	6,14	5,64	7,07	6,64	2,64
10 класс	станд. отклон.	2,88	4,55	3,14	3,08	3,29	3,91	1,26

Примечания: по методике Т и Д тревожность и депрессию характеризуют низкие значения показателя шкалы.

Для комплексной оценки психологического состояния были использованы следующие методики. Методика "Т и Д" [2, с. 134-138], имевшая шкалу тревожности и де-

прессии. Нужно отметить, шкалы данного опросника устроены так, что высокие значения по ним говорят о хорошем субъективном самочувствии тестируемого, низкие же зна-

чения указывают на ярко выраженную тревожность и депрессивное состояние личности. В качестве второй была использована методика самооценки психических состояний по Г.Айзенку [1, с. 122]. Данная методика имеет четыре шкалы - тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности. Наконец, третья методика позволяла оценить стрессовое состояние обследуемого [2, с. 115]. Шкалы двух последних методик, в отличие от первой, были построены традиционным образом, т. е. высокие значения по ним говорили о яркой выраженности у тестируемого оцениваемых качеств.

В качестве базы для проведения исследования была выбрана средняя школа № 111 г. Казани. Обследуемая группа выпускников - учащихся 11 класса состояла из 19 человек, контрольная группа учащихся 10 класса включала в себя 17 человек. Выбор момента для проведения процедуры обследования определялся периодом начала проведения у выпускников пробного тестирования по ЕГЭ в процессе подготовки к нему. По времени это была середина апреля. Далее оценивались средние арифметические для обеих групп и величины стандартных отклонений. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Первое, о чём говорят полученные данные, - то, что уже на этапе подготовки к процедуре сдачи ЕГЭ у учащихся начинает наблюдаться усиление нервной напряжённости, признаком чего является ухудшение показателей по всем проведённым тестам у выпускников школы по сравнению с аналогичными показателями учащихся десятого класса. Если говорить более конкретно, то в первую очередь это касается показателя тревожности и депрессии. В то время как у учащихся десятого класса величина средней арифметической по методике "Т и Д" для тревожности (3,65) и депрессии (2,32) находятся в зоне, соответствующей хорошему психическому состоянию учащихся, у выпускников школы значения данных показателей (0,77 и 0,66 соответственно) оказываются смещёнными в зону неопределённости. Если учесть, что величина значения этих показателей ниже (-1,28) говорит о ярко выраженной психической напряжённости, тревожности и депрессии, а стандартное отклонение для тревожности и депрессии у выпускников составляет соответственно 3,96 и 4,53, то

становится ясно - очень многие из учеников данного класса (примерно 30-40%) уже в это время начинают остро переживать состояния тревоги и депрессии.

Сказанное подтверждают и результаты, полученные по шкале тревожности по методике Г.Айзенка. Если у учеников десятого класса она равна 6,14, что говорит об отсутствии тревожности у этих учащихся, то у выпускников школы этот показатель (8,53) переходит в зону среднего уровня тревожности.

По характеру очень близкие, практически аналогичные изменения произошли с показателями фрустрации и ригидности - у выпускников школы они оказались повышенными (8,23 для фрустрации, 8,73 для ригидности), в то время как у десятиклассников они находятся на среднем уровне (5,64 для фрустрации, 6,64 для ригидности).

Полученные экспериментальные данные говорят о негативном влиянии процедуры проведения ЕГЭ на эмоциональное и в целом психофизиологическое состояние выпускников школы. Хотелось бы обратить внимание вот на какое обстоятельство. Для себя мы считали этически абсолютно недопустимым, если не сказать невозможным, проведение данного исследования с выпускниками непосредственно в период сдачи ими ЕГЭ, так как на данных экзаменах в прямом смысле решалась их судьба и любое постороннее вмешательство могло отрицательно сказаться на качестве тестового показателя. Поэтому-то для проведения исследования был выбран апрель — месяц, когда ведётся лишь подготовка к ЕГЭ, но вместе с тем это время максимально приближенное к периоду его реального проведения. Однако, как это видно из полученных нами результатов, уже на этапе подготовки к проведению данного экзамена у очень многих выпускников (около 40%) начинает существенно повышаться уровень нервной напряжённости. Совершенно ясно, что во время проведения ЕГЭ данный тренд только усилится и с очень высокой степенью уверенности можно утверждать, что после его проведения значительно более половины выпускников будут находиться в состоянии тревоги и депрессии, причём данные негативные состояния у выпускников не исчезают сразу же после сдачи ЕГЭ. Пусть и в несколько ослабленном виде, но они будут продолжать сохраняться вплоть до зачисле-

ния выпускника в вуз.

Имеющая место несправедливость в результатах по ЕГЭ, в частности за счёт получения некоторыми выпускниками информации о правильных вариантах решений из Интернета, у хороших, добросовестно работающих учащихся ещё более усугубляет эти состояния. Между тем, однако, для такой несправедливости в силу чисто объективных причин — большой протяжённости нашей страны — имеются реальные основания. В России, имеющей восемь часовых поясов, при наличии лишь одного варианта ЕГЭ всегда будет оставаться возможность для "своевременной" пересылки по Интернету правильных вариантов решений из восточной части страны в западную. Единственно-возможным путём борьбы с этим явлением видится использование нескольких вариантов ЕГЭ, каждый из которых предназначен для одного, или максимум двух часовых поясов.

Но даже если исключить данный фактор, имеется совокупность других обстоятельств, создающих благоприятные предпосылки для возникновения запредельной невротизации сдающего ЕГЭ выпускника. Основная причина этого - сосредоточение на результатах ЕГЭ выпускника школы интересов целого ряда лиц. Во-первых, это его родители, которые, естественно, "хотят счастья своему ребёнку", олицетворением которого в их представлениях в данном случае является диплом хорошего вуза и для обеспечения этого счастья, они, сами того не осознавая, могут бесконечно третировать свое дитя необходимостью постоянной подготовки к ЕГЭ. Во-вторых, это школа, из престижных (да и из финансовых соображений) заинтересованная в повышении среднего результата по ЕГЭ. В-третьих, районная и городская администрации как органы исполнительной власти в лице соответствующих своих отделений, для которых среднестатистическая оценка по ЕГЭ является одним из критериев, характеризующих эффективность их деятельности. В результате всего этого выпускник оказывается под жестким прессингом своих родителей, с одной стороны, и учителей, отражающих интересы не только школы, но и администрации, - с другой. Выдержать такое психологическое давление детская неокрепшая душа, естественно, не может,

что и порождает недопустимую невротизацию его личности. Поэтому нам представляется, что объективными условиями, способствующими понижению психологического давления на выпускника, будет создание такой системы оценки работы школы и районной или городской администрации, при которой эффективность их образовательной деятельности не будет определяться результатами среднего балла по ЕГЭ.

Крайне интересным представлялось изучение того, каким образом исследуемые нами психологические параметры выпускников взаимосвязаны между собой. Выявление этих связей позволило бы, пусть хотя и частично, но ответить на вопрос о том, каков в данном случае психологический механизм возникновения тревожности и депрессивного состояния. Это побудило нас провести дополнительный, корреляционный анализ связей, существующих между изучаемыми нами параметрами. В результате выяснилось следующее. Как показатели тревожности, так и показатели депрессии по методике Т и Д у выпускников школы очень сильно взаимосвязаны с показателями фрустрации и ригидности. Величины коэффициентов корреляции составляют: тревожность-фрустрация ($r = -0,79$, $P < 0,001$); тревожность-ригидность ($r = -0,77$, $P < 0,001$). Для депрессии эти данные такие: депрессия-фрустрация ($r = -0,77$, $P < 0,001$); депрессия-ригидность ($r = -0,69$, $P < 0,001$). (Отрицательные значения коэффициентов корреляции обусловлены тем, что шкалы тревожности и депрессии по методике Т и Д имеют обратное направление). Кроме того, показатели фрустрации и ригидности между собой также сильно взаимосвязаны ($r = 0,6$, $P < 0,01$). Таким образом, получается, что данные четыре показателя образуют тесную корреляционную констелляцию. Как следует из полученных данных, хотя и не очень, в пределах средней нормы, но всё же усилился стресс выпускников, в их поведении начинают проявляться элементы агрессивности. Несмотря на то, что со своим стрессовым состоянием учащиеся достаточно неплохо справляются, стресс вносит свой существенный вклад в развитие депрессивного состояния выпускника - величина коэффициента корреляции депрессия-стресс оказалась весьма значительной ($r = -0,48$, $P < 0,05$).

С психологической точки зрения меха-

низ взаимодействия указанных личностных параметров можно объяснить, видимо, следующим образом. Первопричиной возникновения нервного напряжения у выпускника, решающего ЕГЭ, кроме уже существующего стрессового состояния, являются его опасения, обусловленные тем, что он не успеет выполнить тестовые задания в установленный для тестирования срок. Данное опасение порождает у него состояние тревоги, которое постепенно увеличивается по мере приближения конца процедуры тестирования. По окончании тестирования, вследствие ожидания его результатов и при полном осознании того, что далеко не все задания выполнены, а из выполненных, возможно, многие решены с ошибками, у выпускника нарастает состояние фрустрированности. Оно достигает своего пика, когда становятся известными результаты тестирования и, к сожалению, оправдываются многие из негативных ожиданий учащегося. Итогом всего этого является возникновение состояния депрессии, которое представляет собой одну из форм разрешения состояния фрустрации.

Из сказанного становится понятным, что в условиях тестового экзамена в самом невыгодном положении оказываются выпускники медлительные, ригидные (хотя, возможно, вдумчивые и хорошо знающие учебный материал), поскольку успешное выполнение заданий данного экзамена требует от учащегося наличие у него "быстрого интеллекта". Несоответствие стиля индивидуальной деятельности такого учащегося требованиям, предъявляемым к нему данным экзаменом, порождает у него сильную фрустрированность, приводящей к последующей депрессии.

К каким же выводам подводит проведенное нами экспериментальное исследование и выполненный в последующем анализ его результатов?

Полученные результаты говорят о том, что даже уже только сама процедура подготовки к ЕГЭ создаёт у учащихся высокий уровень тревожности и способствует возникновению у них состояния депрессии. Процедура же проведения самого ЕГЭ и последующее ожидание его результатов будут оказывать ещё гораздо более негативное воздействие на тестируемых. Отсюда ясно, что необходимо продумать такую систему мер, которые

позволили бы нейтрализовать у выпускников этот, хотя и неизбежный, но крайне нежелательный негативный эмоциональный фон. Однако достичь этого невозможно только за счёт использования чисто психотерапевтических методов работы с обучаемым. Для этого необходимо устранить те реально действующие факторы, которые могут порождать и усиливать возникающие у него состояния тревоги и депрессии. Для того чтобы достигнуть значимых результатов на этом пути, нужно создать объективные условия, сами по себе понижающие степень психологического давления на личность выпускника школы. Это возможно в случае, когда оценка эффективности деятельности школы и органов государственной власти окажется малозависимой от показателя "среднего ЕГЭ". Учителя избавятся от необходимости выполнения задаваемой извне установки "любой ценой мобилизовать учащихся на успешную сдачу ЕГЭ".

В юношеском возрасте любая несправедливость переживается эмоционально очень остро. Мы сейчас не затрагиваем вопроса негативного влияния фактора несправедливости на формирование личности юноши или девушки, которое в реальности чрезвычайно велико. В данном случае нас интересует его роль с точки зрения сохранения нормального эмоционального состояния выпускника. В случае же с ЕГЭ этого можно достичь только через обеспечение абсолютно справедливой, равной для всех, исключаящую любую постороннюю помощь, процедуры выполнения экзамена. Одним из объективных условий, обеспечивающих это, является использование нескольких эквивалентных вариантов тестовых измерительных материалов, каждый из которых предназначен для своего часового пояса.

Нам представляется, что выполнение предложенных мер может создать очень благоприятные объективные предпосылки для нейтрализации у учащихся, сдающих ЕГЭ, возникающего у них негативного эмоционального фона, что, в конечном счёте, будет лишь способствовать утверждению ЕГЭ в умах выпускников и их родителей как реально необходимой, объективной и вполне справедливой процедуры, хотя, возможно, и создающей некоторую незначительную стрессовую ситуацию.

Литература

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития. - СПб.: Речь, 2002. - 45 с.

2. Практикум по психологии состояний. / Под ред. А.О.Прохорова. - СПб.: Речь, 2004. - 56 с.

УДК 371.21

ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ РЕШЕНИЯ

Р.Г.Ризванов

Аннотация

В данной статье говорится о создании возможности для ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Также профильное обучение рассматривается как многостороннее компактное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое за счет изменений в организации, структуре, содержании образовательного процесса позволяет в большей мере учитывать интересы, склонности и способности учащихся.

Ключевые слова: дифференцированный подход, образование, профильное обучение, профилизация.

Abstract

This article refers to the creation of opportunities for orientation of education of high school students in accordance with their professional interests and intentions for continuing education. Also specialized training is regarded as a multilateral tool for improving the quality of compact, effectiveness and accessibility of education in general, which is due to changes in the organization, structure and content of the educational process to take greater account of the interests, aptitudes and abilities of students.

Key words: differentiated approach, education, specialized training, profiling.

Основным направлением модернизации современной отечественной школы является внедрение профильного обучения на старшей ступени, с тем, чтобы создать учащимся условия для получения специализации в той области знания, которая вызывает у них интерес. Профилизация создает организационные возможности для смягчения последствий массового образования и обеспечения оптимальных условий для межличностного развития учащихся, в том числе в социально-гуманитарной сфере. Это находится в полном соответствии с целевой установкой современного школьного образования.

Определены цели перехода к профильному обучению: обеспечение углубленного изучения отдельных предметов, создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с возможностями построения индивидуальных общеобразовательных программ, расширение возможностей социализации, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Идея профилизации общего образования в социально-гуманитарной сфере заклю-

чается в том, чтобы утвердить гражданские и гуманитарные ценности в качестве важнейших приоритетов развития личности специалиста. Здесь мы говорим об ограничении роли государства в выработке и реализации образовательной политики общества, о преодолении тоталитарного мышления и утверждении идейного плюрализма в образовании и научных исследованиях, формировании новой модели специалиста, основанной на сочетании профессиональных и гражданских качеств.

В настоящее время содержание традиционного, предметоцентрированного образования не востребует индивидуально-личностной, ценностно-смысловой функции ученика. Система стандартов ориентирует на правильный ответ и не учитывает субъективную реальность. Большинство учебных текстов имеет обезличенный характер и не предполагает межкультурного диалога. В педагогическом процессе практически отсутствует смыслопоисковая проектно-исследовательская деятельность, выходящая на реальное конструирование учеником собственного профильного образования. Педагогические технологии не учитывают контекста и специ-

фики профессионального развития конкретной личности, а также саму природу гуманитарности.

Новая доктрина образования отличается от сложившейся системы образования тем, что образование направлено на учет уровневой характеристики развития каждого ребенка. Имеются различные пути разрешения данной проблемы. Один из них – использование дифференцированного подхода в системе образования.

Дифференциация содержания, организационных форм, методов обучения в зависимости от познавательных потребностей, интересов и способностей учащихся важна на всех этапах развития учащихся школы, но особенно актуальна она на старшей ступени школьного образования.

Старшая ступень школы является важнейшим звеном в системе общего образования, которое связывает, с одной стороны, основную школу, с другой, – профессиональное образование и трудовую деятельность выпускников в той или иной сфере. В связи с этим встает проблема обеспечения преемственности между основной, средней и высшей школой, производством. Соблюдение преемственности на каждой ступени с учетом реальных психофизиологических возможностей школьников, внутренних потребностей, мотивов, ценностных ориентации позволяет воспитанникам наиболее оптимально найти свое место в социуме. Именно в старшем звене образования у обучающихся появляется стремление к самореализации, способность оценивать свои возможности, проектировать свое будущее и выбирать пути его достижения.

Таким образом, на старшей ступени школы, с одной стороны, завершается общее среднее образование школьников, обеспечивающее их функциональную грамотность, социальную адаптацию личности; с другой стороны, происходит социальное и гражданское самоопределение молодежи.

Эти функции старшей ступени школы предопределяют направленность содержания образования на формирование социально грамотной и социально мобильной личности, осознающей свои гражданские права и обязанности, ясно представляющей свои потенциальные возможности, ресурсы и спо-

собы реализации выбранного жизненного пути.

Ориентация на новые цели и образовательные результаты в старших классах – это ответ на новые требования, которые предъявляет общество к социальному статусу каждого человека. Наиболее важные среди этих требований – быть самостоятельным, уметь принимать на себя ответственность за свои действия, за успешность выбора и осуществление жизненных планов, иметь гражданскую позицию, уметь учиться, овладевать новыми способами деятельности, профессиями в зависимости от конъюнктуры рынка труда и т.д.

В современной педагогической науке выделяются следующие подходы к организации дифференцированного обучения учащихся:

- разделение учебных планов и программ по профилям (гуманитарный, естественно-математический, технологический и т.д.), их применение в лицеях, гимназиях, специализированных школах;

- способ организации обучения, предполагающий учёт типологических, индивидуально-психологических особенностей школьников и особую систему взаимодействия педагогов и учащихся;

- создание групп на основании учёта индивидуальных способностей для отдельного обучения по нескольким различным планам и программам [1].

Сеть общеобразовательных учреждений с углубленным изучением предметов (гимназии, лицеи и др.) пока развита недостаточно. Для большинства школьников они малодоступны. Это ведет к таким негативным явлениям, как массовое репетиторство, платные подготовительные курсы при вузах и т.п. Профилизация обучения в старших классах школы должна внести позитивный вклад в разрешение подобных проблем.

Важна связь профильного обучения на старшей ступени с общей установкой на введение государственного стандарта общего образования. Если модернизация образования предусматривает введение института единого государственного экзамена, если речь идет о становлении общенациональной системы контроля качества образования, то, очевидно, объективность и реализуемость подобной системы может быть обеспечена

только введением соответствующих образовательных стандартов не только для базовых общеобразовательных, но и для профильных общеобразовательных предметов.

В связи с этим профилизация обучения в старшей школе должна быть прямо соотнесена с вводимым единым государственным экзаменом [3].

В целях создания наиболее благоприятных условий для самореализации учащихся, полноценного раскрытия их индивидуальных способностей, удовлетворения специфических познавательных интересов и образовательных запросов учащихся в общеобразовательных школах создана система дифференциации учебно-познавательной деятельности.

Профильная дифференциация образования проводится по четырем основным направлениям:

- с учетом индивидуальных способностей и познавательных интересов учащихся (определяемых с помощью психологической службы школ, использования специальных диагностических тестов, прослеживания и корректировки индивидуальной «образовательной траектории», успехов и неудач каждого учащегося в педагогическом процессе); в целях систематизации и накопления данных о развитии учащегося, его участии и успехах в различных видах учебной и внеучебной работы полезно, начиная с момента поступления до выпуска, фиксировать конкретные достижения;

- путем предоставления учащимся права выбирать предметы и темы по своему усмотрению в системе дополнительного обучения (при условии выполнения обязательных стандартов образования);

- на основе структурирования учебного материала по уровню сложности и трудности его усвоения;

- по используемым методикам обучения, адаптируемым к специфическим особенностям того или иного контингента учащихся и индивидуальным способностям каждого учащегося.

Очевидно, начинать социально-гуманитарную подготовку к получению профессии необходимо уже в школе. Это позволит обеспечить более успешную адаптацию молодых специалистов в вариативно меняющемся мире. Поэтому основной целью стратегии

модернизации отечественного образования является перевод старшей ступени общеобразовательной школы на профильное обучение.

Анализ теории и практики школьного образования свидетельствует, что многие проблемы профильного обучения остаются неразрешенными, например: в современных российских школах не функционирует комплексная система профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики способностей, склонностей учащихся; наблюдается низкий уровень предпрофильной подготовки, профессионального самоопределения учащихся. А конкретных практических исследований по эффективному переходу школы к профильному обучению не проводилось.

Профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения учащихся в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию различным категориям обучающихся, в соответствии с их индивидуальными способностями, склонностями и потребностями;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения школьников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

- повышение качества общего образования на основе более глубокой и специализированной общеобразовательной подготовки учащихся в нескольких образовательных областях;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ выс-

шего профессионального образования [4].

Задачи профильного обучения учащихся старших классов в стратегии развития образования можно определить следующим образом:

- поднять социально-экономическую эффективность общего среднего образования, усилив внимание школы к процессам вхождения выпускников в рынки труда и образования, к стартовым этапам профессиональной карьеры;

- усилить интеграцию образовательных и предметных областей за счет ее направленности на жизненное и профессиональное самоопределение выпускников школы;

- реализовать принципы вариативности и дифференциации образования с учетом локальных изменений в потребностях рынков занятости, труда и образования и тем самым удовлетворять запросы регионов в кадровом обеспечении их социально-экономического развития;

- актуализировать и конкретизировать преподавание технологии как образовательной области, наиболее сообразной задачам современного общего среднего образования;

- способствовать консолидации ресурсов и усилий средних общеобразовательных школ и других учебных, в первую очередь профессиональных, заведений, а также предприятий и фирм в осуществлении региональной кадровой политики.

Таким образом, профильное обучение призвано обеспечить: углубленное изучение учащимися отдельных дисциплин программы полного общего образования; подготовку к получению профессионального образования; успешную социализацию учащихся; возможность построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

Однако имеется очень важное сомнение, связанное с тем, что профилизация – это фактически способ социально-профессиональной сегрегации населения. Ведь даже в Концепции оговаривается, что школы могут быть и непрофильными. Если обратиться к истории, то именно непрофильные школы дают более обширное, универсальное образование, которое в перспективе может стать основой и для получения университетского образования. И именно разносторонний человек больше приспособлен для жизни в

сложном обществе. А разносторонний, широкообразованный специалист в большей степени востребован современным, постоянно обновляющимся производством. О бесперспективности подготовки «узких специалистов» писал в свое время еще К. Маркс. А о том, что ранняя профессионализация (и специализация) ведет к неполноценному развитию и является признаком слаборазвитого общества, говорят многие психологи.

Содержание профильного обучения нацелено на продолжение образования выпускниками школ по одному из трех направлений:

Первое – собственно профессиональное образование, обеспечивающее получение школьниками массовых профессий обычно невысокой квалификации. Этот маршрут рассчитан в основном на подростков, пока имеющих невысокий образовательный потенциал. Для них получение профессии становится шансом нахождения рабочего места на рынке труда. По этому пути идет профессиональное обучение школьников, которые в межшкольном комбинате объединены в группы постоянного контингента. Для этих подростков получение профессии, пусть и невысокой квалификации, становится социальной гарантией решения проблем и бесконфликтного выживания в сложившихся непростых отношениях со школой и семьей.

Второе – начальное (пропедевтическое) профессиональное образование, ориентированное на улучшение адаптации выпускников школ на последующих, послешкольных этапах (подготовка к продолжению образования в ПТУ, техникумах, к обучению на предприятиях и др.) с целью получения более высокой квалификации. Это направление рассчитано на подростков, имеющих сложившиеся предпочтения и возможность поиска вариантов деловой карьеры. Профильное образование школьников на этом маршруте можно считать образовательным инвестированием в успешность их дальнейшего образования в послешкольный период. Школы, межшкольный комбинат и профессиональные училища объединяют усилия и ресурсы для решения этой совместной задачи, подкрепляя обязательства сторон соответствующими договорами о сотрудничестве.

Третье – профильное образование как старт на пути к получению высокой квалифи-

кации (высшее образование), открывающее перспективу деловой карьеры, выбор которой старшие школьники сделали для себя вполне осознанно. Третий путь рассчитан на подростков, имеющих собственные перспективные планы получить высокую квалификацию в выбранной профессии. Профильное образование таких школьников тесно связано с политехнической и общекультурной подготовкой к поступлению в высшие учебные заведения.

Принцип дифференциации ориентирует образовательные учреждения на достижения учащихся при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся в соответствии с интересами или профессиональной ориентацией и т.д. [2].

Введение профильного обучения приносит много нового в содержание обучения, в его организацию, и в нормативную базу. Можно выделить приоритетные факторы, оказывающие влияние на эффективность новой модели обучения. Основные же результаты получены в ходе обобщения опытно-экспериментальной работы школ. Проведенные Министерством образования РТ мониторинговые исследования были направлены на выявление различных аспектов организации профильного обучения, отношения участников образовательного процесса к его введению.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что значительная часть респондентов (более 90%) положительно относятся к введению профильного обучения в социально-гуманитарной сфере образования на старшей ступени общего образования.

Данные социологического опроса позволяют говорить о том, что в настоящее время задача формирования готовности учащихся к осознанному профессиональному самоопределению, продолжению образования и трудовой деятельности решена не в полном

объеме. Только 20,3% руководителей школ и 20,3% педагогов считают, что у выпускников основной школы «профессиональные интересы сформированы хорошо»; соответственно 78,9% и 74,5% оценивают профессиональные интересы девятиклассников как «недостаточно сформированные», а 0,8% и 4,9% полагают, что они «не сформированы вовсе».

Любая форма профилизации социально-гуманитарного образования в общеобразовательной школе ведет к сокращению инвариантного компонента. В то же время реструктурирование устоявшейся образовательной программы очень сложна и требует прогнозирования последствий вмешательства в учебный процесс. Важным неиспользованным резервом здесь является более творческое преподавание традиционных учебных предметов с раскрытием связей предмета – с близкими профессиями. Не следует также пренебрегать тем обстоятельством, что профилизация – это в какой-то мере фактически способ социально-профессиональной сегрегации населения. Именно непрофильные школы дают более обширное, универсальное образование, которое в перспективе может стать основой и для получения университетского образования. Именно разносторонний человек больше приспособлен для жизни в сложном обществе. А разносторонний, широкообразованный специалист в большей степени востребован современным, постоянно обновляющимся производством.

Литература

1. Макаров, А.В. Обновление стандартов социально-гуманитарного образования в высшей школе [Текст] Социально-гуманитарные знания. - 2001. - № 2. - С. 23–29.
2. Петунин, О.В. Формирование познавательного интереса в процессе предпрофильной подготовки по предметам гуманитарного цикла [Текст] Профильная школа. - 2008. - № 1. - С. 15–21.
3. Пряхников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. [Текст]. - М.: МГППИ. - 97 с.
4. Юрчук, О.Л. Некоторые особенности личностного развития различных образовательных профилей [Текст] Профильная школа. - 2007. - № 3. - С. 15–21.

УДК 37.013

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

И.Т.Хайруллин, О.В.Илюшин

Аннотация

В статье рассматриваются сущность и значимость интегрированного подхода в профильном обучении; выявляются его методологические основы, цели и задачи; обосновываются эффективность и рациональность интеграции знаний в профильном обучении.

Ключевые слова: профильная ориентация, интеграция, профилизация, учитель, учебный процесс, развитие, личность.

Abstract

This article discusses the nature and significance of an integrated approach in profile training; reveals its methodological foundations, goals and objectives; substantiates the effectiveness and efficiency of knowledge integration in profile training.

Keywords: profile orientation, integration, profiling, teacher, educational process, development, personality.

Социальный заказ современного общества связан с предъявлением принципиально новых духовно-нравственных и социально-экономических требований к системе образования. Среднее (полное) общее образование – завершающая ступень общего образования, призванная обеспечить функциональную грамотность и социальную адаптацию обучающихся, содействовать их общественному и гражданскому самоопределению. Эти функции предопределяют направленность педагогических целей на формирование социально грамотной и социально мобильной личности, обладающей творческим мышлением, осознающей свои гражданские права и обязанности, ясно представляющей себе потенциальные возможности, ресурсы и способы реализации выбранного жизненного пути. Эффективная реализация указанных целей возможна при введении профильного обучения, которое является системой специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Известно, что уже при планировании предпрофильной подготовки необходимо учитывать особый, сложный характер про-

блемы приобретения учащимся основной школы первоначального опыта принятия ответственного решения о выборе своего индивидуального маршрута в образовательном пространстве старшего звена профильной школы. Как правило, готовность к ситуации самоопределения оказывается недостаточной даже у учащихся одиннадцатого класса. Около 2/3 выпускников совершает выбор продолжения образования под влиянием случайных факторов. Этим определяется необходимость уделять особое внимание ситуации выбора школьниками профиля обучения, которая в условиях модернизации образования возникает на более ранних возрастных этапах, и с учетом этого разрабатывать и проверять средства профильной ориентации.

Профильная ориентация – это специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы и в учреждениях профессионального образования. Профильная ориентация должна рассматриваться не только как помощь в принятии школьником решения о выборе направления и места дальнейшего обучения, она предполагает работу по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Подготовка учащегося к ситуации выбора профиля обучения осуществляется поэтапно. Условно эти этапы можно обозначить: пропедевтический (при завершении обучения в 8 классе) – выявление образовательного запроса учащихся; основной (в период обучения в 9 классе) – моделирование видов образовательной деятельности, востребованных в профильной школе и на этой основе – прогнозирование и принятие решения в различных образовательных ситуациях; завершающий (при окончании 9 класса) – оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профилю обучения в старшей школе.

Каждый этап профильной ориентации сопровождается соответствующими содержанием, формами и методами.

На пропедевтическом этапе осуществляется презентация "образовательной карты" территории; предварительная диагностика образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей, основным мотивом предстоящего выбора интересов и склонностей; пропедевтический этап позволяет дифференцировать массив учащихся, в соответствии с их потребностью в различных вариантах предпрофильной подготовки.

На основном этапе предусматривается: обучение способам принятия решения о выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности; организация процедур психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, позволяющих строить версии о предрасположенности к тем или иным направлениям образовательной деятельности в условиях профильного обучения; анализ образовательных ситуаций, в которых создаются условия для выявления основных ограничений (затруднений, проблем) свободы выбора профиля обучения.

На завершающем этапе: реализуются "пробы выбора профиля обучения", серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также соответствия возможностей школьника требованиям избираемого профиля; используются "матрицы" и "схемы" альтернативного выбора, позволяющие формулировать, ранжировать и наглядно, "количественно" соотносить аргументы

"за и против" совершаемого выбора профиля.

В нашем исследовании мы рассматриваем развитие личности через концепцию развития структуры самосознания. Мы понимаем самосознание личности как универсальную, исторически сложившуюся и социально обусловленную психологически значимую структуру, присущую каждому социализированному индивиду, состоящую из звеньев, которые составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии, ее отношения к самой себе и окружающему миру. Согласно этой концепции, самосознание человека как личности содержит пять звеньев: 1) идентификация с именем и заменяющим его местоимением "Я", с образом тела, индивидуальная духовная сущность человека; 2) притязания на признание; 3) половая идентификация; 4) психологическое время личности (прошлое, настоящее, будущее); 5) социальное пространство личности (права и обязанности).

Эти звенья самосознания формируются у всех людей, независимо от принадлежности к какому-либо этносу, различаясь в содержательном наполнении в зависимости от характеристик этнической среды и от социальной ситуации развития [3]. Ценности, входящие в содержание структурных звеньев самосознания, переживаются человеком в качестве уникальных личностных потребностей.

Учитель профильной школы должен иметь определенные качества. Учитель может характеризоваться таким образом: он соблюдает права и свободы учащихся; умеет оказывать социальную помощь и поддержку учащимся; обладает системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях; владеет технологиями развивающего обучения; владеет основными психолого-педагогическими критериями применения компьютерной техники в образовательном процессе; умеет организовать образовательный процесс в различных социокультурных условиях; владеет умениями психолого-педагогической диагностики; владеет умениями проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса; владеет основами разработки учебно-программной документации и умеет исполь-

звать их для формирования содержания обучения; знает систему образовательных учреждений и основы управления ими; знает основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в сфере образования; умеет применять на практике современные методы, приемы, формы и средства обучения профильному предмету, обобщать передовой методический опыт.

Таким образом, новые цели и задачи меняют роль обучающего в профильной школе: главной функцией педагога становится создание условий для того, чтобы образовательный процесс стал творчеством личности, самой осуществляющей свое образование. Изменение технологии обучения должно быть, прежде всего, направлено на переориентацию деятельности учителя от информационной к организационной по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью учащихся. Акценты деятельности учителя должны быть смещены на создание условий для сознательного выбора обучаемым "образовательной траектории" (индивидуального выбора учебных дисциплин и очередности их изучения), на уточнение целей, которые ставит перед собой обучаемый, на помощь выпускнику школы в планировании своей деятельности; на консультирование по применению конкретных учебников, средств, приемов, методов обучения.

Деятельность – это целенаправленная и мотивированная система действий и операций, предполагающая достижение определенного, заранее планируемого результата. Практическая деятельность педагога также складывается из системы педагогических действий и связана с реализацией функций педагогического труда: гностической, проективно-конструктивной, организаторской, мобилизационной, информационной, ориентировочной, коммуникативной, развивающей, которые составляют основу профессиональной деятельности учителя.

Одним из важнейших компонентов в структуре творческой направленности являются профессиональные знания. Общеизвестно, что эффективность педагогической деятельности учителя во многом зависит от уровня и качества его знаний в области той науки, основы которой составляет препода-

ваемый предмет. Учитель, прежде всего, должен знать свой предмет, ту науку, которую он преподает, ее основы.

Важным средством (по замыслу нашего исследования) подготовки учащегося к творческой профильно-ориентированной деятельности является интеграция содержания его базового образования с информатикой, позволяющей войти в систему информационных технологий, с элективными (профессионально значимыми) курсами [5].

Необходимость интеграции в образовании диктуется объективно происходящими процессами интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания. В свою очередь, процессы интеграции в науке есть закономерный процесс, отражающий единство окружающего материального мира. В процессе развития естественнонаучного знания выяснилось, что ответы на многие вопросы лежат на стыках нескольких наук. Поэтому не случайно интеграция естественнонаучных знаний как отражение результата внутренней логики развития науки является одним из ведущих направлений разработки современных концепций естественнонаучного образования [2]. Термин "интегрированные знания" не означает здесь нивелирования специфики систем научного знания, включенных в интегративный процесс, но предполагает выделение общих для различных наук проблем, целей и средств исследования.

Интеграция научных знаний предъявляет новые требования к специалистам, одним из которых является профессиональная мобильность. Повышается потребность в специалистах широкого профиля, возрастает роль знаний человека в областях, смежных со специальностью и умений комплексно применять их при решении научных и производственных задач.

Другим основанием интеграции является уникальная целостность субъекта познания – человека, – "глубоко интегрированного существа". Интегрированный подход, основанный на принципе дополнительности форм постижения мира, расширяет сформировавшееся в процессе духовно-практического освоения действительности понятие интеграции. Интеграция становится закономерной неизбежностью не только в связи с постоянным увеличением объема научной информации, что требует уплотнения, взаимопроникновения,

унификации знаний, оптимизации учебного процесса с целью повышения качества обучения при сокращении учебной нагрузки. Интеграция рассматривается как наиболее адекватный подход к процессу обучения и воспитания, как естественный путь к формированию целостной, развивающейся личности. Именно поэтому интегрированный подход не ограничивается рамками частной методики или дидактики, а имеет общепедагогическое значение.

Термин "интегральная технология" введен В.В.Гузевым, который считает, что этому названию могла бы соответствовать технология, представляющая собой сплав четырех наиболее перспективных, по его мнению, направлений: укрупнение дидактических единиц, планирование результатов обучения, психологизация образовательного процесса и компьютеризация [4].

Фундамент интегрированного, целостного знания позволяет перейти к организации профильного обучения, в рамках которого создаются реальные условия как для удовлетворения личностных запросов и ожиданий учащегося, так и для развития его творческого мышления и формирования креативности как ведущего психологического качества личности (Андреев И.Д., 1985) [1]. Здесь проявляется, по нашему мнению, диалектичность современной педагогики: выбрать профиль последующего профессионального становления возможно только на базе фундаментального знания. В старшем звене общеобразовательной школы это эффективно реализуется введением профилизации обучения. Поэтому профилизация не только предполагает соответствующий отбор материала с целью иллюстрации возможных взаимосвязей с информатикой, но и должна найти свое отражение в структурировании учебного материала, в общей структуре курса.

Отсюда следует, что стремление к профилизации не должно вступать в противоречие с требованием фундаментальности ни на уровне педагогического проектирования, ни на уровне решения организационно-методических вопросов организации профильного обучения в конкретном учебном заведении. По этой причине сочетание фундаментализации знания с профилизацией обучения – одна из методических сложностей профильного образования. Традиционно

данная проблема решается путем фиксации инвариантного и варьируемого компонентов в содержании образования. Инвариантный компонент представляет собой ядро системы, в его состав входят все наиболее существенные явления и факты, законы и понятия предмета, а также способы деятельности; их изучение обеспечивает фундаментальную подготовку. Варьируемый компонент упрощенно можно рассматривать как оболочку системы, через которую осуществляется информационный обмен ее ядра с "окружающей средой" – специальными знаниями; включение специальных знаний в содержание предмета обеспечивает его профилизацию.

Здесь важно обратиться к технологической стороне. Дело в том, что характеристика и сравнительный анализ наиболее известных обобщающих педагогических технологий показывают, что при освоении специальных дисциплин и специализаций наиболее эффективны технологии модульного обучения, направленные на активизацию мыслительной деятельности, формирование творческих навыков. К ним примыкают и технологии проблемного обучения. Формирование же системных знаний становится возможным благодаря технологиям укрупнения дидактических единиц, концентрированного обучения.

Наш опыт показывает, что при отборе содержания и структурировании учебного материала интегрированного курса наиболее рациональным является проблемный подход [6]. Этот подход, с одной стороны, более всего соответствует современному этапу развития естественно-математических знаний. Рост научного знания быстро стирает грани между отдельными науками. Ученые все более специализируются не по наукам, а по проблемам. Объединение вокруг конкретной проблемы, идеи делает логически обоснованным интеграцию знания.

Проблемный подход позволяет реализовать наиболее эффективный с точки зрения практики способ обучения, при котором знания, умения и навыки приобретаются в процессе решения конкретных проблемных задач; построение содержания как цепи последовательных познавательных задач, в ходе решения которых реализуются педагогические цели, представляется наиболее рациональным. На определенном уровне подго-

товленности учащегося, сформированности его самомотивации и самоорганизации проблемный подход естественным образом “открывает дверь” методике проектного обучения, об эффективности которого говорилось выше.

В этой связи имеет смысл выделять три важных признака интеграции: в ходе интеграции происходит взаимная трансформация синтезируемых частей (взаимоподобление); в процессе интеграции наблюдается ассимиляция этих частей целым – учебным курсом; интеграционный процесс ведет к появлению качественно новых приращений в объединяемом учебном материале и к качественно новой целостности.

Таким образом, интегрированный предмет формируется в новую единую систему на базе различных знаний из разных областей, в которой составные элементы теряют структурную самостоятельность, но создавая в составе интегрированной системы новые качества. Какие показатели в этих условиях (условиях интегрированного обучения) могут стать показателями развития учащихся?

Концептуально используются такие: богатый запас знаний; степень системности знаний; овладение рациональными приемами умственной деятельности; формирование интеллектуальных и творческих способностей. Знания – это первый критерий, хотя он и не при всех условиях является показателем развития. Другой, более надежный показатель – овладение рациональными приемами умственной деятельности, формирование интеллектуальных умений. Их специфическая связь с умственным развитием основана на том, что они носят обобщенный характер, применимы по отношению к разному содержанию и в различных областях деятельности, а также в том, что они связаны с определенной перестройкой личности, поскольку овладение обобщенными приемами предполагает изменение мотиваций и на этой основе – формирование требуемых психологических установок. Если сформированность интеллектуальных умений проявляется у учащихся

достаточно широко и устойчиво, то это означает возрастание у них критичности, самостоятельности, продуктивности, гибкости и др. Особенности этого показателя состоят в том, что он не поддается прямому раскрытию, а о нем можно судить лишь опосредованным путем – через изучение того, как учащийся добывает знания и применяет их к решению разного рода задач, как школьник действует в условиях всё более усложняющейся учебно-профильной деятельности.

Проведение интегрированных занятий позволит не только оценить уровень приобретенных учащимися знаний, но и эффективность их самостоятельной и творческой работы. По содержанию сообщений учащихся, по уровню их диалога преподаватель может обоснованно судить о динамике интеллектуально-творческого развития всех учащихся в классе, о результативности своей обучающей деятельности. С этой точки зрения, каждое интегрированное занятие можно рассматривать как звено обратной связи в процессе обучения и воспитания.

Литература

1. Андреев, И.Д. Диалектическая логика. [Текст]. – М.: Высшая школа, 1985. – С. 56-60.
2. Асаулюк, Е.П. Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников. [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Воронеж, 2012. - 24 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. [Текст] Открытый российский университет. - М., 1994. - 98 с.
4. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии. [Текст] - М., 1996.- 128.
5. Муртазин, И.А. Проектирование элективных курсов предпрофильной подготовки школьников на основе интеграции информационных и материальных технологий. [Текст] Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Киров, 2010. - 22 с
6. Хайруллин, И.Т. Формирование креативности учащихся средствами информационных технологий в условиях профильного обучения. [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2003. - 168 с.

УДК 796.88

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫХ СРЕДСТВ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ ПО ПРИЗНАКУ ДЕТАЛИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО СОСТАВА УПРАЖНЕНИЯ

В.П.Симень

Аннотация

В статье рассматривается классификация по признаку двигательного состава упражнения, оправданная с точки зрения более детального программирования тренировочного процесса и характера выполняемой гиревиками работы.

Ключевые слова: гиревой спорт, упражнения, классификация, иерархия.

Abstract

The article considers the classification of exercises, justified from the more detailed programming and the character of the kettlebell lifters workout point of view.

Key words: kettlebell lifting, exercises, classification, hierarchy.

Классификация упражнений, применяемых в гиревом спорте, которая представлена в работах В.Л.Анурова [1], Г.П.Виноградова [2], А.И.Воротынцева [3], Л.С.Дворкина [4], Ю.М.Зайцева [5], В.М.Пальцева [7], В.А.Полякова, В.И.Воропаева [8], Ю.А.Ромашина, Р.А.Хайруллина, А.П.Горшенина [9], Т.И.Степанова, Е.А.Флеровского [10], В.В.Ткачева [11], С.М.Эрикенова [12] и др. опирается на традиционную классификацию физических упражнений и предполагает их разделение на 2 типа – основные и дополнительные, группируя тренировочные упражнения вокруг соревновательных. К основным авторы относят соревновательные и специально подготовительные, а к дополнительным – общеподготовительные упражнения. Внутри каждой группы упражнения разбиты с привязкой к дисциплинам гиревого спорта, т.е. к двоеборью (толчок, рывок), толчку по длинному циклу, жонглированию, эстафете, после чего следует перечень упражнений внутри каждой из подгрупп.

В.В.Кострюков и А.И.Пьянзин [6], структурируя упражнения в паурлифтинге, отмечают, что простое перечисление имеющихся в арсенале упражнений не должно быть конечным пунктом их классификации. Классификация должна предполагать их иерархическую взаимосвязь от общего к частному, чтобы стало понятно, как те или иные изменения в двигательном составе упражнения изменяют биодинамику движения и какой эффект вызывают.

В этой связи целью нашего исследования явилось на основе имеющейся классификации упражнений, используемых в практике подготовки спортсменов-гиревиков, разработать иерархическое древо с выделением уровней детализации двигательного состава упражнений и их вариантов.

Материал и методика исследования. В процессе исследований был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, изучение учебных пособий, методических материалов по гиревому спорту, синтез, моделирование) и эмпирических методов (анализ собственного передового педагогического и спортивного опыта).

Результаты исследований и их обсуждение. На рис. 1 представлено древо упражнений для фиксации, состоящее из 4 уровней. Первый уровень детализации характеризуется тем, что существует 2 варианта фиксации: в верхнем и нижнем положениях. Второй уровень детализации отражает тип отягощения: гири, зигзагообразный гриф, штанга. Третий уровень показывает варианты стоек при работе над фиксацией, их шесть: обычная или стойка ноги врозь, широкая ноги врозь, основная, ноги врозь правой (левой), крестная стойка и удержание отягощения в ходьбе. Четвертый уровень детализации указывает временной параметр: простая фиксация – до 3 сек., длительная – до 10 и более мин.

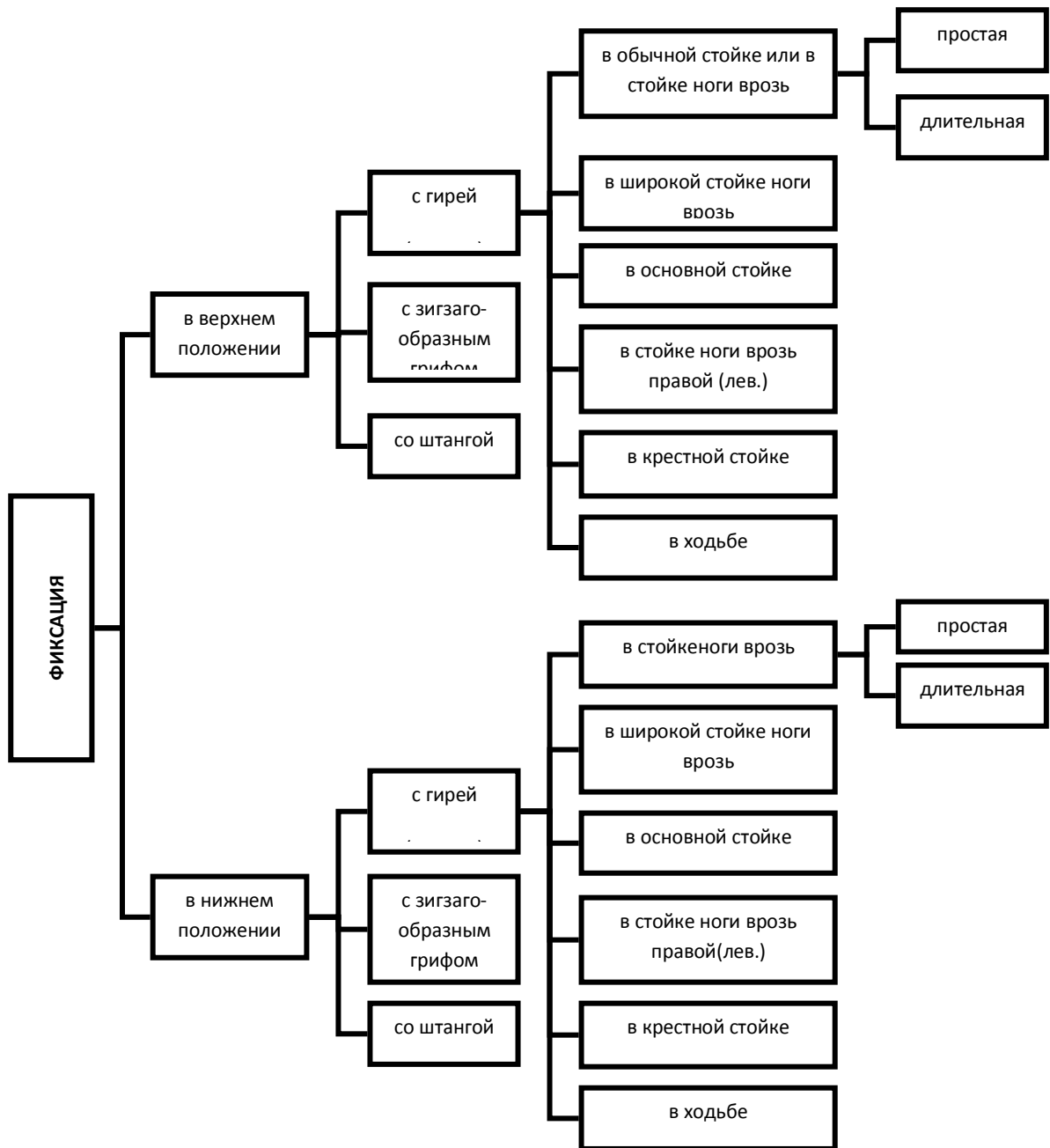


Рис. 1. Классификация упражнений для фиксации

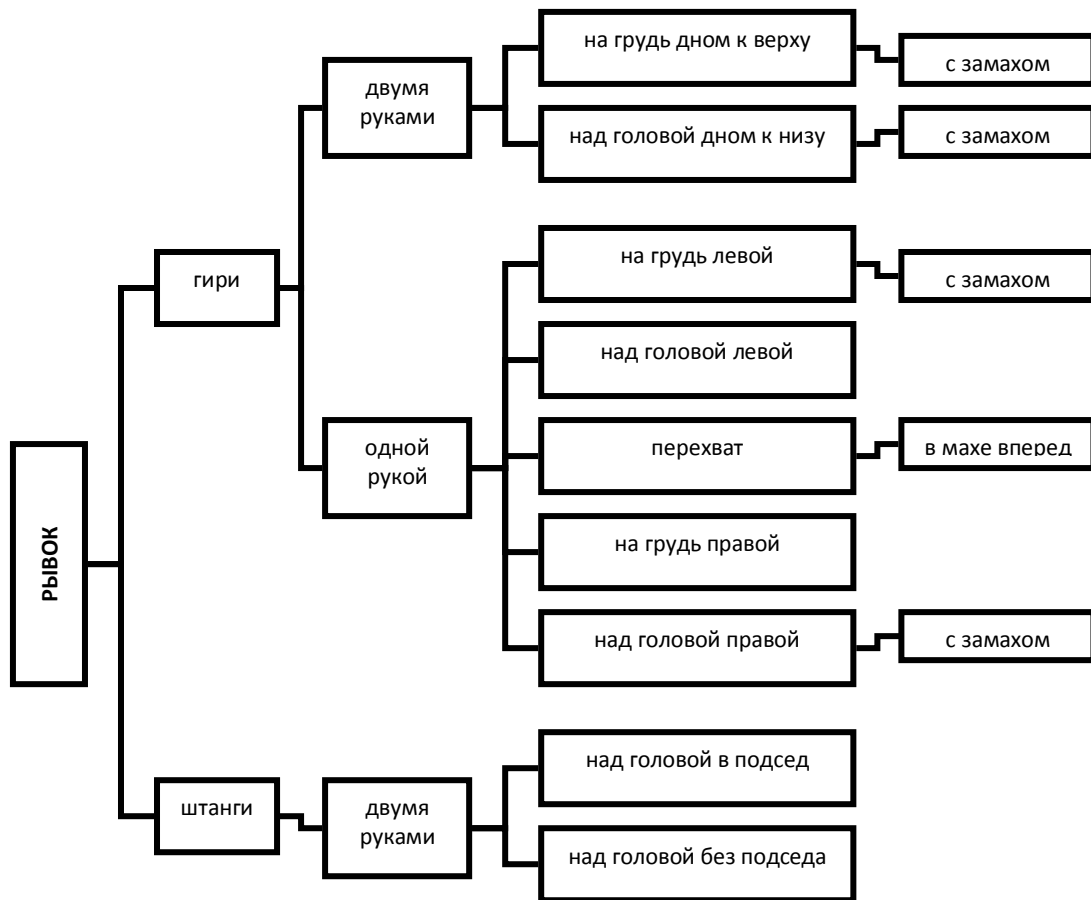


Рис. 2. Классификация упражнений для рывка

На рис. 2 представлено древо упражнений для *рывка*, состоящее из 4 уровней. Первый уровень детализации указывает на тип отягощения: гири, штанга. Второй уровень описывает варианты захвата: одной рукой, двумя руками. Третий уровень отражает конечную позицию подъема отягощения и положение снаряда: на грудь дном кверху, над головой дном к низу, на грудь и над головой правой (левой), перехват, над головой в подсед, над головой без подседа. Четвертый

уровень детализации имеет место только для рывка гири и отражает варианты маха: с замахом назад и в махе вперед.

На рис. 3 (А) и 3 (Б) представлена иерархическая структура упражнений (древо) для *толчка*, состоящая из 5 уровней. Первый уровень детализации отражает начальную позицию подъема отягощения: от груди, опускание на грудь с последующим подъемом, опускание в вис с последующим подъемом на грудь.

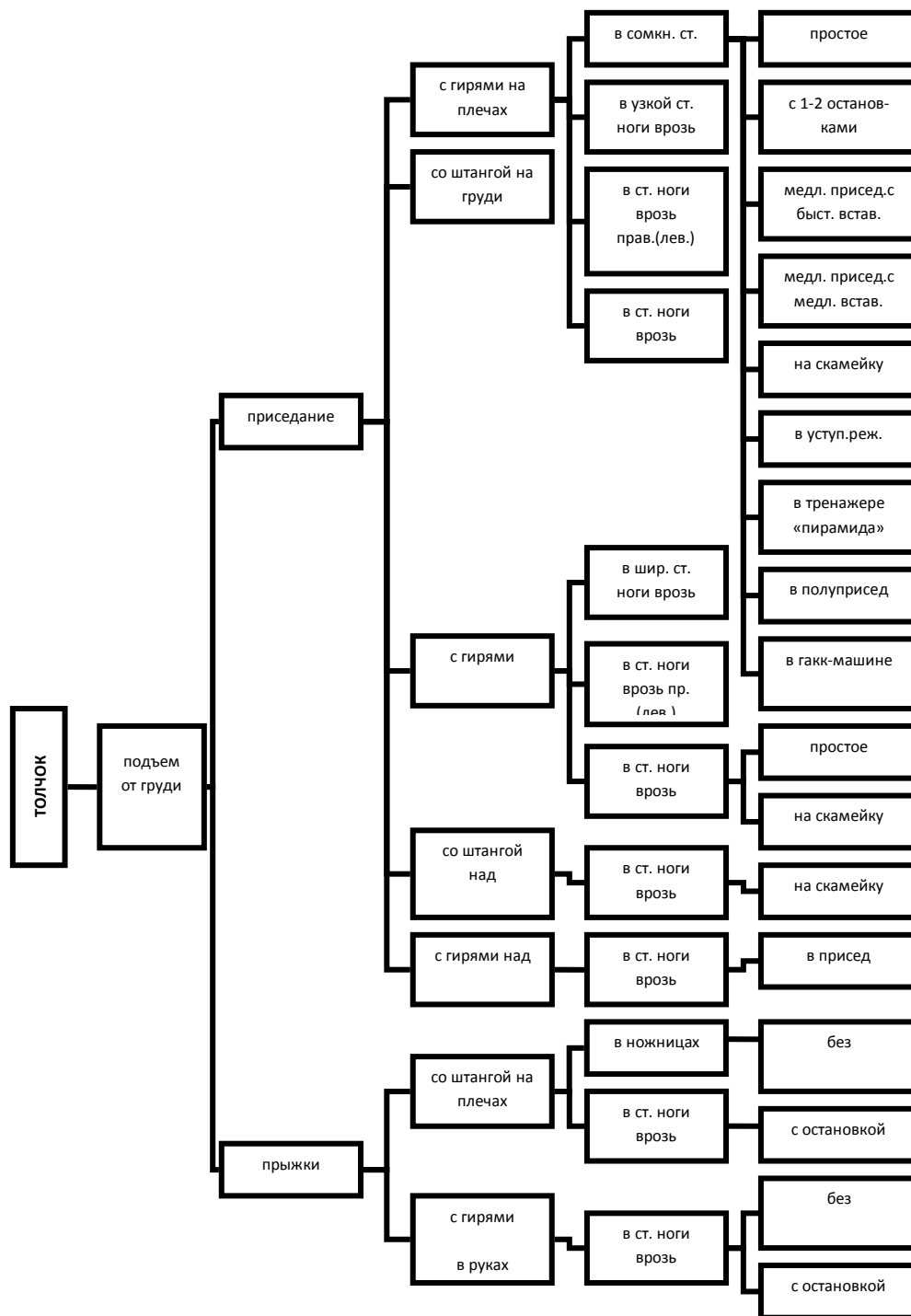


Рис. 3 (А). Классификация упражнений для толчка

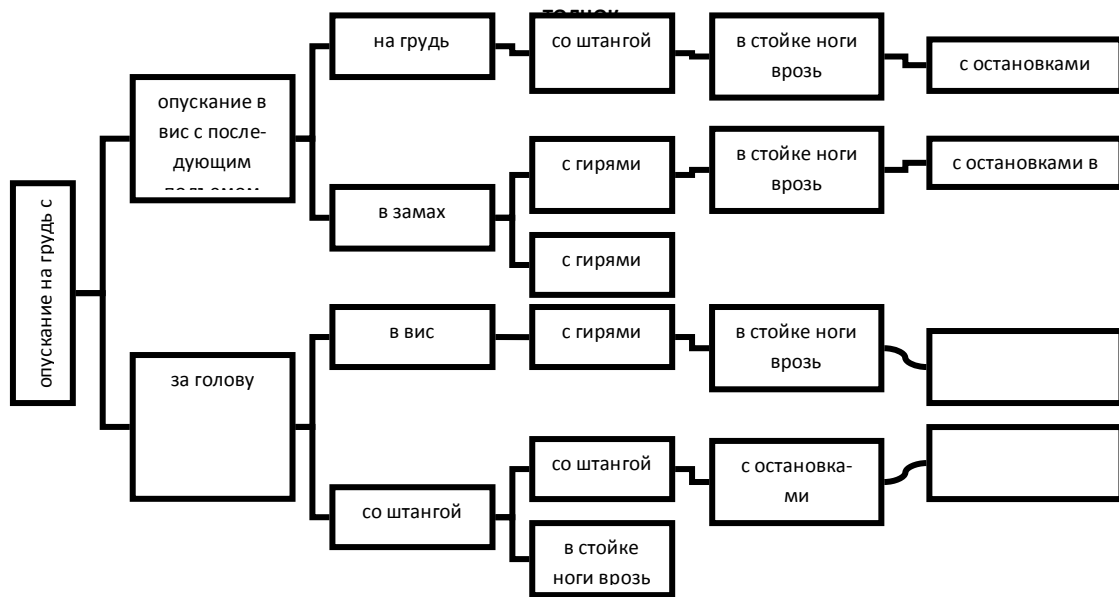


Рис. 3 (Б). Классификация упражнений для толчка



Рис. 4. Классификация вспомогательных упражнений для работы ног при подъеме гирь (гири)

Второй уровень указывает характер работы (приседание, прыжки) и начальную позицию опускания отягощения (за голову, на грудь, в замахах с последующим подъемом, в вис с последующим подъемом). Третий уровень детализации указывает на тип отягощения: гири, штанга. Четвертый уровень отражает варианты стоек при выполнении толчка, их шесть: сомкнутая, узкая ноги врозь, ноги

врозь правой (левой), ноги врозь, широкая ноги врозь, «в ножницах». Пятый уровень детализации указывает на тип отягощения (блины, цепи, тренажер «пирамида», гак-машина), характер опускания в присед и подъема из приседа (медленно, быстро), характер прыжков (с остановками и без них), а также глубину приседания (в полуприсед, на скамейку, простое, в присед).

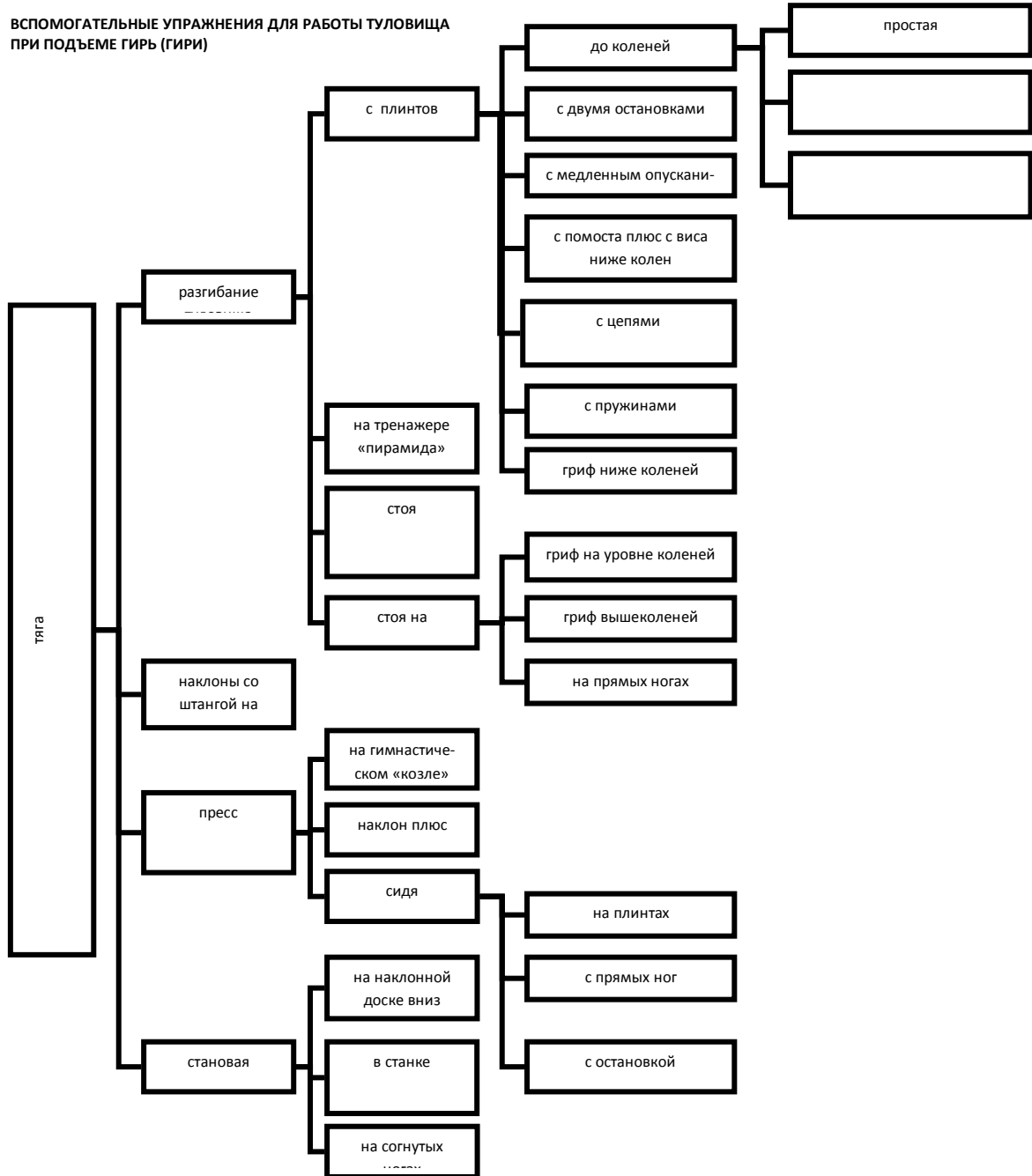


Рис. 5. Классификация вспомогательных упражнений для работы туловища при подъеме гирь (гири) с помоста на грудь в толчке и над головой в рывке

На рис. 4–6 представлено древо вспомогательных упражнений для рывка и толчка. Вспомогательные упражнения для классического двоеборья и толчка двух гирь по длинному циклу имеют от 2 до 6 уровней детализации. Первый уровень детализации отража-

ет в основном локальные упражнения, применяемые для развития силы тех или иных групп мышц. Второй и третий уровни указывают на различные варианты выполнения упражнений, составляющих первый уровень.

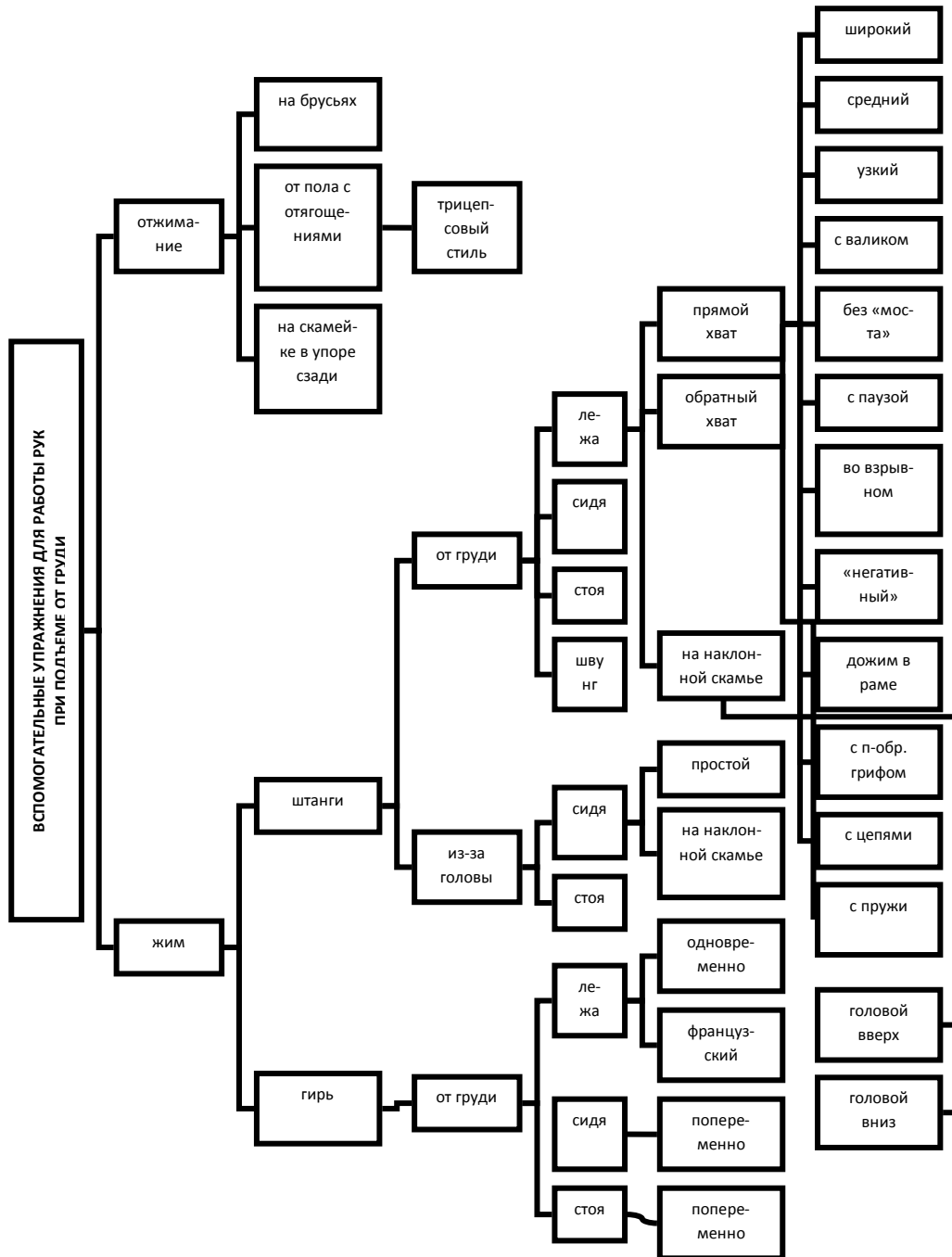


Рис. 6. Классификация вспомогательных упражнений для работы рук при подъеме гирь от груди

Так, среди вспомогательных упражнений для работы ног при подъеме гирь (гири) (рис. 4) имеют место упражнения для развития силы мышц-разгибателей бедра (жим ногами), сгибателей бедра (сгибание ног лежа на тренажере), упражнения для развития скоро-

стно-силовых способностей (различные варианты прыжков) и стопы (подъем на носки).

Группу вспомогательных упражнений для работы туловища при подъеме гирь (рис. 5) составляют локальные упражнения в виде тяги, разгибания туловища, наклонов со штангой на плечах, пресса. Второй уровень

этой группы упражнений отражает характер исходного положения (становая, сплнтов, стоя на подставке, на тренажере «пирамида» от колен, на гимнастическом «козле», на наклонной доске вниз головой, в станке, сидя).

Третий и четвертый уровни указывают начальное (ниже, на уровне, выше колен) и конечное положения грифа (до коленей), тип отягощения (штанга, цепи, пружины), положение ног (прямые, согнутые), режим работы (с остановками, с медленным опусканием на помост), дополнительные параметры подъема отягощения (простая тяга, с остановкой, плюс в соревновательном режиме).

Вспомогательные упражнения для работы рук при подъеме гирь от груди (рис. 6) направлены на развитие силы мышц рук, плечевого пояса, выполняемые в виде отжиманий на брусьях, от пола, со скамейки и жима штанги или гирь (гантелей) в различных исходных положениях.

Резюме. Предлагаемый способ классификации упражнений для гиревого спорта не заменяет, а уточняет общепринятую классификацию. Такая классификация упражнений гиревого спорта оправдана с точки зрения более детального программирования тренировочного процесса и характера выполняемой работы. Иерархическая структура в каждой группе упражнений содержит вертикальные и горизонтальные связи. Наличие вертикальных связей позволяет увидеть субординационные взаимоотношения между вариантами выполнения упражнений. Применение представленной классификации в учебно-тренировочном процессе спортсменов-гиревиков позволит подробно с учетом специфики тем учебно-тренировочных занятий подобрать именно те упражнения, которые непосредственно принимают участие в решении той или иной конкретной задачи. А это в свою очередь ускорит процесс обучения технике гиревого спорта и развития специальных двигательных качеств у занимающихся гиревым спортом атлетов.

Литература

1. *Ануров, В.Л.* Силовое жонглирование гирями [Текст]: учеб. пособие / В.Л. Ануров. - М.: ВНИИФК, ИНЭП, 2008. - 86 с.
2. *Виноградов, Г.П.* Атлетизм: теория и методика тренировки [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.П. Виноградов. - М.: Советский спорт, 2009. - 328 с.
3. *Воротынцев, А.И.* Гири. Спорт сильных и здоровых [Текст] / А.И.Воротынцев. - М., 2002. - 272 с.
4. *Дворкин, Л.С.* Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт [Текст] / Л.С.Дворкин. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. - 384 с.
5. *Зайцев, Ю.М.* Занимайтесь гиревым спортом [Текст] / Ю.М.Зайцев, Ю.И.Иванов, В.К. Петров. - М.: Советский спорт, 1991. - 46 с.
6. *Кострюков, В.В.* Классификация упражнений в пауэрлифтинге [Текст] / В.В. Кострюков, А.И.Пьянзин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2011. - № 3 (71). - Ч. 1. - С. 81–87.
7. *Пальцев, В.М.* Гиревой спорт в вузе [Текст] / В.М. Пальцев. Екатеринбург, 1994. - 148 с.
8. *Поляков, В.А.* Гиревой спорт [Текст]: метод. пособие / В.А.Поляков, В.И.Воропаев. - М.: Физкультура и спорт, 1988. - 80 с.
9. *Ромашин, Ю.А.* Гиревой спорт [Текст]: учеб.-метод. пособие / Ю.А.Ромашин, Р.А. Хайруллин, А.П.Горшенин. - Казань: Б. и., 1998. - 66 с.
10. *Степанов, Т.И.* Ты можешь стать сильным: упражнения с гантелями, гирями и резиной [Текст] / Т.И.Степанов, Е.А.Флеровский. - М.: Физкультура и спорт, 1963. - 220 с.
11. *Ткачев, В.В.* Основы техники, терминология и классификация упражнений, применяемых в тренировочном процессе в тяжелой атлетике, пауэрлифтинге и гиревом спорте [Текст]: учеб. пособие / В.В. Ткачев. - Харьков: ДвГАФК, 2004. - 33 с.
12. *Эрикенов, С.М.* Структура рывка гири и особенности проявления биомеханических характеристик специально-вспомогательных упражнений в традиционных и искусственно созданных условиях [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / С.М. Эрикенов. - Нальчик, 2007. - 107 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ

УДК 316.344

ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПУСКНИКУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ КФУ В АСПЕКТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н.П.Ячина

Аннотация

В статье говорится о реформировании университетов и возрастании их роли; о качестве подготовки будущих учителей. Выпускник университета должен уметь работать в команде, быть лидером, уметь формировать проекты, быть инициативным и востребованным

Ключевые слова: развитие, взаимодействие, компетентность, творчество, интерактивное обучение.

Abstract

This article refers to the reform of universities and the increase of their role, to the quality of training of future teachers. A university graduate should be able to work in a team, be a leader, be able to prepare projects, be initiative and in demand.

Keywords: development, cooperation, competence, creativity, interactive learning.

Повышение качества профессионального образования является главной целью реформирования отечественного образования.

Содержание понятия «качество подготовки специалиста» довольно спорное, но его не сводят к формальным знаниям, умениям и навыкам, а рассматривают как прогностический показатель эффективности предстоящей профессиональной деятельности выпускника вуза.

Результатом профессионального образования должен быть не просто компетентный или «знающий» специалист, но готовый к профессиональной деятельности, т.е. испытывающий потребность в ней и способный выполнять ее.

Компетентностный подход вошел в систему российского образования в связи с включением страны в Болонский процесс.

Изменения в характере образования ориентируют на новый подход к формированию будущего профессионала, преподавателя. Это конкурентоспособный, творческий, самостоятельный, мобильный, высоко культурный человек. Поэтому в условиях новой образовательной парадигмы меняется специфика, сущность деятельности преподавателя.

В связи с процессами интеграции высшей школы в единое европейское образовательное пространство происходят преобра-

зования как в структурно-содержательном компоненте, так и переход от массово-репродуктивной к индивидуально-ориентированной многоуровневой подготовке.

Практико-ориентированные технологии взаимодействия становятся необходимым условием интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов. Развитие становится ключевым словом образовательного процесса университета, сущностным, глубинным понятием обучения.

Взаимодействие как механизм развития любого процесса и образовательного в том числе, изменяет акцент в учебной деятельности, нацеливает на интеллектуальное развитие студентов за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности; меняет приоритеты с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого студента, с учетом его особенностей и возможностей.

Одним из важных направлений развития и модернизации Института психологии и образования КФУ является практико-ориентированный подход, направленный на формирование личностной и профессиональной компетенций специалиста. Модель практико-ориентированного специалиста включает:

- личностные качества;
- профессиональную компетентность;

- предрасположенность к профессиональной деятельности и профессиональную готовность.

Важное условие формирования практико-ориентированного специалиста – это создание документально-нормативной базы социального партнерства вуза и потенциальных работодателей.

Сотрудничество ученых КФУ с базовыми школами города Казани и Республики Татарстан дает возможность качественно подготовить будущих учителей к практической деятельности.

Применение преподавателями деятельностно-компетентного подхода в усвоении учебных курсов предполагает:

- прозрачность целей учебного курса;
- конкретизацию способа описания учебных результатов на языке компетентностей;
- разработку инструментов оценивания адекватных объектам контроля;
- согласованность целей и процедур оценивания в учебном курсе.

Решить эти задачи, на наш взгляд, помогает новая форма подготовки педагогов – учебная лаборатория.

Например, ученые кафедры методологии обучения и воспитания ИПиО КФУ считают, что деятельность профессорско-преподавательского состава должна быть ориентирована на компетентный подход, практико-ориентированный (прикладной) характер обучения. Учебная лаборатория – способ интеграции теоретической и практической, общепедагогической и предметно-технологической подготовки будущих педагогов. С ее помощью осуществляется методическое сопровождение учебного процесса, ресурсное обеспечение изучения общепрофессиональных дисциплин, а также аккумуляция новой информации в области передового педагогического опыта и инноваций.

На кафедре методологии обучения и воспитания созданы лаборатории: социализации личности школьника; дистанционного педагогического образования; инновационных образовательных технологий; духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; поликультурного образования и этнопедагогике; истории педагогики и современных технологий образования.

Включение студентов, магистрантов, аспирантов в научно-исследовательскую дея-

тельность – одно из важных направлений работы лабораторий кафедры.

В качестве основных технологий, которые активно внедряются в образовательный процесс кафедрой методологии обучения и воспитания, можно выделить технологию электронной почты, компьютерные обучающие программы, Web и другие Интернет-технологии.

Технология электронной почты все шире используется для поддержания учебных взаимодействий как между преподавателем и обучающимся, так и между самими обучающимися.

Активно внедряется в учебные процессы и такая технология, как компьютерные обучающие программы, в том числе гипертекстовые, мультимедиа, интеллектуальные и другие.

Преподаватель университета меняет сам подход к процессу обучения и отношение к студенту. В образовательном процессе студент является центральной фигурой. Главным приоритетом становится деятельность познания, самостоятельное приобретение знаний и умение применить их на практике. Преподаватель стремится воспитать свободную личность, сделать студента центром внимания в образовательном процессе, предоставить студенту возможность активной познавательной деятельности через творчество, через самостоятельную целесообразную деятельность. «Мои ученики, - писал Г.Песталоцци, - будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи».

Образовательный процесс университета представляет собой целостную многоуровневую систему, в которой взаимодействие субъектов, реализуемое, в том числе, и в практико-ориентированных технологиях, выполняет связующую роль между субъектами образовательного процесса. В этой системе социальная сторона предопределяет прогнозируемый результат, психологическая – обеспечивает оптимальные условия достижения цели, а педагогическая (технологическая) организует соответствующие пути и средства эффективного и результативного достижения поставленных целей и задач.

Практико-ориентированные технологии взаимодействия субъектов образовательного

процесса представляют собой развиваемую, развивающую и развивающуюся систему непосредственно и опосредованно контактирующих субъектов образовательного процесса. Основу практико-ориентированных технологий составляет создание преподавателем условий, в которых студент имеет возможность выявить и реализовать свой интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместную) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для самоактуализации, саморазвития, оптимальной адаптации в обществе. При этом процесс познавательного взаимодействия должен быть осмыслен как осознанная сонаправленность усилий субъектов в образовательном процессе.

К практико-ориентированным субъект-субъектным технологиям относится интерактивное обучение, или способ познания, основанный на полилоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса, сочетающий варианты индивидуальной и групповой работы, призванный одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные задачи образовательного процесса.

В этом учебном году 50% преподавателей кафедры прошли курсы повышения квалификации по теме «Интерактивные практики обучения», где изучали мировой опыт организации учебных занятий.

Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в практико-ориентированных технологиях. Формы активности могут быть самыми разнообразными: интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации); общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии ее вербальных, невербальных, поведенческих и деятельностных форм. В силу того, что активность характеризует обе стороны взаимодействия, они обе имеют качества субъектности.

Ученые кафедры понимают, что главная цель образования – научить студентов критически мыслить, поэтому мы воспитываем у студентов интеллектуальную независимость и критическое отношение к миру. Лишь в этом случае они станут свободными людьми.

Интеллектуальная независимость непосредственно связана с качеством образования.

Качество образования непосредственно влияет на прогресс российского общества. Существует множество показателей качества образования. Нормы качества образования включают в себя уровень профессионального и личностного развития, уровень культуры человека, а также качество целей, норм и условий образовательного процесса, профессионализм профессорско-преподавательского состава.

В нашем университете студенты учатся искусству использовать знания, вовлечены в процесс подготовки к их роли в обществе, здесь они проходят социализацию с помощью языка, обучаются экономике, учатся быть лидерами в политической, экономической и правовых системах. Именно им предстоит создать будущее общество – общество знания, сформировать креативный класс. Главным стратегическим ресурсом, необходимым для процветания общества, становится само знание, т.е. повысилась ценность образованных людей. В отличие от природных ресурсов знания неисчерпаемы. Следовательно, роль университетов в обществе будет возрастать.

Б.О.Майер и Н.В.Наливайко в статье «Об онтологии качества образования в обществе знания» пишут, что «...в информационном обществе и обществе знания на систему образования возлагается не менее, если не более важная функция, – формирование у человека системы опережающей ментальной и когнитивной адаптации к социальной жизни в условиях массивированных информационных потоков и ее организации на основе быстро изменяющегося знания [1]. Каким образом это возможно осуществить? Какой должна быть модель образовательного процесса, чтобы подвести студенчество к необходимому и достаточному уровню информационной культуры?»

Университетское образование должно способствовать формированию и развитию личности. Поэтому так важны воспитательные функции университета.

Формирование личности с опережающим мышлением возможно только в обществе знания.

В работе кафедры методологии обучения и воспитания царит культ творчества,

создана целая «творческая индустрия», постоянно проводятся конкурсы для творческих людей, печатаются книги о том, как развивать творческие способности и уметь «мыслить нестандартно».

Почему творчество так важно? Это важно, потому что мир меняется очень быстро, и люди постоянно сталкиваются с новыми задачами и ситуациями. Люди должны научиться мыслить по-новому, творчески, чтобы выжить на нашей планете.

Как мы можем развивать творчество у студентов? Как стимулировать их творческое мышление?

Необходимо давать им возможность самим принимать решение. Каждый может сделать ошибку в выборе проекта или в процессе работы над ним. Преподаватели должны помнить, что важной частью творчества является анализ ситуации, умение признать ошибку и исправить ее.

Когда Коперник предположил, что Земля вращается вокруг Солнца, многие отвергли его учение. Учение Галилео было также запрещено как еретическое. Люди, которые бросают вызов толпе и думают творчески, почти неизбежно наталкиваются на сопротивление.

Важно уметь поощрять студентов, чтобы они могли выявлять и преодолевать препятствия. Чтобы помочь студентам преодолеть препятствия, преподаватель должен напомнить им о многих творческих людях, идеи которых сначала не были приняты. Творческие люди должны иметь силу духа, чтобы преодолевать препятствия. Когда творческие люди бросают вызов толпе, они идут на риск. Речь идет о разумных рисках, а не о риске здоровьем и жизнью для творчества.

Важно научить студентов, как надо формулировать правильные вопросы и как отвечать на них. Необходимо уменьшить акцент на механическом заучивании. Студенты должны научиться убеждать других людей.

Учебный процесс является двусторонним процессом. Преподаватель обладает обширными знаниями, но он всегда может чему-либо научиться у своих учеников.

Креативных студентов отличает стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, без чего невозможно не только успешное обучение, но и самостоятельная организация и реализация научно-

исследовательской работы; способность адаптироваться к новым ситуациям, переоценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности.

На развитие креативности и динамики личностной, профессиональной и духовной зрелости влияют, прежде всего, педагогические факторы (широкая мотивирующая креативная среда, индивидуально направленная система обучения), с которыми тесно взаимодействуют социальные (общественное признание инновационной деятельности в макросоциуме (обществе), социальные тенденции мезосоциума (учебного и трудового коллектива) и психологические (уровень интеллектуальной активности, лидерские качества, готовность к совместной творческой деятельности, адекватная самооценка, самоорганизация творческой деятельности).

Для творческой деятельности необходимы как внешние условия (отсутствие жесткой иерархической структуры общества, отсутствие авторитаризма, бюрократизма, свобода слова и печати, терпимое отношение к инакомыслящим и т.д.), так и внутренние (высокий уровень интеллекта, открытость всему новому, тип личности, умение брать на себя ответственность и т.д.).

Х.Трик выделяет целый ряд характерных для творческих личностей качеств: автономность, динамичность, ориентация на достижение, открытость для опыта. Отмечаются также такие качества, как: сильный самоконтроль, эмоциональная стабильность, склонность к риску. Он обращает внимание на высокую самооценку и интерес к себе у творческих личностей, основанные на осознании своих способностей; готовность и способность проявить себя (энергичность, желание выделиться, готовность отстаивать свои интересы, дух соперничества). Наконец, они ищут условия, где могут раскрыть свои способности, поэтому они любят приключения и легче переносят неопределенность (у творческих людей отмечается беглость речи, порывистость, импульсивность, предпочтение асимметричных форм (например, рисунков).

Интересное исследование провел Шейн С.(Shane). Он обратил внимание, что в одних обществах изобретают больше, в других меньше. Он пришел к выводу, что в менее иерархичных обществах изобретательность выше. Коммуникация также способствует

развитию творческих способностей. Творческих людей больше в децентрализованных и индивидуалистических обществах. Автор отмечает, что изобретения – тяжелый труд и требует строгой трудовой этики. Изобретения часто влекут за собой радикальные социальные изменения. Представители иерархических структур, как правило, противятся изменениям. Только в свободном, толерантном обществе человек может творить. В индивидуалистических обществах больше ценят изобретателей и лучше их вознаграждают. Кроме того, психологические характеристики независимости, достижения и неконформизма, необходимые для инноваций и изобретательности, более распространены в индивидуалистических обществах [2].

Г.Фишер подчеркивает: «Большинство творческих инноваций в области науки и искусства являются плодом совместного обдумывания, страстных обсуждений и взаимной борьбы различных людей» [3].

М.Чиксентмихайи интервьюировал и изучал жизнь более чем 90 креативных людей (многие из них имели открытия, заслужившие оценки «вошедших в историю») (Csikszentmihalyi, 1996).

Некоторые основные результаты работы изложены в книге М.Чиксентмихайи:

1. «Идея или продукт, заслуживающие квалификации "креативных", возникают как синергия из нескольких источников, не только из сознания одного человека.

2. Повысить креативность легче путем изменения существующих условий, нежели пытаться заставить человека думать более творчески.

3. Подлинная креативность почти никогда не проявляется как внезапный инсайт, как вспышка света в темноте, а приходит в результате многих лет трудной работы» [3].

Следует различать понятия креативность и творчество. Исследователи полагают, что креативность и творчество – понятия взаимосвязанные, но отражающие разные аспекты мышления. «Если проводить аналогии, то творчество – это полет воздушного шара под непредсказуемым воздействием воздушного потока, управлять творчеством нельзя (возможно лишь его косвенное регулирование, например, «погружая» в него конструкт-парадокс в технологии ПДГ ψ -техники), оно носит подсознательный характер

(анalogии: «фантазийное» мышление К.Юнга и первичный процесс З.Фрейда). У креативности же есть «двигатель», это специальные технологии креативного мышления (ТРИЗ, «мозговой штурм», «синектика», ПДГ ψ -техника и др. аналогии: «направленное» мышление К.Юнга и вторичный процесс З.Фрейда). Понятие «креативность» в русском языке имеет собственное наполнение и не является формальной калькой понятия «творчество» [5].

Следует также различать понятия креативность и инновации. Если креативность подразумевает выдвижение новых идей, то отличительным признаком инноваций является воплощение их на практике.

Согласно INSEAD' GlobalInnovationIndex 2009/10 report, Россия занимает 55 место в мировом рейтинге инновационной активности. «Рядом» с Россией расположились следующие страны мира: Коста-Рика (54 место), Саудовская Аравия (53 место), Казахстан (56 место) [6]. В системе образования науку можно рассматривать как элемент инновационной системы (количество докторов наук на 10 000 населения, количество вузов в области, количество аспирантов, студентов и т.д.). Именно университеты должны создавать базу для технологического развития страны.

Специалисты полагают, что от 3 до 8% представителей каждой возрастной группы обладают выдающимися способностями [7].

Компетенция (лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) – знание, опыт человека в определенной области, дающие ему возможность глубоко понимать сущность явлений, событий и тому подобное [8].

Разработчики программ преобразований высшего образования предполагают, что в результате развития многих личностных и социальных компетенций выпускник вуза станет конкурентоспособным, и, кроме того, исчезнет разрыв между профессиональной подготовкой выпускника университета и требованиями, предъявляемыми производством.

«Компетентность выражается сегодня даже не формальной квалификацией человека, а его умением, его успешностью, эффективностью. Она проявляется в необычных идеях, которые работают» [9]. Выпускник университета должен уметь работать в команде, быть лидером, уметь формировать

проекты, быть инициативным, быть востребованным. Развитие креативности способствует достижению студентом высокого профессионализма, способствует самоактуализации его личности. При этом высокий уровень креативности обеспечивает более эффективную, успешную, продуктивную и продолжительную творческую деятельность.

Ведь работодатели предъявляют к соискателям высокие требования: он должен быть умным, порядочным, трудолюбивым, креативным, способным к быстрой адаптации к необычным условиям, обладать высоким профессионализмом и т.д.

Литература

1. *Майер, Б., Наливайко, Н.* Об онтологии качества образования в обществе знания (электронный ресурс). URL: http://www.phil-ed.ru / Content /3_24_2008 / Razdel%201.pdf
2. *Майер, Б., Наливайко, Н.* Об онтологии качества образования в обществе знания (электронный ресурс / Razdel%201.pdf). - С. 26-30.
3. Развитие социальной креативности: Пусть все голоса будут услышаны ... (электронный ресурс). /Razdel%201.pdf
4. *Фишер Г.* Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2005. - Т.2. - № 4. - С. 57-60.
5. *Шевырев, А.В.* Дефиниции креативности / Креативность и социальные науки: Сб.ст. Отв. ред. Э.Р. Григорьян. - М. Институт социальных наук (ИСН), 2011.- С.18-20.
6. *Лебедева, Н.М.* Социокультурные факторы креативности и инноваций: кросс-культурный подход / Креативность и социальные науки: Сб.ст. Отв. ред. Э.Р. Григорьян. - М.: Институт социальных наук (ИСН). 2011. - С. 23-27.
7. *Джуринский, А.Н.* История педагогики. - М.: Владос, 2000. - С. 33-342.
8. *Захаренко, Е.Н.* Новый словарь иностранных слов / М.: Изд. Центр «Азбуковник», 2008. - С. 305.
9. *Неклесса.* / Razdel%201.pdf

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION

УДК 111.852

МАГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ВЕРА В МАГИЮ КАК РЕЗЕРВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Е.В.Субботский

Аннотация

Магическое мышление имеет самостоятельное значение для психического развития и содержит в себе большой потенциал для обучения и развития.

Ключевые слова: магическое мышление, вера в магию, психическое развитие, обучение, креативность, фантазия и реальность, коммерческая реклама.

Abstract

Magical thinking has independent value for mental development and contains a great potential for learning and development.

Keywords: magical thinking, belief in magic, psychic development, learning, creativity, fantasy and reality, a commercial advertisement.

Магическое мышление и вера в магию: понятия и проблемы

Определим магическое мышление как размышление, восприятие, представление, воспоминание, воображение и другие формы мысленной обработки событий, которые нарушают законы физики, биологии или психологии [10, 11, 12]. Путешествие назад во времени, воздействие на неодушевленные объекты или процессы природы посредством магических заклинаний, люди, проходящие сквозь стены, животные, говорящие на человеческих языках – лишь немногие примеры магических событий. Просматривая фильм с магическим содержанием, рассказывая ребенку волшебную сказку или проигрывая магические события в воображении, мы неизбежно, желая или не желая того, вовлекаем себя в магическое мышление. Именно вовлеченностью магических, сверхъестественных событий и явлений в мыслительный процесс магическое мышление отличается от логического мышления или воображения.

Будем также различать магическое мышление и веру в магию. В то время, как магическое мышление разворачивается лишь в плане воображения, мышления или представления, вера в магию предполагает, что магические события и явления могут существовать

в реальном мире [15]. Таким образом, люди, просматривающие фильм с магическими событиями или видящие магическое событие в сновидении осуществляют магическое мышление, и при этом могут не верить в магию.

Исследования магического мышления показали, что большинство 4-6-летних детей не только с удовольствием предаются магическому мышлению, в форме игры или воображения, но и верят в реальность магических событий [1, 4, 6, 7, 8, 9]. Например, Жан Пиаже [6] обнаружил что дети в возрасте от 4 до 7 лет часто приписывают способность мыслить и чувствовать неодушевленным объектам (скажем, полагают, что закрученная веревка «хочет» раскрутиться, потому что она «знает что она закручена»), и думают что магические действия могут изменить реальный мир (например, один из детей, описанных Пиаже, верил, что если он пожертвует дорогой ему игрушкой, то его больная мать выздоровеет). В одном из современных исследований детям 4, 5 и 6 лет рассказывали историю о магической шкатулке, которая под воздействием волшебных слов могла превращать рисунки предметов в настоящие предметы, изображенные на рисунках. Большинство детей отрицали, что такое воз-

можно в реальной жизни. Однако, когда экспериментатор оставлял детей одних в комнате, 90% детей пытались превратить привлекательные рисунки в реальные предметы, и были очень разочарованы, когда их волшебные заклинания не подействовали [1]. В другой серии этого исследования детям того же возраста рассказывали историю о девочке, которой ко дню рождения подарили столик, обладавший волшебной способностью превращать игрушечных животных в настоящих. И опять, когда детей спрашивали может ли такой столик существовать в реальной жизни, лишь один 4-х летний малыш сказал «да». Когда же детям предъявляли реальный столик очень похожий на тот, который фигурировал в рассказе (рассказ сопровождался демонстрацией картинок) и на котором игрушечный лев, под воздействием системы магнитов, внезапно приходил в движение, лишь немногие из детей вели себя как приверженцы рациональной логики (пытались понять механизм движения, искали откуда идут провода, и т.п.). Остальные или бежали из комнаты в страхе, что лев превратился в живого, либо воспользовались «волшебной палочкой», которой их снабдил экспериментатор, чтобы остановить превращение. Эти исследования показывают, что уже в возрасте 4-х лет большинство детей знают, что волшебство существует лишь в сказках. Но это знание остается «книжным», формальным: в действительности 4-х и даже 6-ти летние ведут себя так как если бы волшебство было реальностью.

Нам, взрослым, не только известно, что наши дети верят в магию, но мы активно участвуем в магических играх детей, и даже одобряем веру в магию. Огромная индустрия сказок, фильмов, компьютерных игр поддерживает и поощряет веру детей в магическое. Тем не менее, очень мало известно о том, какое влияние на психическое развитие детей оказывает их магическое мышление и вера в магию. Пригодна ли вера детей в магию только для развлечения, или же она оказывает определенное, положительное или отрицательное, влияние на психическое развитие ребенка, в частности, на мотивацию обучения, развитие логического мышления, восприятия и памяти? Попыткой ответить на эти вопросы и явились исследования, рассмотренные в этой статье.

Магические события как орудия обучения

Одна из многочисленных функций психологических орудий – усиление действия. Легче поднять груз при помощи рычага, чем просто рукой, легче обучать с помощью учебников, чем без них, эффективнее общаться при помощи языка, чем при помощи только жестов или мимики. Известно также, что орудия используют как люди, так и животные.

Есть, однако, орудия, которые специфичны для человека. Такими орудиями являются существа и события, которые невозможны в реальном мире. Именно к этого типа орудиям, по определению, принадлежат магические явления. Не лишне повторить, что под невозможными событиями (НС) в данной статье понимаются существа и события, в которых нарушаются фундаментальные законы физики, биологии и психологии. Животные, говорящие человеческим голосом, летающие слоны, младенцы, обсуждающие вопросы квантовой физики – это НС.

Параллельно с НС в данной статье я буду использовать понятие контрастных возможных событий (ВС). ВС – это прямая противоположность НС: существа и события, существующие как в воображении, так и в реальности. Например, для такого НС как яблоко, самопроизвольно взлетающее вверх, контрастным ВС будет яблоко, падающее на землю, а для такого НС как получеловек-полулошадь – контрастными ВС будут человек и лошадь.

Опираясь на приведенные выше теоретические различия и доводы, проблему экспериментального исследования можно сформулировать следующим образом: Какие события – НС или ВС – являются более эффективными медиаторами, усиливающими эффективность обучения? Например, какой способ наглядного обучения закону гравитации будет более эффективным: показ ребенку яблока самопроизвольно взлетающего вверх, или яблока, падающего вниз?

В отношении сформулированной проблемы можно выдвинуть две гипотезы. Во-первых, можно предположить, что ВС будут более эффективны, чем НС, так как они соответствуют ежедневному эмпирическому опыту ребенка. Так, обращаясь к примеру с яблоком, можно утверждать, что неодуше-

ленные предметы, падающие на пол при лишении их поддержки ребенок наблюдает ежедневно, в то время как аналогичные предметы самопроизвольно летающие по комнате в ежедневном опыте не встречаются.

Однако можно выдвинуть и противоположную гипотезу: НС будут более эффективным средством обучения чем ВС. Основанием для такой гипотезы будет тот факт, что ВС всегда существует лишь как отдельный образ (например, образ коня). Напротив, НС существуют как спаренный образ. Это следует из контрастности мышления: как только возникает мысль о НС (например, о крылатом коне), возникает и мысль о том, что такое существо невозможно, и это вызывает в сознании контрастные образы – обычного коня и какого-либо крылатого существа (например, птицы). Следствием этой особенности человеческого мышления будет то, что эффективность НС как медиатора будет больше, чем эффективность ВС, поскольку к усиливающему эффекту НС добавляется усиливающий эффект ВС, по формуле: Усиливающий действие эффект НС (например, крылатый конь) = Усиливающий эффект НС (крылатый конь) + усиливающий эффект ВС (обычный конь и птица). С целью проверить, какая из вышеуказанных гипотез верна, нами были предприняты три экспериментальных исследования.

Экспериментальные исследования роли магического мышления в обучении

В первом исследовании, проведенном с целью разрешить сформулированную выше проблему, была поставлена следующая задача: сопоставить воздействие НС и ВС на креативное мышление детей. Насколько нам известно, это исследование является первым систематическим исследованием того, приносит ли демонстрация детям фильмов с магическими эффектами положительный эффект в обучении [13]. В качестве НС были взяты магические эффекты, показанные в фильме «Гарри Поттер и философский камень». Основанием для выбора креативного мышления было то, что креативное решение какой-либо задачи предполагает нахождение нестандартных, ранее не встречавшихся решений. Но мышление о НС также представляет собой создание нестандартных, нетривиальная альтернатив ВС. Эта черта объе-

диняет мышление о НС и креативное мышление. Например, задача перемещения из одного места в другое может быть решена обычным способом (на лошади, на машине, на поезде), но гораздо интереснее и оригинальнее было бы переместиться на драконе, на ковре самолете или на метле.

Другим основанием для данного исследования были данные предшествующих исследований, которые показали, что просмотр детьми фильмов или телевизионных передач влияет на их последующее поведение [2, 8]. На основании этих данных была предположено, что вовлечение детей в один тип мышления – мышления о НС, через показ детям фильма с НС – окажет стимулирующее воздействие на другой тип – творческое мышление.

Соответственно, задачей Эксперимента 1 данного исследования было выяснить, будет ли презентация детям фильма с НС повышать креативность детей в решении задач в значительно большей степени, чем презентация фильма с ВС. В ходе эксперимента детям 4-х (25 детей) и 6-ти (27 детей) лет, ученикам начальной школы Лондона, были показаны фильм с НС (экспериментальная группа) или с равно интересными ВС (контрольная группа). Оба фильма состояли из выдержек из оригинального фильма «Гарри Поттер и философский камень». В ролике с НС были задействованы магические события, такие как полет на метле, говорящие животные, плащ невидимка, и другие. В ролике с ВС действовали те же персонажи, что и в ролике с НС, но этот ролик состоял из обычных событий. Восемь независимых экспертов ранжировали оба фильма по таким критериям, как интерес, наличие зрительных и звуковых эффектов, быстрота смены событий, и наличие магических эффектов. По всем критериям, кроме последнего, фильмы были оценены примерно одинаково.

Оценка креативности осуществлялась по двум методикам: Тесту «Креативность в действии и движении» Торренса (ТКАМ), состоявшему из 4-х субтестов (например, ребенка просили изобрести как можно больше способов использования бумажного стаканчика, скажем, в качестве пенала для карандашей) [17] и тест рисования несуществующего (невозможного в реальном мире) объекта (невозможное дерево, машина, человек) [5].

Оценка проводилась как до, так и после показа фильмов.

В целом результаты показали, что до показа фильмов креативность детей обеих групп была одинакова почти по всем показателям. После показа фильмов, в обеих возрастных категориях, дети экспериментальных групп продемонстрировали значительно (иногда в два раза) более высокие показатели креативности чем дети контрольных групп, почти по всем субтестам ТКМ. Та же тенденция была обнаружена и в рисуночном тесте.

Целью Эксперимента 2 этого исследования было воспроизвести результаты Эксперимента 1, используя другие группы детей более старшего возраста из другого графства страны, и с другим экспериментатором, проводящим опыты, но незнакомым с результатами Эксперимента 1. Второй целью было выяснить, приводит ли демонстрация фильма с НС, наряду с повышением креативности, также и к повышению веры детей в реальность НС.

Испытуемыми были 6-ти (32 ребенка) и 8-ми (32 ребенка) летние ученики начальной школы в графстве Шропшир, Англия. Процедура опыта строго следовала процедуре Эксперимента 1, за исключением того, что детей, с помощью специального опросника [3] также тестировали на их веру в реальность НС.

Как и в Эксперименте 1, после просмотра фильмов дети экспериментальных групп продемонстрировали значительно более высокие показатели креативности чем дети контрольных групп. Интересно, что по тесту на веру в реальность НС, между экспериментальными и контрольными группами не было значимых различий. Таким образом, оба эксперимента подтвердили вторую из двух выдвинутых выше гипотез: демонстрация НС оказала значительно более сильное воздействие на повышение креативности мышления детей, чем демонстрация ВС. Одновременно было показано, что демонстрация фильма с магическими эффектами не приводит к усилению веры детей в реальность магических явлений.

Целью второго исследования было выяснить, показ детям какого фильма – с НС или с ВС в большей степени улучшает их способность отличать фантазию от реально-

сти [16]. Как и в предыдущем исследовании, в этом исследовании мы полагали, что демонстрация невозможных событий окажет более сильное влияние на способность детей отличать фантазию от реальности, чем демонстрация возможных событий, за счет контрастности человеческого мышления: наблюдение невозможного существа (например, летающего слона) заставит ребенка представить себе контрастное возможное существо (обычного слона и птицу) и, таким образом, рефлексировать на контраст между возможным (фантастическим) и невозможным (реальным), в то время как наблюдение возможного существа (например, обычного слона) к такой рефлексии привести не может. Способность отличать фантазию от реальности имеет большое практическое значение, поскольку такая способность делает ребенка психологически устойчивым по отношению к негативным визуальным эффектам (агрессия, насилие, обман), которыми изобилует современное телевидение и компьютерные игры. Как показали предшествующие эксперименты, дети, хорошо отличающие фантазию от реальности, обладают большей сопротивляемостью негативному влиянию ТВ и компьютерных программ, изображающих агрессию и насилие, чем дети, плохо отличающие фантазию от реальности [2].

Испытуемыми были дети 6 и 9 лет в одной из школ Ланкастера (Великобритания). Использовались те же фильмы, что и в вышеприведенном исследовании креативного мышления. Детям экспериментальных групп показывали фильм с НС, а детям контрольных групп фильм с ВС. До и после показа фильмов, детям предлагали выполнить интерактивный компьютерный тест на способность отличать невозможные зрительные образы от возможных.

Ребенку предъявляли дисплей, изображавший одну картинку сверху, и две внизу. На картинках были изображены возможные или невозможные существа и события. Ребенку давалась инструкция: Посмотри на картинку сверху и реши, бывает такое в реальной жизни или не бывает. Из двух картинок внизу, кликни на ту, которая подходит к картинке сверху. Всего давалось 42 попытки. На основе теста вычислялся коэффициент способности ребенка отличать фантастические объекты от реальных.

Результаты показали, что просмотр фильма с НС значительно сильнее повлиял на способность детей различать между реальными и фантастическими изображениями чем просмотр фильмов в ВС. Таким образом, как и в исследовании креативного мышления, исследование восприятия детей подтверждает вторую гипотезу: демонстрация магических, невозможных событий способствует усвоению детьми отличия фантастических изображений от реальных в значительно большей степени, чем демонстрация равно интересных но возможных изображений.

Наконец, еще одно исследование было посвящено изучению влияния НС и ВС на память [14]. В данном исследовании мы воспользовались тем фактом, что телевизионные рекламные ролики часто включают рекламируемые бренды в контекст НС (например, кусок шоколада превращается в человека, а автомобиль – в бегущего ягуара). Возможной причиной такого использования магии является то, что авторы рекламных роликов интуитивно предполагают, что рекламируемые бренды запомнятся лучше, если они включены в контекст НС, чем если они включены к контекст ВС. Однако до сих пор не было экспериментального подтверждения этой гипотезы.

Таким образом, проблема исследования состояла в том, чтобы выяснить, действительно ли коммерческие продукты, помещаемые в контекст НС запоминаются лучше, чем продукты, помещенные в контекст ВС. С этой целью Британским подросткам и взрослым демонстрировались два фильма, составленные из клипов коммерческой телевизионной рекламы. Фильм 1 включал ролики, рекламирующие 9 брендов (таких как Mini-Cooper, Levi, PacoRabanne, PepsiMaxx), помещенные в контекст фантастических (невозможных) эффектов, а Фильм 2 – аналогичные 9 брендов, помещенные в контекст равно интересных ВС. Процедура опыта была следующая. Испытуемому показывали оба фильма (порядок показа чередовался). После показа каждого фильма испытуемых просили выполнить два теста на воспроизведение: Тест свободного воспроизведения и Тест распознавания брендов. В последнем тесте испытуемого просили распознать 9 рекламируемых брендов в списке из 18 брендов, в котором в случайном порядке чере-

вались бренды, реально фигурировавшие в фильме, и похожие бренды, которых в фильме не было.

Результаты показали, что по тесту общего воспроизведения, между НС и ВС не было найдено различий. В то же время по тесту распознавания брендов были выявлены значимые различия. Распознавание брендов сразу после показа фильмов показало, что подростки распознали значительно больше брендов, включенных в контекст невозможных событий, чем в контекст возможных событий. Напротив, при отсроченном распознавании, имевшим место через 2 недели после показа фильмов, данный эффект у подростков исчез, но появился у взрослых.

В целом, эксперимент показал, что помещение коммерческих брендов в контекст НС действительно обеспечивает их более эффективное запоминание, чем помещение таких брендов в контекст ВС. Однако такое улучшение имеет место не в эксплицитной памяти (общее воспроизведение), а в имплицитной памяти, основанной на узнавании.

Заключение

Итак, результаты трех исследований подтвердили гипотезу о том, что НС являются более эффективным усилителем обучения, чем ВС. Данный эффект (невозможное над возможным) проявляется в отношении разных когнитивных функций – мышления, восприятия и памяти. Таким образом, магическое мышление, которому мы традиционно отводим роль изживаемого несовершенства детских представлений о мире, пригодному разве что для развлечения, в действительности имеет самостоятельное значение для психического развития и содержит в себе большой, не до конца оцененный потенциал для обучения и развития. Продолжение этих исследований может привести к разработке методов, повышающих эффективность обучения в школе. Другим приложением может стать разработка “альтернативных учебников” – учебников по физике, биологии, психологии и другим дисциплинам, в которых известные законы природы не соблюдались бы, а нарушались. Такие учебники не заменят традиционные, но будут служить их полезным дополнением, помогающим ученикам лучше осознавать и понимать законы природы. По существу, такого рода учебники уже существуют, но не в форме книг, а в форме

картин или фильмов. Так, когда в фильме о Гарри Поттере герои проходят сквозь каменную стену, можно обсудить со зрителями вопрос, каким образом стена может быть непрозрачной для света, но прозрачной для плотных предметов. В эпизоде с плащом-невидимкой, интересно обсудить, видит ли сам укрывшийся под плащом герой: ведь чтобы быть невидимым, нужно быть прозрачным для света, но если сетчатка глаза не отражает свет, то невозможно ничего увидеть. Когда герои фильма летают на метле, интересно обсудить, каким образом можно сохранить равновесие на тонкой палочке при повороте, если нет точки опоры. Такие обсуждения помогут детям лучше понять законы физики, биологии и психологии, чем при принятом в современной школе "прямом инструктировании".

Литература

1. *Субботский, Е.* Восприятие детьми необычных явлений / Е.Субботский // Вестник Московского Университета. - Серия 14. - Психология. - 1984. - № 1. - С. 17-31.
2. *Atkin, C.* Effects of realistic TV violence vs. fictional violence on aggression / C.Atkin // *Journalism Quarterly*. - 1983. - V 60. - P. 615-621.
3. *Bolton, D., Dearsley, P., Madronal – Luque, R., & Baron-Cohen, S.* Magical thinking in childhood and adolescence: Development and relation to obsessive compulsion/D.Bolton, P.Dearsley, R.Madronal – Luque, S.Baron-Cohen//*British Journal of Developmental Psychology*. - 2002. - V 20. - P. 479-494.
4. *Harris, P., Brown, E., Marriot, C., Whittal, S., Harmer, S.* Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children / P.Harris, E.Brown, C.Marriot, S.Whittal, S.Harmer // *British Journal of Developmental Psychology*. - 1991. - V. 9. - P.105-123.
5. *Karmiloff-Smith, A.* (1989). Constraint on representational change: Evidence from children's drawings/A.Karmiloff-Smith//*Cognition*. - 1989. - V 34. - P. 57-83.
6. *Piaget, J.* The child's conception of the world / J.Piaget. - London: Routledge & Kegan Paul, 1929/1971. - 510 p.
7. *Phelps, K., Woolley, J.* Young children's practical reasoning about Imagination / K.Phelps, J.Woolley // *British Journal of Developmental Psychology*. - 1994. - V. 12. - P. 53-67.
8. *Singer, D., Singer, J.* The house of make-believe / D.Singer, J.Singer. - Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. - 140 p.
9. *Subbotsky, E.* Preschool children's perception of unusual phenomena / E.Subbotsky // *Soviet Psychology*. - 1985. - V 23. - P. 91-114.
10. *Subbotsky, E.* Magical thinking in judgments of causation: Can anomalous phenomena affect ontological causal beliefs in children and adults? / E.Subbotsky // *British Journal of Developmental Psychology*. - 2004. - V 22. - P. 123-152.
11. *Subbotsky, E.* The permanence of mental objects: Testing magical thinking on perceived and imaginary realities / Subbotsky, E. // *Developmental Psychology*. - 2005. - V 41. - P. 301-318.
12. *Subbotsky, E.* Magic and the mind. Mechanisms, functions and development of magical thinking and behaviour / E.Subbotsky. - New York: Oxford University Press, 2010. - 197 c.
13. *Subbotsky, E., Hysted, C., Jones, N.* Watching films with magical content facilitates creativity in children / E.Subbotsky, C.Hysted, N.Jones // *Perceptual and Motor Skills*. - 2010. - V 111. - P. 261-277.
14. *Subbotsky, E., & Matthews, J.* Magical thinking and memory: Distinctiveness effect in for TV advertisements with magical content / E.Subbotsky, J.Matthews // *Psychological Reports*. - 2011. - V 109, P. 1-11.
15. *Subbotsky, E., Quinteros, G.* Do cultural factors affect causal beliefs? Rational and magical thinking in Britain and Mexico / E.Subbotsky, G. Quinteros // *British Journal of Psychology*. - 2002. - V. 93. - P. 519-543.
16. *Subbotsky, E., Slater, E.* Children's discrimination of fantastic vs realistic visual displays after watching a film with magical content / E.Subbotsky, E.Slater // *Psychological Reports*. - 2011. - V.112. - P. 603-609.
17. *Torrance, E.P.* Thinking creatively in action and movement / E.Torrance. - Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service, Inc., 1981. - 82 p.

УДК 37(091)(4/9)

CONCEPTUALIZATION AND OPERATIONALIZATION OF FLIPPED MATHEMATICS LEARNING THROUGH PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN A MEXICO-U.S. BORDERLAND REGION

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА В ПРИГРАНИЧНЫХ МЕКСИКАНСКИХ ОБЛАСТЯХ США

Karla Huereca, Mourat Tchoshanov, Mayte De La Piedra

Abstract

The impact of globalization and multimedia technologies on our current society continues to transform the ways in which we interact with each other, and the educational field has not been exempt from this transformation. Thus, as technology continues to evolve, so does teaching and learning in schools. These noteworthy developments have sparked a special interest in researchers to understand the role of technology in schools, as it continues to become a big part of our society and educational settings. This, in essence, has also forced educators to find new ways of teaching that adapt to the needs of students who are growing up in a rapid and ever-changing society. Among those ways, an innovative approach has recently emerged: *The Flipped Learning Model*. The intent of this study was to examine Mexico-U.S. borderlands' high school mathematics teachers' conceptualization and operationalization of the model through Professional Learning Communities. Findings suggest that the diverse needs of students and teachers in a borderland region of low socio-economic status dispute theories related to the conception of a flipped classroom. Additionally, the results of the study provided rich data that advocates for communities of learners to work together in exploring, conceptualizing, and implementing the model.

Keywords: Secondary Teacher Education, Mathematics Instruction, Flipped Learning Model, Flip Classroom, Professional Learning Communities.

Аннотация

Воздействие глобализации и мультимедийных технологий в современном обществе продолжает преобразовывать пути, которыми мы взаимодействуем друг с другом, и образовательная область не была освобождена от этого преобразования. Таким образом, в то время как технологии продолжают развиваться, они воздействуют на обучение в школах. Это стимулирует особый интерес к исследованиям, которые пытаются понять роль технологии в школах, в то время как это продолжает становиться большой частью нашего общества и образовательного окружения. Это, в сущности, также вынудило педагогов искать новые способы обучения, чтобы приспособиться к потребностям студентов, которые растут в быстро и постоянно меняющемся обществе. Сейчас появился инновационный подход: обучение на основе моделей. Мы исследовали в мексиканской части США, как происходит осмысление учителями математики средней школы пограничных областей и *operationalization* модели посредством профессионального изучения сообществ. Результаты предлагают, чтобы разнообразные потребности студентов и учителей в пограничных областях США низкого социально-экономического статуса оспаривали теории, связанные с концепцией класса. Кроме того, результаты исследования обеспечили нас богатыми данными, необходимыми для сотрудничества в исследованиях, их осмыслении и осуществлении моделирования.

Ключевые слова: вторичная подготовка учителей, инструкция по математике, использование моделей, простой класс, профессиональное изучение сообществ.

Purpose of the Study

The proliferation of technology has reformed the approaches used in communicating with others, including the ways we teach and learn in schools. Classrooms around the world have been reshaped to adapt to the use of technological tools that reflect the changes of today's societal structures. From calculators to iPads, and content-based websites, school systems have been turning to technological aids in an

effort to keep students motivated and to provide them with cutting-edge instruction (Engelward, 2012). In fact, in 2009, teachers in the U.S. "reported having the following technology devices either available as needed or in the classroom every day: LCD (liquid crystal display) or DLP (digital light processing) projectors (36 and 48 percent, respectively), interactive whiteboards (28 and 23 percent, respectively), and digital cameras (64 and 14 percent, respectively). Of

the teachers with the device available, the percentage that used it sometimes or often for instruction was 72 percent for LCD or DLP projectors, 57 percent for interactive whiteboards, and 49 percent for digital cameras" (U.S. Department of Education, 2010).

Although research (Groff & Mouza, 2008) has been accomplished related to the use of technology in U.S. schools, most of this research highlights more universal premises, such as access, equity, effectiveness, policies, and practices. A significant number of such research focuses on online learning (Frederickson, Reed, & Clifford, 2005; National School Board Association, 2007) and offer valuable information, including studies about distance education, blended instruction, and social networking (Baker, 2012; Berrett, 2012). Nonetheless, they do not provide a clear understanding of how Flipped Learning is conceptualized by educators and operationalized in and outside the classroom, particularly when provided with a support system, like Professional Learning Communities and how such conceptualization and operationalization shapes teaching and learning for students with diverse needs.

The Flipped Learning Model

As educators attempt to integrate technology in their daily instruction, they continue to search for ways that will best suit their classroom needs. This was the case of the pioneers of Flipped Learning, J. Bergmann and A. Sams (Pearson & The Flipped Learning Network, 2013). Their determination to replace the traditional lecture-centered instructional model led them to an alternative called Flipped Learning. This alternative allowed them to maximize face-to-face time with students by "flipping" their direct instruction out of the large group learning space and transferring it into the individual learning space, with the help of one of several technologies. For example, the model would allow teachers to record and narrate screencasts of work they do on their computer desktops or tablets, create videos of them teaching a particular topic, or find video lessons from internet sites such as TED-Ed and Khan Academy (McKnight et al., 2013) in order to offer students self-paced instruction.

The groundbreaking model quickly began to be adopted by educators across the nation as it integrated technology in a promising way that would allow students to use today's technologies

outside the classroom and would create a student-centered environment inside the classroom. While this model has been associated with distance education, blended instruction, or even online learning, there are numerous elements that separate one from the other, such as face-to-face instructional time and traditional vs. non-traditional classroom environments. Nonetheless, flipped learning perhaps embraces a few features that merits such association, like the use of an online component; yet the model is intended to comprise four unique pillars of learning: flexible environments, shift in learning culture, intentional content, and professional educators (Pearson & The Flipped Learning Network, 2013). These four pillars are intended to allow for a range of different learning modes for students by using instructional time in the classroom to generate in-depth understanding of the concepts being learned, which is facilitated by their teacher, based specifically in the needs of each student.

Research Question

How is the conceptualization and operationalization of Flipped Learning in high school mathematics shaped by Professional Learning Communities in a Mexico-U.S. borderland region?

Participants

Criterion-sampling was used to select participants for this study. Criterion-sampling involves selecting cases that meet some predetermined criterion of importance (Patton, 2001). Thus, participants were selected based on three criteria: 1) participants were selected only from one largest district within the borderland region; 2) participants had to be current high school mathematics teachers; 3) participants were selected only if they were willing to explore flipped mathematics learning in their classrooms during the 2013-2014 school year. The 38 teachers participating in the study are employed in a district where the student population is 83% - Hispanic, 4% - African-American, 11% - White, and 2% - Other. Located in a borderland region with Mexico, the district where the study was conducted is the largest district in its region with more than 64,000 students in 94 campuses, and one of the largest districts in the state of Texas.

Research Design

Professional Learning Communities (PLCs) were established to function as a support system for participants exploring the Flipped Learn-

ing Model. Professional Learning Communities operate under the key assumption that improved learning for students is continuous, job-embedded learning for educators (DuFour, DuFour, Eaker, & Manny, 2006). Thus, these PLCs were expected to provide participants the opportunity to interact with other teachers who were also exploring the implementation of flipped mathematics learning. Additionally, staff development sessions were offered to the participants to strengthen their knowledge of tools that facilitated the implementation of flipped mathematics learning. Subsequently, one teacher was selected to be interviewed using the key-informant approach (Spradley, 1979) as a way to identify a participant who was able to inform the investigator about the phenomenon being studied from different perspectives, as the informant was implementing the Flipped Learning Model with diverse groups of students, including students identified by the school as deaf or hard of hearing, special education (SPED), English Language Learners (ELL), and Gifted and Talented (GT).

Methodology

The ontological belief of this study is that there are multiple ways of understanding flipped mathematics learning and we can find meaning of this instructional model through different perspectives. The epistemology that was followed characterizes knowledge as relative and valued participants' views and meanings shaped by social interactions with others and from their own personal experiences. Thus, the study used a qualitative means to gathering data with a constructivist worldview which focuses on the meaning and understanding of the experiences of participants in the process of conceptualizing and operationalizing the Flipped Learning Model. As stated by Charmaz (2006), this approach gives priority to the phenomenon being studied and connects data and analysis through experiences and relationships with the participants.

Data Collection

Teachers filled out a reflective document (named a "task-sheet") that presented them with questions about their experiences with the Flipped Learning Model. For instance, teachers responded to the following inquiry: *"Think about the struggles and successes that you are having in your Flipped Mathematics Classroom. Use the space provided below to write down your thoughts."* Additionally, teachers collaborated

with each other in understanding the model as it related to the content of mathematics and created a network of support through their participation as a community of learners. For example, teachers were asked to work together with their "subject area teams" (e.g., Algebra I, Geometry) to answer the following questions: *"How can you support each other to better implement Flipped Mathematics Learning in your classroom?"* and *"Think about our conversations about Flipped Mathematics Learning. With your subject area team, develop goals and/or objectives for the rest of the semester."*

Data Analysis

For the purpose of this study, data from the field notes, documents collected during the PLCs and staff development sessions, and interview transcript were analyzed. The data was coded, converted into themes, and subsequently grouped into clusters of meaning, based on common patterns that were being observed across the data. Careful analysis of the data yielded 13 themes that were then categorized into three main clusters that best described the conceptualization and operationalization of the Flipped Learning Model. To code the data, phrases, rather than specific words were utilized through line-by-line coding, followed by focused coding (Glaser, 1978). The analysis created an explanation, organization, and presentation of the data (Charmaz, 1990).

Findings

The findings of this study generated considerable variations among participants' initial conceptualization and operationalization of the Flip Learning Model. Data analysis identified specific codes that embraced how teachers reacted to their inability to operationalize the model due to certain deficiencies in knowledge, skills, and/or tools required to do so; yet such inability forced teachers to become resourceful and find alternatives that allowed them to eliminate the barriers that were being presented to them. Moreover, it also became apparent that the misconceptions and/or lack of understanding of the model by students, parents, and administrators generated hesitation about the possible success of the model in the mathematics classrooms. As a result, objections to the implementation of the model were present throughout the study. Nonetheless, the PLCs and staff development sessions developed strong collaboration among teachers through their exploration of the

Flipped Learning Model in their mathematics classrooms and connected teachers in a network of support that allowed them to work together in their attempt to understand the model and implement it in their classrooms. Thirteen themes emerged from the data, which were then categorized into three main clusters.

Codes

Line-by-line coding was used to analyze the data. Line-by-line coding means naming each line of your written data (Glaser, 1978). The codes reflected participants' experiences and actions during their process of understanding and exploration of the Flipped Learning Model. These codes created a grounded description of the data and fit together in specific categories. For example, some of the codes included "No computer access outside of school", "Lack of computers in the classroom", and "Shortage of software programs needed". Through focused coding, these codes became a theme of "Lack of technology tools inside and outside the classrooms". Focused coding is essential in the coding process when analyzing data. These codes

are more precise and conceptual than line-by-line coding (Glaser, 1978). These codes help you generate "strong analytic directions" to begin to produce considerable pieces of data. Thus, this type of coding uses key codes to begin to take a broad view of the data.

Themes and Clusters

Once the data was coded, themes were created and organized into clusters. For instance, the theme of "Lack of technology tools inside and outside the classroom" became part of a cluster, which was categorized under "Implementation struggles". This cluster also included other themes that were accounted to be part of the struggles that teachers were facing as they were continuing their exploration of the Flipped Learning Model, such as "Students' apathy to watch videos" and "Time to create videos and plan lessons". Table one below illustrates the clusters that captured the meaning of the conceptualization and operationalization of the Flipped Learning Model by participating teachers.

Table 1: Themes and Clusters

Clusters	Themes
Implementation Struggles	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of technology tools inside and outside the classroom • Access to websites and videos • Diverse student populations (e.g., English Language Learners, Deaf-Education students) • Students' apathy to watch videos • Time to create videos and plan lessons
Resourcefulness of Teachers when Confronting Barriers	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher collaboration through campus PLCs • Partnerships across district • Integration of mathematics content and technology • Seeking professional development • Developing an action plan
Push-Back	<ul style="list-style-type: none"> • Parent complains • Administrators' concerns • Student classroom culture

Cluster 1: Implementation Struggles

All of the teachers participating in this study shared numerous struggles that they were facing as they began to explore the Flip Learning Model. Through data analysis, the information obtained accounted for five main struggles that continuously repeated across the different sets of data.

Theme: Lack of technology tools inside and outside the classroom

This theme describes the absence of technology tools such as laptops, iPads, in-focus

machines, document cameras, or desktop computers that teachers and students had available inside or outside the classroom to use in the implementation of flipped learning. The teachers shared their frustration of having old computers at some of the campuses that did not allow students to download some videos even when they were willing to do so and had the time to try to watch them before school, after school, or even during lunchtime. This, along with lack of iPads and other technology tools such as a document camera became challenges in the

implementation of the model. Moreover, many of the students did not seem to have access to computers at home to watch the videos, which created a great gap in the implementation process. This coincides with research that states that about two-thirds of White and Asian/Pacific Islander children have the ability to access the internet at home, compared to only half of Hispanic and African American kids (Child Trend, 2012).

Theme: Access to websites and videos

This theme describes the challenges that teachers and students faced when trying to access videos from different resources, such as Khan Academy, YouTube, or TED-Ed even though they had access to the internet. It was discovered that the school district's network filtered many of the websites that teachers and students needed to access, due to safety policies in place. Thus, limiting their access to outside resources needed for the implementation of the model. Moreover, students also struggled to access videos from certain computers as there are specific access restrictions for students on some school computers.

Teachers' dissatisfaction with the school district blocking certain internet channels contributed to their struggles in implementing the Flipped Learning Model. This type of constrain limited them to use websites that they thought could have been useful in learning more about the model. For instance, a teacher stated that there are teacher blogs online that could aid her in exploring the struggles that other teachers have gone through or ideas that can help in planning better lessons that address the needs of the model. Nonetheless, those blogs were out of the reach for teachers at school and could only be access at home.

Theme: Diverse student populations

Diverse student populations turned out to be one of the biggest challenges that some teachers encountered when attempting to implement the Flipped Learning Model as their composition of classes included students with varied needs, which they had not taken into account for the delivery of instruction through the use of videos. These groups of students included English Language Learners, special education students, gifted and talented students, advanced students, and students identified as deaf or hard of hearing.

Theme: Students' apathy to watch videos

This theme describes one of the key issues that teachers encountered when implementing flip learning, which is the unwillingness of students to watch videos at home as part of their class work. This limited teachers' ability to conduct the activities that they had planned to do in class as a follow up. Teachers felt frustrated that they could not implement the model as they would have liked, because a great number of students were not watching the videos and they did not have the technology available at school to make them watch them. Thus, they spent instructional time encouraging students to watch the videos and explaining to them the new expectations of the classroom.

Theme: Time to create videos and plan lessons

This theme describes the challenge that teachers faced as classroom activities had to be adjusted dependent upon how many students watched the videos; thus, creating more complex instructional sessions for teachers. Their lesson plans had to be adjusted and readjusted almost every time they tried to flip a lesson. Additionally, one of the most consistent themes across data was the lack of time for teachers to create their own videos. Therefore, teachers had to be very selective in choosing which lessons to flip as they felt they had only a limited amount of time to create the videos and plan the activities for instructional time in their classrooms. Teachers expressed their exasperation in not being able to find the time to create the videos and in some instances even having to work at home, during the evenings or weekends, in order to be able to accomplish the development of a video or lesson for their flip classroom.

Cluster 2: Resourcefulness of Teachers when Confronting Barriers

Theme: Teacher collaboration through campus PLCs

One of the outcomes of the study was that teachers began to work together to support each other during their process of exploration of the Flipped Learning Model. As such, they began to join forces towards understanding the model and finding teaching practices that would yield the best results for them and for their students. Teachers began to meet during their conference periods to discuss issues that they were having and brainstorm ideas together. Accordingly, campuses had to accommodate to the needs of teachers to allow them to work together during

their conference periods and perhaps even change their lesson planning time in order to ensure teachers were supporting each other in their exploration and implementation of the model.

Theme: Partnerships across district

Many of the issues that emerged did so across the district and not only at a particular school campus. This led to district PLCs that allowed teachers to work with colleagues that worked not only at their campus, but also in other schools. As a result, teachers began to create partnerships and ask each other for support as well as share campus initiatives that may not have been implemented at their campus. The partnerships across district included teachers exchanging information, e-mailing each other, and attending staff development sessions together. Additionally, a group of teachers also created accounts for Schoology, which is a learning management system (LMS) and social network, to share mathematics content, videos, lessons, and activities. Other teachers also visited teachers in other campuses implementing the Flipped Learning Model in order to see the structures that they were using for their classrooms. Furthermore, each content-area team worked together to come up with ways of supporting each other. For example, a Geometry team of teachers from seven high school campuses came up with the following ideas based on an activity that encouraged them to focus on: 1) support, 2) sharing, 3) accountability, 4) exploration, and 5) resources.

Theme: Integration of mathematics content and technology

This theme describes teachers participating in the study creating a connection between mathematics and technology, which allowed them to incorporate different tools as part of the teaching and learning occurring in their classrooms. Thus, mathematics teachers began to collaborate with the technology department to combine the use of technology with their mathematics lessons. As such, the technology staff offered their assistance in the learning of technological tools, such as Edmodo, Schoology, and Educations; therefore, helping teachers enhance their skills in using technology devices and tools. Essentially, this increased teachers' understanding of technology tools and their effect towards mathematics instruction. From creating videos using different methods (e.g., Screencast-

O'matic) to learning about internet teacher websites (e.g., teacher Tube), blogging, and online student resources (e.g., Khan Academy), the technology department became a big part of the learning process of the model for teachers exploring it.

Theme: Professional development needs

This theme describes the professional growth sought by teachers in order to learn more about the tools needed to implement the Flip Learning Model as well as the notion behind the representation and understanding of what the model really is. Throughout the study, teachers requested assistance to campus and district personnel in learning different ways to better implement the Flipped Learning model.

Theme: Developing an action plan

This theme describes the ways in which teachers developed actions that would facilitate the implementation of the Flip Learning Model. Teachers' collaboration during their process of exploration of the Flip Learning Model led to their inclination to find alternatives to barriers that were emerging as they used the model in their classrooms. Teachers began to come up with solutions together for the challenges that they were facing. For example, teachers discussed the idea that summarizing the video as part of the homework would help them in knowing which students watched the video and which ones did not. One teacher also recommended using a "code" embedded within the videos to give students "bonus" points for watching the video and finding the code. Another teacher suggested sharing the points with all students who watched the video to avoid students giving the code to others and therefore, influence students to watch the videos at home.

Cluster 3: Push-Back

Theme: Parent complains

This theme describes the complaints from parents in the use of the Flipped Learning Model with their children. Some teachers stated that parents were worried about their children being able to pace themselves and learn independently as they watched the videos at home. Many parents did not support the use of the model in the mathematics classroom as they argued that such use of the model limits students in truly understanding the mathematical concepts that should be taught by a teacher in the classroom.

Theme: Administrators' concerns

This theme describes the concerns of administrators in teachers using the Flip Learning Model, particularly for students taking the state mandated assessment, State of Texas Assessment of Academic Readiness (STAAR). According to teachers, some administrators did not think that the model could work with struggling students that needed additional support in understanding mathematical concepts needed to be master in order to be successful in the state assessment.

Theme: Student classroom culture

This theme describes the “push-back” from students in using the classroom structures set by the teacher in the implementation of the Flipped Learning Model. For instance, students did not like the idea that if they did not watch the video at home, they needed to watch it in isolation in the classroom while the rest of the students worked on the planned activities intended to promote discussions about the concepts learned from the video.

Conclusions and Implications

Although the Flipped Learning Model seems to be supported by literature as a model that promotes student achievement, its' implementation proved to be problematic for borderland teachers. The understanding of the model as well as the knowledge, skills, and tools needed in order to put it into operation, seemed to be challenging in various ways. Primarily, lack of technology tools and diverse student needs generated frustration among teachers and created barriers that were hard to overcome. Moreover, one of the pillars of the model, “Shift in learning culture” appeared to be complex with misconceptions created both at the campus and district level. As a result, hesitation toward the success of the model became clear among students, parents, and administrators; and in many instances, even among teachers. Nonetheless, teachers remained hopeful to learn more about the model and continued its exploration. This led to teachers becoming resourceful and creating partnerships with colleagues at their campus, at other campuses, and with other departments (e.g., technology department).

Furthermore, the scope of this study provided rich data that advocates for teachers who are exploring or considering the implementation of the model to seek support and collaborate with other teachers in order to conceptualize and operationalize the model more effective-

ly, especially within their Professional Learning Communities. When teachers worked individually, there was a great feeling of overwhelm and disappointment in the lack of accomplishments when implementing the model, particularly in finding the time to create the videos or plan the student-centered classroom activities. Additionally, technology support is essential, as many of the tools needed to implement the model (e.g, creating a video lesson) are technology based.

References

- Baker, Celia. (2012). Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of “flipping classrooms” helps teachers to personalize education. Retrieved from <http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learning-upside-down.html?pg=all>
- Bergmann, J. (2011). The history of the flipped class: How the flipped class was born. Retrieved from <http://blendedclassroom.blogspot.com>
- Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (1), 25–42.
- Charmaz. (2005). Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 507–535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz. (2006a). Grounded theory. In G. Ritzer (Ed.), *Encyclopedia of Sociology*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Charmaz. (2006b). Stories, silences, and self: Dilemmas in disclosing chronic illness. In D. Brashers, D. Goldstein (Eds.), *Health Communication*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (1996). The myth of silent authorship: Self, substance, and style in ethnographic writing. *Symbolic Interaction*, 19(4), 285–302.
- DuFour, R., duFour, R., & Eaker, R. (2006). Professional Learning Communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Frederickson, N., Reed, P., and Clifford, V. (2005). Evaluating web-supported learning versus lecture-based teaching: Quantitative and qualitative perspectives. *Higher Education*, 50, 645-664.
- Engelward, A. (2012). Harvard Extension School. Technology in Math Education: The iPad a Game-Changer? Retrieved from <http://www.extension.harvard.edu/hub/blog/math-teaching/technology-math-education-ipad-game-changer>
- Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Journal*, 16(1), 21-46.

- McKnight, K. S., & Berlage, B. P. (2007). *Teaching the Classics in the Inclusive Classroom: Reader Response Activities to Engage All Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Teacher.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pearson & The Flipped Learning Network (2013). Flipped Learning Professional Development. Retrieved from <http://www.pearsonschool.com/flippedlearning>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp., 923-943). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Harcourt College Publishers.

УДК 316.77-057.874

**SOCIAL COMMUNICATION IN DIFFERENT EDUCATIONAL SYSTEMS.
COMMUNICATION SKILLS OF THE MODERN ACADEMIC TEACHER ON THE EXAMPLE
OF THE INTERNATIONAL RESEARCH IN POLAND, LITHUANIA, UKRAINE, CZECH
REPUBLIC, SLOVAKIA AND RUSSIAN FEDERATION**

**СОЦИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ.
КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПОЛЬШЕ, ЛИТВЕ, УКРАИНЕ,
ЧЕХИИ, СЛОВАКИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Walerian F. Gabdulhakov, Józef J. Podgórecki

Abstract

Project of grant submitted to National Center of Science in Krakow. International studies will allow to find causal factors –factors of empathy and communication skills of the modern academic teacher in Europe.

Key words: social communication, communicative activity, the system of education, training of teachers.

Аннотация

Научный проект представлен Национальным Центром Науки в Кракове. Международные исследования позволят установить причинные факторы – факторы социально-коммуникативной деятельности и современной академической подготовки учителей в Европе (Польше, Литве, Украине, Чехии, Словакии, Российской Федерации).

Ключевые слова: социальная коммуникация, коммуникативная деятельность, система образования, подготовка учителей.

Research Project Objectives

Contemporary universities pursuing educational goals, give order and meaning to life, help in the future of humanity and to discover their own potential. In other words, the objectives of education are the first point of reference, which you can try on different elements of the school day. Objectives should act as a coordination and organization of work in schools, because the task determine the direction and general activity, which should be given all kinds of educational activities in schools. The quest for educational purposes shall ensure the implementation of education considered as a basis. Quoted in literature teaching lesson objectives, learning objectives, goals, goals of education and others,

have one common element – the subject of education.

Many authors suggests that the condition for achieving the objectives of education is the attitude of the university to support teaching and student development orientation (in the case of educational trends – future teachers), his independent thinking and innovative shaping the attitudes and creative. Educated teacher is one that is different than previously under the responsibility – in terms of total content of more than narrowly specialized, more open than closed, more creative than the reproductive, and for the role of the professional – contemporary teacher goes to the function of the relay and the executor of knowledge and moves to the role of guide and interpreter.

The objectives of teacher education may not differ from the general trends in the education of the public appointed directly by the forecasts of social development – the country's economic and education proposals from highly developed countries – those with whom we come together after Polish accession to the European Union.

So far, investigations can be concluded that the objectives of education schools should appoint its organization (system and its components), training programs (standards of education, specialization, and specialization subjects), and also affect the high correlation between teleology and deontology. In other words, educational goals must be a reference point to which you must try on any aspect of school work. Deontology designating responsibilities and duties of the teacher, with a corresponding general pedagogy, didactics and pedeutology – put forward a series of demands on what should be the modern teacher. It is a commonplace to say that what shaped largely situational behavior of future teachers and is not – acquiring knowledge, but the style and behavior of teachers shaping the future of higher education teachers.

What features should have a modern academic teacher, what competencies and skills determine its effectiveness and efficiency in the educational process? Interesting observations on the so-called „good” teacher puts D. Fontana, which raises questions:

1. Does a „good” teacher is one who helps children develop cognitive?
2. Does „good” teacher is one who teaches them knowledge relating to the subject matter?
3. Does „good” teacher is one with which children seem to exams?

Responses can be simple – there is no clear universal system of assessing the qualifications of teachers and there is no single accurate selection of teachers. What then do to the modern school teacher could meet the challenges arising from the educational objectives?

At the meeting of the Committee for Educational Studies (PAN) on 13 November 1997, adopted a draft set of professional competence of teachers. The highlights included:

1. Competence praxiological – they express the effectiveness of the teacher in planning, organizing, monitoring and evaluation educational processes. They manifest themselves when the teacher can:

- develop a general idea of working with a group and individual student and working with parents;
- starting to recognize the state of the student and determine the factor organizing knowledge for new messages;
- operationalize the general objectives of education and training, and program content of education for their achievements;
- use the basic elements of teaching technique;
- determine the cause of school failure and determine the form of liquidation;
- recognize common forms of developmental disorders such as aggression, neuroses, etc., and organize and provide assistance to the student.

2. Communicative competence – demonstrated by the effectiveness of language behavior in educational situations. A teacher who has any, powers:

- is equipped with the knowledge of interpersonal communication (probably better to use the term social communication);
- able to listen (not hear) empathy;
- understand the intentions and the acts of expression;
- communicates with the dialogue and is able to teach this style of communication of their pupils;
- use appropriate techniques and discursive reasoning in education;
- well spoken and knows the importance of nonverbal communication;
- respects the principles of ethics in communication;
- adapts language to communicate to the level of development of the pupil.

3. Competence of interaction – they demonstrate their effectiveness in pro-social behavior and efficiency of integration teacher. Teacher manifested when they:

- understand the relationship between professional attitude and their own distinctive personality and his / her preferred style of interaction and social processes in the group (class);
- able to resolve conflict situations (direct conflict, negotiating, etc.);
- knows and applies – adequately to the needs of – the methods and techniques of shaping social attitudes;

4. Competence creative – there are an innovator in teaching and working outside the box,

and Custom. Creative academic teacher knows and is able to:

- preferences justify actions to stimulate the student's developmental processes (development interests, skills, learning) of learning activities;
- behavioral trigger creativity and independence of thinking in educational processes;
- use the research techniques in the diagnosis of pedagogical phenomena and the creation of knowledge of the subject;
- think critically and can stimulate the development of this kind of thinking in students.

5. Computer skills – demonstrated by the efficient use of modern sources of information. A teacher who has it:

- know a foreign language and computer language and is able to use information technology to support their own and students' learning processes;
- create their own educational programs and make them available on the network;
- used in education and upbringing of modern tools to transfer information.

6. Moral competence – is characterized by a academic teacher who:

- has the ability to in-depth reflection on the moral assessment of any act ethically;
- knows its own ethical duty to objects interactions and wants to meet their requirements, in practice, and able to think and act for the benefit of students preference;
- raises questions about the legitimacy of the ethical boundaries of professional activities, the boundaries of moral responsibility for the development of ward boundaries and teaching activities.

Kazimierz Denek drew up a list of key competencies – those that will be relevant to the student's university – also provides guidance for academic teachers, and not for who they are creators of these competencies in their wards. Studying, thinking, exploration, retraining, communication, action and cooperation are the manifestation of the areas of competence.

Final document of doctrine to define the key competencies for a teacher – is a graduate of the Minister of National Education and Sport of 23 September 2003 on standards for teacher education. These findings – whether instruction – enjoin all universities with a focus on prospective teachers to design and implement training

programs, which will lead to the acquisition of competence in the following ranges:

1. teaching,
2. educational and social – associated with the ability to identify student needs and ability to work in a variety of human relationships;
3. creative – expressing a capacity for self-education, innovation and uniqueness of actions in conjunction with adaptive capacity, mobility and flexibility;
4. theory of smooth operation – expressing their effectiveness in planning, implementing, organizing, evaluation and control of educational processes;

5. communication – expressing their effectiveness and beyond the verbal behavior in educational situations, and knowledge of at least one foreign language at the advanced level;

6. information – media – which conveys the ability to use information and Careful examination of the documents governing the training of future teachers in graduate and undergraduate and postgraduate teaching eligibility leads to the observation that the majority of key competencies is reflected in the contents of the program of general education subjects, the basic codes and training teachers. Communicative competence is the exception, that alone does not have to reflect their significant role in training programs.

Unfortunately, communication is not subject to public education, or basic, or directional, or teaching. Communication, as science has long been operating in highly developed countries, but in our country's social communication was never even the possibility of a course of study, as well as specialties in that you can not win titles and degrees. Communication skills, as shown by specialists in many fields of science, were and are some of the key to effectively and efficiently carry out the purposes of education in the contemporary world.

All powers not take the teacher out of nowhere. Program content and learning objects is not enough. Acquisition of competences and skills is a complex process, and also conditioned by a number of personal and situational factors. Undoubtedly one of the most important factors determining the training of competent teachers is competent university teacher.

What is the modern academic teacher? What is the level of social skills? What personality traits have a view pedeutology expectations? What is the level of emotional intelligence of

teachers? Is today's academic teacher able to create a community of communication in the classroom?

These problems can not remain unanswered. Diagnosis of the status quo seems to be necessary from the standpoint of effective and efficient execution of educational goals at the university.

Goal of research is to know the level of communication competence of academic teachers and its determinants: personality traits, social skills, emotional intelligence. These sources are considered to be those which condition the efficiency and effectiveness of academic teachers. Comparative analysis of test results will be achieved in schools in Poland, Lithuania and Russia. The practical result of ongoing research, follow-developed model of academic teacher communication competence, it will create centers of creation and Improving communication skills of academic teachers. One of the objectives is also the construction of model solutions for future teacher training programs – changes in the standards of teacher education.

The aim of the project is also necessary to describe systematic and synthesizing issues of competence and the shaping of contemporary academic teacher educating future generations.

The subject of research will be: personality, emotional intelligence and social competence of teachers and communication power – expressed in the form of a certain level of communication activity. In order to compare and verify the empirical data obtained during the diagnostic tests will be carried out surveys of students about their perceived personality traits and communication skills of teachers.

Research problems and variables:

Adopted general assumption that the level of emotional intelligence and social competence correlate with the number of academic teachers of the independent variables: age, education (kind of), years of service, level of job satisfaction and personality traits.

Main problem for the research contained in the question: What is the level of communication competence of academic teachers and what personality factors and subjective – that determine the level of situational?

Interest in the planned research will be analyzing the link between the independent variables, intermediate and dependent variables. Given the high degree of complexity of ques-

tions, not assumed in this study there is no cause – effect relationship, but merely interdependent.

Given the objectives of the research assumes: Teachers are teaching medium or high level of communication competence and social skills and emotional intelligence determined by a wide range of personality, as well as demographic and subjective-situational.

Independent variables:

1. gender;
2. age;
3. seniority in the profession of academic teacher;
4. position held;
5. degree – the academic title;
6. type of education;
7. family situation;
8. material situation.

Intermediate Variables:

1. level of acceptance of their profession;
2. level of acceptance of the situation in his own university (chair, plant);
3. level of satisfaction with financial situation;
4. feedback on students' personality traits and communication skills of teachers.

Dependent variables:

- personality characteristics and personality predispositions to act as teachers (the types of life according to MBTI);
- competence level of communication (communication activity);
- the level of social competence of teachers;
- the level of emotional intelligence of teachers;

Main assumptions of the studies:

The subject of the work is the communication competence of the university teacher.

The main research interests concentrate on varied – individual – features of the studied subjects and also around a broad spectrum of university teachers' opinions expressed with reference to the role and rank of social communication in preparation and performance of the role of an academic teacher of the major of Pedagogy.

The aim of the research is to recognize, exemplify and measure the correlation between individual features and other factors determining communication competence of the university teacher.

The theoretical-practical goal of the studies was constructing a model of communication competence of the academic, which is exposed in educational interactions, and diagnosing the most significant factors shaping the university teacher's communication skills, as well as making a description that systematizes and synthesizes relations of individual features and other variables with various dimensions of communication-oriented activity of the academic.

Generally, in the work the answer is sought to a series of research questions:

- Does the pragmatistic and interactionist viewing of the university teacher's communication competence manifesting itself by a broad spectrum of communication acts in education-oriented interactions, make it possible for a model construction of communication skills within the perspective of context- and situation-based character of events to be formed?

- What factors moderate the communication activity of the academic in the perspective of the educational interaction with a group and in a group of students?

- How do academics evaluate their communication skills and which of the endogenous and exogenous factors correlate with their level of communication activity?

- What individual features (attitudes and individual functions) do the examined university teachers identify in their self-descriptions and how do they describe their preferences towards the categories of behaviour in the course of the educational interaction?

Methodology

1. The paradigm and character of the conducted studies.

Contemporary pedagogical studies, categorized in many ways, especially with the use of the criterion of purpose, concentrate on descriptive, diagnostic, explanatory (verifying) and experimental types of research. Studies categorized in dependence on accepted cognitive or methodological assumptions make yet another classification, with empirical quantitative and qualitative research (often referred to as essential) being listed among them.

The problem area of communication competence of the academic can and should be perceived from the point of view of pragmatistic effects of scientific investigations. In other words, the traditional positivist model of quantitative empirical research ought to be balanced

by a qualitative one. It is especially significant for penetration of problems of social communicating in education on the level of a college of higher education, with reference to the communication competence of the teacher that the paradigm of symbolic interactionism should be applied. Acceptance of this model results directly from the fact that the person conducting research does not stand 'outside' or 'above' the examined reality of various communication-related situations, in which the university teacher exposes his/her activity. A series of features of qualitative studies, also with reference to these applied in this research procedure, possess a tint of 'subjectivism' resulting directly from the fact of interpreting and comprehending, as well as providing meanings by the author of the dissertation. However, going beyond the frames of 'objective data' (quantitative ones) offers a chance of overcoming the error of inadequacy in the perceived social reality.

The above framework has both its advantages and disadvantages. T. Bauman is even of the opinion that the qualitative and quantitative approaches can be treated as complementary to each other. On the other hand, S. Palka distinguished, in his works, a few premises which testify to the need of qualitative-quantitative studies in pedagogy. The aspects of qualitative studies which lead undoubtedly to enrichment of not only theoretical knowledge, but also to enriching educational practice, are particularly valuable. Without a doubt, the data collected from qualitative research in the area of communication competences, a construct of a broad spectrum of components and factors of the contextual character, can – in praxis – support the process of recruitment and selection for the teaching profession, creation of educational programmes and development of social and emotional competences, as well as others that influence the effectiveness and efficacy of educational interactions.

The procedure of connecting the positivist (quantitative) type of studies with the qualitative one, which is to be applied in this project, is based on the concept of D. Silverman. From the pragmatistic viewpoint, carrying out qualitative research in pedagogy is characterized by an active participation of the researcher: entering others' psychic states (empathy) and subjective character of the studies. This kind of cognition of

reality does not mean withdrawing from what is countable and turning to what is uncountable.

In the face of the broad spectrum of factors that affect the structure of communication competence, such as knowledge, skills, motivation and all kinds of contextual factors related to the person of a university teacher and the community, the research area has been narrowed and treated with more precision, concentrating on three aspects of the examined structure. The first aspect is the communication activity of the academic. It is constituted by the full communication activity of the subject who acts in communication interaction, focusing on verbal and non-verbal communication-oriented behaviours referring to commenting on and evaluating utterances, reception of messages, adapting to the interlocutor, empathy and a sense of communion with the interlocutor.

The university teacher's individual features are to be the second aspect in the research area. This is to be done on the basis of a description connected with MBTI test, in which there are differentiated 16 types of personality, along with their pairs of preferences for attitudes and psychological functions. Following this framework, it is assumed that Segmentation of MBTI assumes that people:

- have different preferences for concentrating their attention (the extrovert vs. the introvert),
- differ with their preferences in attaining information (the analytical approach vs. the intuitive one),
- have different preferences as regards taking up decisions (through an analysis or being directed by feelings),
- have also a differing outlook on the external world (continuous evaluation of the world or continuous observation of the world).

The third aspect to be analyzed will be academics preferences in the area of categorization of communication-related behaviours in interactions in an educational group, based on API by R. Bales. In an analysis of the process of interaction in a group, while categorizing behaviours, there are accepted categories of positive and negative behaviours referring to the socio-emotional sphere of communicating, as well as the sphere of realized tasks.

The operationalization of the theoretical construct – the model of communication competences of the university teacher consists in elaboration of the most significant parameters of

the communication situation in the interaction: the teacher – the student, in the perspective of communication with a group and within a group, as well as various communication-related behaviours with reference to concepts of inter-human communication in the perspective of interaction and the current of pragmatism. Undertaking to describe the predictors (explanatory variables) of communication competence, we will take into account the results of the studies in the sphere of intelligence and its different dimensions, personality, temperament and social skills, especially with reference to their correlation with components of communication competence.

In the studies, an ethno-methodological view on the communication interactions between the teacher and the student is also taken into account. Considering this paradigm of social research, a series of survey examinations is planned to be conducted with reference to the opinions expressed by university teachers and students on communicating with each other in the educational interaction. The pilot research to be carried out will provide an opinion as to the reliability of the questionnaire. Purposive sampling and quota sampling should satisfy the criterion of representativeness with reference to variables of the socio-demographic whole of the examined population. It is expected to obtain a very high level of return of questionnaires.

2. Methods, techniques and research tools

– Quantitative methods: diagnostic survey together with a series of research techniques (analysis and synthesis, critique of the literature of the subject, questionnaire-based survey, etc. – empirical data collected in the course of the research will be subject to a qualitative analysis with the use of relevant statistical techniques – in dependence on the character of the research variables.;

– Qualitative methods: questionnaire-based interview with a multiplicity of open questions, examination through common experiencing and ethnographic studies of the educational and rearing systems in colleges of higher education.

Description of the research tools:

In the procedure, we will apply the following research tools:

- Scale of Communication Activity (SCA) (the 10-item/38-question version);
- MBIT (Myers – Briggs Type Indicator) – the non-standardized version – our own con-

struction, upon adapting to the given culture and following the aptness procedure;

– Semantic differential – the self-evaluation sheet of preference for communication behaviours; our own construction;

– Interview questionnaire – our own construction.

3. Characteristics of the research procedure:

In the studies, we are going to apply one survey questionnaire consisting of the following:

1. The part including questions about socio-demographic data;

2. The part containing questions concerning opinions on aspects related to the object of social communicating (including subjects in which classes in the field of social communication were or are being realized);

3. A set of questions (18–21) dealing with the issue of recruitment and selection in the college of higher education;

4. A constructed questionnaire of preferences for behaviours in the situation of interaction within a group – semantic differential;

5. Scale of Communication Activity – a set of 38 statements;

6. An independently-constructed, upon being adapted to the relevant language and culture, questionnaire of self-evaluation of the type of personality on the basis of MBTI.

4. Selection of the sample and representativeness of the examined group.

In the empirical studies, we will apply purposive sampling and stratified sampling of respondents. A significant problem in the aspect of eventual generalization of results is representativeness of the sample. This means that all the distributions of variables vital to the subject of the studies are the same (or at least very similar) in the population and in the sample. The population in this case are all university teachers employed in units of academic centres. One can determine, in this population, the distribution of two variables: the gender and the title/degree, and then compare them with distributions of these variables in the examined sample.

Significance

The problem of social communication in different educational systems with articulating competences and derivatives which determine the silhouette of contemporary university teacher so far has not been the subject of studies constructed in such a correct way. Partial studies and contributive research done in various centres at home constitute the frame, on the basis of which we want to make not only a resume of the studies conducted up to now, but also – obtaining results of the research on the international scale – to establish a model silhouette of a modern academic.

The settlements, resulting from the conducted research, and implementation of the results in individual universities will determine not only requirements relating to the profession of a university teacher, but also a set of desired and necessary personality traits in one to play the respectable role of the academic – indirectly a creator and shaper of many students' personalities; the above-mentioned background to the intended research project and establishments resulting from it are only too evident.

References

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Поликультурное языковое образование в России. Технологии поликультурного языкового образования. [Текст] Монография. – Berlin: LAMBERTAcademicPublishing, 2012. 230 с. ISBN 978-3-8473-1240-6
2. *Габдулхаков, В.Ф., Подгорецки, Ю.Ю.* Социальные коммуникации и поликультурное образование. [Текст] / В.Ф.Габдулхаков, Р.Р.Замалетдинов, Ю.Ю.Подгорецки / Монография. – Татарстан-Польша, 2010. 302 с.
3. *Valerian F. Gabdulchakov.* The usefulness of attribution machiavelism in the communication process. [Text] / Pod redakcją Józefa Podgóreckiego i Daniela Kukli / Józef Podgórecki, Walerian Gabdulchakov, Achmed Sapachov // Almanach Komunikacji Społecznej.Opole: Uniwersytetu Opolskiego, 2010. 324 p.
4. *Valerian F. Gabdulchakov.* Realizator współczesnej komunikacji – pedagog i nauczyciel [Text] Almanac of Social Communication. Opole: PrzedsiębiorstwoGraficzne «DRUKMASZ», 2010. S. 3-11. ISBN: 978-83-926832-9-2

УДК 008-027.21; 008:001.8; 008:1

THE TRANSNATIONALIZATION OF RACISM: CRITICAL MULTICULTURALISM
AS A VENUE TO IMPLEMENT ANTI-RACIST EDUCATION

ТРАНСНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАСИЗМА: КРИТИЧЕСКИЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ
КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ АНТИРАЦИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

César Augusto Rossatto

Abstract

This article examines how racism is pervasive across international state borders. It uses critical multiculturalism as a venue to deconstruct Whiteness or White Supremacy to then propose anti-racist education. The article compares racial similarities and differences between Brazil and United States, as far as Affirmative Action is related to the implementation of quotas. It presents analyses about the power and domination of white colonization, historically speaking, in regards to the conquering of socio-communitarian rights of Afro-Brazilians and US citizens referring to education other civil rights. In conclusion, the article proposes surrounding elements, regarding affirmative action, in the areas of curriculum and educational politics.

Keywords: Education, Curriculum, Whiteness and Racism.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы распространения расизма. В ней критикуется мультикультурализм как форма превосходства белой расы. В статье сравниваются расовые сходства и различия между Бразилией и США. В ней представлен анализ власти и доминирования белых колонизаций. В заключение в статью предлагаются содержательные компоненты для учебных программ и образовательной политики.

Ключевые слова: образование, учебные планы, белые и расизм.

A Transnacionalização do Racismo: O Multiculturalismo Crítico Como Forma de Implementação
de uma Educação Anti-Racista

Resumo

Este artigo examina como o racismo permeia fronteiras internacionais. Usando o multiculturalismo crítico, como forma de desconstrução da branquitude ou supremacia branca, propõe-se uma educação anti-racista. Comparam-se, as similaridades e diferenças entre as questões raciais no Brasil e Estados Unidos no que diz respeito às ações afirmativas relativas à implementação de cotas raciais. Apresentam-se também análises sobre o poderio e dominação dos brancos, historicamente, sobre conquista dos direitos sócio-comunitários dos afro-brasileiros e estadunidenses com respeito ao direito à educação e outros direitos civis. A guisa de conclusão, propõe-se elementos norteadores, quanto às ações afirmativas, nos campos do currículo e políticas educacionais.

Palavras-chave: educação, cotas, currículo, branquitude, racismo.

Os Estados Unidos e Brasil têm muitas similaridades e diferenças, mas tratando-se do legado deixado pela escravidão os dois países são muito parecidos. O Brasil historicamente deixou uma imagem no exterior e internamente, de uma democracia racial invejável ou ao menos uma imagem de que as pessoas viviam em harmonia racial; enquanto os Estados Unidos, na atualidade, mantém a imagem de uma sociedade não-racista, especialmente com a eleição do presidente Baraka Obama – o qual é usado como “token approach”, ou seja, como

um discurso de que há uma representação negra em todos os setores sociais.

Entretanto, é evidente que a cor da pele continua sua hierarquia, de clara para escura, em ambos países – quanto mais clara a cor da pele mais privilégios. Os dois países constituídos nas premissas da escravatura do negro e no extermínio indígena, não trataram de forma mais significativa questões como a do enriquecimento e do poderio ilícito fundamentado na colonização branca. A história, comum a ambos países, é de serem

“colônias brancas” estabelecidas para a expansão do imperialismo europeu. Os dois países proveram grandes oportunidades para os europeus se estabelecerem, adquirirem capital e expandirem um domínio, não acessível naquele momento histórico, na Europa.

Em outras palavras, desenvolveram um “sistema social racial” (BONILLA-SILVA, 1999) estruturado para manter a branquitude como fonte de oportunidades, privilegiando os grupos étnicos europeus (BENITO, 2002; CARONE, 2002; DU BOIS, 1935; ROEDIGER, 1999; SKIDMORE, 1990). A colonização europeia, associada a essa forma de consciência de identidade, construiu a escravidão, assassinando e colonizando grupos racializados, constituídos agora como “os outros”. Uma nova realidade sócio-comunitária nos EUA bem como no Brasil.

Voltando-nos à contemporaneidade observamos que a questão das ações afirmativas, como meio político, causam grande tensão e impacto social tanto nos EUA quanto no Brasil. Esses países tiveram datas aproximadas na “abolição” da escravatura e também, ambos, na criação de ações afirmativas. Os EUA “terminaram” a escravidão em 1865 e escreveram as ações afirmativas, como lei, em 1974. O Brasil “terminou” a escravidão em 1888 e, atualmente, está em processo de estabelecimento de ações afirmativas, como lei, políticas públicas e programas educacionais inerentes.

Muito têm-se escrito à respeito das possibilidades e limitações das ações afirmativas, no entanto, a idéia principal deste estudo se atém à formação, na atualidade, de uma política de identidade branca que, tanto nos EUA quanto no Brasil, se organiza a partir do discursos das ações afirmativas. Dessa maneira, as ações afirmativas têm sido o prisma divisor dos inúmeros feixes ideológicos sobre as questões raciais.

Pretende-se então, com esse estudo comparado, inicialmente, examinar como o domínio branco tem se estabelecido nos EUA e no Brasil desde o período colonial até a atualidade. Em seguida, discutir como as políticas de identidade branca estão se desenvolvendo como resposta às ações afirmativas nesses dois países. Finalmente, pretende-se argumentar sobre as relações desse estudo com as políticas e práticas

educacionais.

O aporte teórico para esse estudo é a Teoria Crítica Racial (TCR), que tem como um dos fundamentos principais o de que o racismo é uma condição que se mantém e se manterá de forma cultural e institucional ao longo da vida (TATE, 1997). Ele não é natural, é uma idéia construída socialmente e é auto-reprodutível (BELL, 1995; BONILLA-SILVA, 1999).

Para mais além, o racismo em TCR, aponta para a realidade da supremacia branca, que nada mais é do que um sistema social racializado que, injustamente, privilegia e dá poder àqueles que são identificados como brancos. A supremacia branca cria um sentido de superioridade e é aprendida por pessoas brancas que têm, como recompensa, vantagens no sistema social, aquisição de propriedades materiais e intelectuais e outras formas de suplantação sobre o outro, baseadas nos privilégios das questões raciais (HARRIS, 1995; MCINTOSH, 1997).

Como tentaremos demonstrar, Brasil e EUA, são nações de domínio e supremacia branca. A história da branquitude no Brasil começou em 1500 quando os portugueses chegaram e deram início ao genocídio indígena. Eles acreditaram que os povos indígenas não eram uma força laboral de fácil subjugação, então começaram a institucionalização criminal da escravidão dos povos africanos no início dos anos de 1600. De acordo com Meyers (1999) mais de 3,5 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil. Número superior a qualquer outro país da América (IDEM, 1999). Em 1888, o Brasil finalmente respondeu às pressões dos movimentos quilombolas e abolicionistas, como os da sociedade anti-escravidão liderada por Joaquim Nabuco e tornou-se o último país da América a encerrar com os processos de escravidão (IDEM, 1999).

O fim da escravidão não significou o fim da opressão dos afro-brasileiros. Os brancos não compartilharam suas riquezas construídas às custas do trabalho negro e povos não brancos. Os afro-brasileiros tornaram-se a força laboral “livre”, mas nunca receberam reparação, recompensa material ou monetária por centenas de anos de tortura e trabalhos forçados. Temendo que os negros livres fossem causar uma erosão social, os brancos brasileiros implementaram um programa nacional de

embranquecimento, ou branquitude, para dissolver o elemento negro da sociedade brasileira—fisicamente e culturalmente (DEGLER, 1971; TWINE, 2000; SKIDMORE, 1990). Esse elemento branco foi sistematicamente prevelegiado pela imigração europeia e pelo decrescimento dos não europeus (MEYERS, 1999). A miscegenação foi encorajada como recurso de erradicação genética da negritude. Segundo Skidmore (1990), Joaquim Nabuco, em sua narrativa, dizia que terminar a escravidão significaria a criação de um Brasil dominado pela negritude porque as políticas de embranquecimento eventualmente resolveriam o “problema” da presença africana.

Com a presença da ideologia de embranquecimento estabelecida, os imigrantes europeus vieram em massa ao Brasil no final do século XIX até meados do século XX. Durante esse tempo, os europeus construíram uma coalizão étnica dentro de uma força de trabalho e de uma política branca. A economia brasileira caminhou para a industrialização e afro-brasileiros foram sistematicamente excluídos de sistemas educacionais e força empregatista. Apesar desse ataque explícito da supremacia branca aos afro-brasileiros, Gilberto Freyre proclamou, em 1933, que o Brasil era uma “democracia racial” um lugar onde o racismo estrutural não existia (PEREIRA; WHITE, 2001). Hoje, ainda existem aqueles que acreditam na ideologia da negação estrita, da estruturação do racismo e se referem ao Brasil como uma democracia racial, apesar de ser evidente que os embranquecidos e brancos têm mais riqueza e poder do que negros e mulatos.

O legado da escravidão e embranquecimento deixaram a atual presença afro-brasileira na esfera mais baixa da hierarquia social. No decorrer da história tem havido uma consciência afro-brasileira que proveu resistência contra a supremacia branca (MOURA, 1959). O movimento negro hoje é a manifestação atual dessa presença ideológica racial crítica. Recentemente ela marcou passagem com lei que condena, como crime, a discriminação racial. Durante administração Sarney a lei No. 7.716/ 1989 punia o crime resultante de preconceito racial. Os predadores poderiam ser sentenciados com até cinco anos de prisão. Subsequentemente, a administração Cardoso modificou essa lei em 1997 no No. 9.459 incluindo uma punição de danos,

adicionando a questão de etnia, religião e nacionalidade como categorias protegidas. Essas administrações cederam as pressões do movimento negro.

Porém, essas leis, têm defeitos ou fraquezas. Elas tratam o racismo como atos individuais que uma pessoa de um grupo faz contra pessoas de outro grupo, como se fosse um crime passional ou crime de ódio. Nos EUA elas não tratam o racismo como forma estrutural ou como um problema institucionalizado. Elas tratam os mecanismos como a segregação residencial, acumulação injusta do enriquecimento branco e o agrupamento ilícito, deixando portas abertas para grupos brancos articularem ou reclamarem que grupos anti-racistas, como os do movimento negro, estão “invertendo o racismo” para um sistema de ódio às pessoas brancas. Tem havido poucas condenações como resultado desta lei. De fato, a lei No. 7.716, basicamente, não tem condenado ninguém (TWINE, 2000). Em suma, essas leis não têm força, estrutura e apoio desde sua implementação.

Tais leis, também atuam precariamente no sentido de interromper as formas cotidianas de racismo que ocorrem em lugares como as escolas. Por sua vez, as escolas têm funcionado, durante décadas, como reprodutoras – conscientes ou não – da desigualdade racial. A partir da percepção dessa reprodução do racismo no cotidiano escolar, os movimentos afro-brasileiros têm se engajado na revisão e aplicação dessas leis de abrangência limitada, na luta contra o racismo branco (TWINE, 2000).

Na última década, o movimento afro-brasileiro atuou, ativa e intensamente, junto ao então candidato à presidência, Lula, propondo uma coalizão com o Partido dos Trabalhadores (PT). Sendo assim, uma das propostas de candidatura revisava a possibilidade de ressarcir a dívida para com os afro-brasileiros. Essa ação afirmativa foi uma iniciativa política fundamental para iniciar os processos de ressarcimento dessa dívida e também um suporte no combate a falsa ideia do racismo como um ato individual, colocando o tema num patamar de política pública e prática institucional. Com a vitória nas eleições, estabeleceu-se um Gabinete para a Promoção da Igualdade Racial, sob a Lei no. 10.678/2003, que atualmente trabalha investigando possíveis

iniciativas de ações afirmativas.

Apesar de discreto, em termos de política nacional, existem algumas situações em que o programa de ação afirmativa já tem se desenvolvido. Como exemplo dessas ações, algumas universidades públicas recentemente criaram um sistema de cotas raciais para tornar acessível o ingresso no ensino superior. Universidades como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), entre muitas outras, aprovaram uma política de cotas na qual o corpo discente deve ser composto no mínimo em 20% de alunos de escolas públicas, 20% de negros ou membros de grupos étnicos minoritários e 5% de alunos com deficiências. Nota-se, portanto, que os alunos afro-brasileiros foram alocados junto à outras minorias étnicas. Essas iniciativas encontraram grande resistência e controvérsia entre a população brasileira. Em grandes cidades como São Paulo e Porto Alegre, entre outras, também aprovaram-se cotas de ação afirmativa para empregos públicos. No Estado de São Paulo foram aprovadas, essas afirmações, para todas as cidades, mas ainda algumas universidades e instituições se recusam a fazer as reparações adequadas e implementações de tais iniciativas.

Assim, nessa fase do processo, é apropriado dizer que o Brasil ainda está nos estágios iniciais de fundamentação dessas ações afirmativas. Ressalta-se que, caminhando com as ações afirmativas em relação à problemática da desigualdade com os afro-brasileiros, membros da sociedade sócio-comunitária brasileira, ainda serão beneficiados, com o acesso ao ensino superior por alunos excluídos por questões sociais e distribuição de renda.

Mesmo que os brancos no Brasil tenham pouca ou nenhuma experiência direta com as políticas de ações afirmativas, elas têm provocado reações negativas no público. Com a mera possibilidade de que venham a ser implementadas em âmbito nacional – não só em relação ao ensino, mas em áreas como emprego e outras – essas ações têm sido alvo de duras críticas pela população. A oposição branca às ações afirmativas como as de cotas, no Brasil, são investidas de um déficit cultural e argumentos pró-embranquecimento como: a) são anti-democráticas, vão de encontro à Constituição, b) revigoram ou reforçam um

racismo que não existe, muitas vezes com um discurso de reversão – racismo invertido, c) vão destruir o mérito e a competência exigidos para a entrada na universidade, d) são cópias das políticas dos EUA e a educação no Brasil é diferente da estadunidense, e) provocam discriminação contra os cotistas pela produção da idéia de incapacidade de aprovação no vestibular e f) as cotas são discriminatórias e injustas para com os brancos. Dessas falas e argumentos, reconhecemos, sem surpresa, que são produtos de uma estabilidade da superioridade branca, na educação, nunca antes desafiada por ações parecidas. Começa uma desestabilização do poderio branco.

Um ataque comum, defaldado pelo setor de esquerda marxista, é o de que as cotas e as iniciativas de ações afirmativas para os afro-brasileiros são reivindicações de apelo reformista e não revolucionário. Não encontramos dúvidas de que o sistema de cotas advém de uma natureza reformista e paleativa para os negros, bem como de que, historicamente, ele tem um caráter democrático advindo da burguesia francesa, inglesa e estadunidense. Assim, pergunta-se 'por que os negros devem defender interesses de uma burguesia revolucionária?' Porque, no contexto real em que se encontra o Brasil, essa defesa, de caráter progressivo, provoca e mobiliza a população deixando a classe social dominante brasileira de sobreaviso e, este, é um argumento válido para a solidificação da luta pela implementação das cotas num âmbito geral. Diante da visão desse sistema progressivo cabe ressaltar uma crescente conscientização e educação da comunidade negra brasileira quanto à mobilização política, acima de tudo, colocando em xeque a opressão racial, que é secular no Brasil. Portanto, o sistema de cotas não apresenta um fim em si mesmo, mas um conjunto de meios progressistas que, entre outros, denota um poder que dá visibilidade aos negros no país.

Outra crítica, frequente no Brasil, é de que a entrada de negros nas universidades por meio da ação afirmativa de cotas, subverte o mérito, entrando em campo a ideologia meritocrática. Essa ideologia é obscura quando se discute o que se define por "mérito" e se o mesmo não é baseado na vantagem que os brancos já têm, desde os ensinamentos fundamental e médio, sobre os afro-brasileiros.

Também é recorrente a objeção da entrada dos negros no ensino superior, alegando-se que o sistema de cotas implica na redução da qualidade do ensino e da aprendizagem. Teoria que recai na constituição dos currículos, desde a sua base até o ensino superior. O que esses currículos abarcam? Eles são ou não apenas uma forma de reafirmarem a desigualdade e discriminação racial?

O argumento de que as distorções raciais na educação brasileira têm como solução a melhoria da educação básica, também é muito utilizado em confrontos contra o sistema de cotas. As cotas são uma iniciativa provisória, para uma correção imediata, o que não anula a exigência de uma educação básica de qualidade, igualitária e acessível aos afro-brasileiros. Bem sabemos que, essa estruturação, exige um esforço a longo prazo, talvez de uma geração inteira onde os negros ainda continuaram sendo destituídos do sonho de entrar numa universidade.

Os detratores alegam que um eventual programa de cotas vai acentuar o racismo na sociedade e no cotidiano universitário. O que de fato pode acontecer é um desmascaramento do racismo, que é real na sociedade brasileira e que já é intenso sem a problemática das cotas. O racismo sempre foi e sempre será uma arma ideológica de dominação. No caso do nosso país, dissimulado, mascarado, velado, oculto e extremamente eficiente.

O discurso da impossibilidade de se definir quem é negro no Brasil, uma vez que todos são mestiços, também caracteriza uma oposição às cotas e, esse discurso, é altamente perigoso. Sob uma perspectiva biológica, a mestiçagem existe em qualquer parte do mundo, uma vez que muitos pesquisadores descreditam a pureza de uma raça. Mestiço não é uma característica genuinamente brasileira. Países, ditos brancos, possuem também uma dose de mestiçagem, uma mistura racial. A construção ideológica da figura mestiça – o mulato ou o moreno –, serviu para atenuar o choque racial no Brasil. Uma categoria intermediária entre uma maioria negra e uma minoria branca no período colonial. O mulato serviu como uma válvula de escape para amenizar a tensão racial existente. Essa alternativa, vista como providencial, trouxe a lume um híbrido que nunca poderia ser definido como branco, ou como negro. Tornou-se então, o discurso da mestiçagem, muito popular, de tal

maneira que a população brasileira – diferente da estadunidense, por exemplo – não assume uma identidade racial. O sistema de cotas encorajou os alunos a abertamente se definirem como negros, mesmo a existência da raça sendo apenas uma construção ideológica, social e política.

A implementação, dessa primeira ação afirmativa – a do estabelecimento de cotas – declara o fim do mito da democracia racial ou o mito da ausência de preconceito, racismo e discriminação no Brasil. A operacionalidade e execução de programas como o de cotas, por si só, é capaz de provar que existe racismo e que, ele, é um problema real para os negros no Brasil.

Esse é um momento único e singular, na história brasileira, em que a sociedade civil não só se torna mais consciente sobre a problemática do racismo, bem como começa a contemplar soluções e alternativas reais para a questão racial no Brasil. Pela primeira vez são quebradas as barreiras do silêncio impostas pelo racismo. Felizmente, embora tardiamente, podemos enxergar alternativas para superar essas atrocidades tendo agora o amparo legal e constitucional do país. Evidentemente que as cotas não são a Panacéia para os problemas gerados pela desigualdade racial, mas é um começo. Entre tê-las ou não, de fato, é melhor tê-las e lidar com os desafetos. Opôr-se às cotas e não apresentar alternativas para enfrentar as questões de desigualdade no campo educacional, constitui-se numa aceitação e internalização da condição de opressor com o domínio de mais de quinhentos anos.

A história da branquitude nos Estados Unidos tem muitas semelhanças com a do Brasil, mas as diferenças são significativas. Como colonizadores no início do século XVII, os ingleses invadiram o que são agora os Estados Unidos da América e deram início ao genocídio contra os povos indígenas (TAKAKI, 1993). A escravidão dos negros, legalizada, teve seu começo na Virgínia em 1600, espalhando-se por quase todo o país, embora a maior parte tenha se concentrado no sul (WILLIAMS, 1961). A ideologia racial branca elencava os escravos como sub-humanos e geneticamente inferiores, descrito na Constituição Americana como equivalentes a três quintos do que era um ser humano. Embora hajam muitos tabus nos escritos históricos estadunidenses sobre a

miscigenação, ela ocorreu. O choque que essa miscigenação causou, dentro de uma sociedade onde a pureza de raça era promovida publicamente, resultou em complexas e contraditórias medidas legais sobre quem poderia ou não assumir-se “branco” (HANEY-LÓPEZ, 1996). Iniciou-se, em meados dos anos de 1800, o movimento abolicionista, que culminou na Guerra Civil Americana e na libertação dos escravos, em 1865.

Como no Brasil, o fim da escravidão nos EUA não significou o fim da opressão contra os negros estadunidenses. Inicialmente, alguns negros ganharam poderio político em estados do sul, sendo eleitos para órgãos governamentais. Mas os brancos rapidamente organizaram a Ku Klux Klan (KKK) como um meio de reafirmar a dominação branca. Os EUA abriram as portas aos imigrantes europeus no final dos anos de 1800 e início dos anos de 1900 como estratégia para aumentar a política branca com vistas na dissolução do *Black Power*. Embora houvesse tensão entre os europeus e brancos estadunidenses, os mesmos se uniram para exterminar os negros, bem como excluí-los dos campos de trabalho (ROEDIGER, 1999). Leis e regras formais de separação racial foram criadas nesse período, como a Jim Crow, sendo somente desmanteladas nas décadas de 1950 e 1960 pelo Movimento dos Direitos Cívicos.

Como ainda não acontece no Brasil, nos EUA existe uma lei estabelecida como ação afirmativa onde, em seus termos, as empresas e as escolas podem ser processadas se impedirem o acesso de pessoa negras, pagando indenização por danos. Assim, muitas instituições têm elaborado projetos e programas de ações afirmativas para inclusão da diversidade. Entretanto, alguns críticos das ações afirmativas, argumentam sobre o fato de não ter sido dado um peso legal, nessas ações, às questões raciais, de maneira que não se faz valer a lei, que foi escrita incluindo também as questões de gênero, sendo assim beneficiadas mais as mulheres e famílias brancas que os próprios negros (YANCEY, 2003).

A maioria das críticas produzidas procedem de brancos que vêem a ação afirmativa como uma forma de racismo reverso (GALLAGHER, 1997). Esses brancos têm os mesmos argumentos que os brancos, atualmente, fazem no Brasil. Nos parece que, o

medo inerente ao desafio do privilégio de ser branco tem impulsionado movimentos em prol da destituição da ação afirmativa. Como exemplo, a proposição 209 do estado da Califórnia que eliminou a ação afirmativa em algumas instituições educacionais. Em suma, a neo-supremacia branca tem fomentado reações conservadoras contra as ações afirmativas (KINCHELOE, STEINBERG, 1998).

À guisa de conclusões, parece que o Brasil é uma nação que está tentando caminhar do século da ideologia racial branca para uma doutrina mais consciente de ações afirmativas. Em contraste, os EUA – apesar de também o ter feito – agora enfrentam a resistência da ideologia racial com as críticas dos brancos e com os movimentos contra as ações afirmativas. Infelizmente, os brancos no Brasil seguem um caminho parecido com o trilhado pelos brancos estadunidenses em suas oposições políticas, entretanto, as ações afirmativas, despontando no país, parecem mais suscetíveis em suportar os eventuais desafios. Pelas implicações iniciais sugere-se uma reformulação curricular, de políticas públicas e educacionais, bem como um estudo comparado para compreender e desafiar as tendências ideológicas de exclusão racial em ambos países. O currículo deve incluir estudos anti-racistas que desconstruam a interiorização do racismo entre brancos e negros, se aprofundando na supremacia branca como um fenômeno perigoso e expansionista dentro dos processos sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- BELL, D. (1992). Faces at the bottom of the well: The permanence of racism. New York: BasicBooks.
- BENITO, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I Carone & M. A. S. Bento (Eds.), Psicologia social do racismo (pp. 25-57). Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- BONILLA-SILVA, E. (1996). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, 62(June), 465-480.
- CARONE, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial Brasileira. In I Carone & M. A. S. Bento (Eds.), Psicologia social do racismo (pp. 13-23). Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- DU BOIS, W. E. B. (1935). Black reconstruction in America. New York: Simon & Schuster.
- GALLAGHER, C. (1997). White racial formation: Into the twenty-first century. In R. Delgado & J.

- Stefancic (Eds.), *Critical white studies: Looking behind the mirror* (pp. 291-299). Philadelphia: Temple University Press.
- GUINIER, L.; TORRES, G. (2002). *The miner's canary*. Cambridge: Harvard University Press.
 - HANEY-LÓPEZ, I. (1996). *White by law: The legal construction of race*. New York: New York University Press.
 - HARRIS, C. (1995). Whiteness as property. In K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Pellar, & K. Thomas (Eds.), *Critical Race Theory: The key writings that formed the movement* (pp. 276-291). New York: The New Press.
 - KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (1998). Addressing the crisis of whiteness: Reconfiguring white identity in a pedagogy of whiteness. In J. Kincheloe, S. Steinberg, N. Rodriguez & R. Chennault (Eds.), *White Reign: Deploying Whiteness in America* (pp. 3-29). New York: St. Martin's Press.
 - MCINTOSH, P. (1997). White privilege and male privilege. In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.), *Critical white studies: Looking behind the mirror* (pp. 291-299). Philadelphia: Temple University Press.
 - MYERS, A. (1999). Brazil. In APPIAH, K. A.; GATES, H. L. (Eds.), *Africana* (pp. 300-307). New York: Basic Civitas Books.
 - MOURA, C. (1959). *Rebelioes na senzala*. Rio de Janeiro: Edições Zumbi.
 - PEREIRA, E.; WHITE, S. (2001). Brazil: Interactions and conflicts in a multicultural society. In CORNWELL, G.; STODDARD, E. W. (Eds.), *Global multiculturalism: Comparative perspectives on ethnicity, race, and nation* (pp. 123-141). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
 - ROEDIGER, D. (1999). *Wages of whiteness: Race and the making of the American working class* (Rev. ed.). New York and London: Verso.
 - SKIDMORE, T. (1990). Racial ideas and social policy in Brazil, 1870-1940. In GRAHAM, R. (Ed.), *The idea of race in Latin America, 1870-1940* (pp. 7-36). Austin: University of Texas Press.
 - TAKAKI, R. (1993). *A different mirror*. Boston: Little, Brown & Co.
 - TATE, W. F. (1997). Critical race theory in education: History, theory, and implications. In APPLE, M. (Ed.), *Review of research in education*, volume 22 (pp. 195-250). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
 - TWINE, F. (2000). *Racism in a racial democracy: The maintenance of white supremacy in Brazil*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
 - WILLIAMS, E. (1961). *Capitalism & slavery*. New York: Russell & Russell.

УДК 371.11

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО)

М.Н.Прокопчук

Аннотция

В статье рассматривается вопрос типологии упражнений для формирования языковых компетенций у учеников основной школы, изучающих второй иностранный язык. Автором предлагаются дополнительные критерии классификации упражнений, которые отображают специфику формирования языковых компетенций в английском языке как втором иностранном после немецкого языка у учеников младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: первый иностранный язык, второй иностранный язык, языковые компетенции, учебно-стратегическая компетенция, типология упражнений.

Abstract

The article deals with the issue of the second language competence forming of secondary school student exercise typology. The author offers extra criteria that reflect the peculiarities of the second language competence forming of the secondary students who study English as the second foreign language after German.

Keywords: the first foreign language, the second foreign language, language competences, learning strategies, exercise typology.

Введение второго иностранного языка (ИЯ2) в качестве обязательного для изучения

в средних общеобразовательных заведениях (СОЗ) Украины предмета было инициировано

Министерством образования, науки, молодёжи и спорта в 2005 – 2006 учебном году. Коллективом авторов во главе с заведующим лабораторией обучения ИЯ института педагогики АПН Украины В.Г.Редьком была создана концепция изучения ИЯ2 в СОЗ. Авторские концепции изучения английского, немецкого, французского и испанского языков легли в основу соответствующих учебников. Начиная с 2013 – 2014 учебного года в учебном процессе используются учебники следующего поколения для изучения ИЯ2 в СОЗ, которые нацелены на формирование у учеников соответствующих языковых компетенций (ЯК) в ИЯ2 на основе ранее сформированных языковых навыков и учебных умений в первом иностранном языке (ИЯ1) и родном языке (РЯ).

Решению фундаментальных основ обучения ИЯ2 в СОЗ посвящены работы И.Л.Бим, Н.В.Барышникова, А.Щепиловой и др. В работах Ю.Н.Кажан, Б.А.Лapidуса, Б.С.Лебединской, Н.И.Реутова, Н.С.Форкун и др. исследователей рассматриваются проблемы, связанные с формированием целевых ЯК во ИЯ2 в высших учебных заведениях.

В тоже время анализ методической литературы, педагогических и методических журналов свидетельствует о недостаточном числе публикаций, посвящённых вопросам особенностей типов упражнений для формирования ЯК в ИЯ2 в СОЗ.

Цель статьи – исследовать вопрос особенности типологии упражнений для формирования ЯК в ИЯ2 у учеников основной школы.

Исследования ИЛ.Бим, Н.В.Барышникова Ю.Н.Кажан, Б. А.Лapidуса, Б.С.Лебединской, Н.И. Реутова, Н. С. Форкун свидетельствует о том, формирование ЯК в ИЯ2 не требует новой системы упражнений, однако предполагает наличие аналитических действий с учебным материалом. Так, например, И.Л.Бим и Б.А.Лapidус описывают общую систему упражнений для обучения немецкого языка на основе английского, предлагая использование контрастивных упражнений в учебном процессе. Ю.Н.Кажан разработала подсистему упражнений для формирования рецептивной лексической компетенции студентов языковых учебных заведений, которые изучают немецкий язык как ИЯ2, которая

предполагает упражнения для преодоления интерференции со стороны ИЯ1. Комплексы упражнений, предложенные Б.С.Лебединской и Н.С.Форкун, предназначены для обучения активной лексики немецкого языка и также предполагают использование сопоставительных упражнений. Система упражнений, представленная Н.И.Реутовым, предназначена для обучения языковому материалу немецкого языка в аспекте говорения и содержит специальные коррелирующие и дифференцирующие упражнения для организации переноса и преодоления интерференции со стороны английского языка как ИЯ2.

Изучив, критерии, используемые вышеупомянутыми авторами, возьмём за основу критерии классификации упражнений, предложенные в методике обучения ИЯ Н.К.Скляренко [5] и в своём исследовании для создания собственной классификации выберем те из них, которые являются релевантными для формирования ЯК в ИЯ2 у учеников 5-го класса, а именно:

- 1) коммуникативность;
 - 2) степень управления;
 - 3) наличие или отсутствие опоры;
 - 4) способ организации учебной деятельности учеников;
 - 5) наличие игрового элемента.
- Кроме этого, считаем необходимым ввести дополнительный критерии, такие как
- 6) участие контактирующих языков;
 - 7) ориентировка на формирование одной компетенции или двух и больше;
 - 8) наличие аналитико-рефлексивных действий у учеников в процессе выполнения упражнения.

Введение шестого критерия обусловлено необходимостью учитывать природу школьной субординативной искусственной триггосии, которая формируется в школе. Это, в свою очередь, определяет использование в процессе формирования ЯК в ИЯ2 не только одноязычных, а также двуязычных сопоставительных и контрастивных упражнений.

Необходимость введения седьмого критерия обусловлена, во-первых, спецификой формирования ЯК в ИЯ2 на разных этапах, во-вторых, тем фактом, что этот процесс формирования ЯК в ИЯ2 происходит через своеобразный «фильтр» ранее приобретён-

ных знаний, сформированных языковых навыков и общую языковую осознанность, которые могут благоприятствовать формированию всех ЯК в ИЯ2. Сформированная учебно-стратегическая компетенция в РЯ и ИЯ1 позволяет перенести методы и приёмы работы с фонетическим, графическим, орфографическим, лексическим и грамматическим учебным материалом из РЯ, ИЯ1 в процесс формирования ЯК в ИЯ2, тем самым делая этот процесс направленным на формирование нескольких ЯК одновременно, ускоряя запуск речевого механизма ИЯ2.

Введение восьмого критерия обусловлено также спецификой формирования ЯК в ИЯ2, поскольку анализ и сопоставление/ противопоставление языкового, речевого, социокультурного учебного материала и рефлексия собственных учебных действий с этим материалом предполагают аналитические действия учеников.

Дадим короткую характеристику типам упражнений в соответствии с обозначенными нами критериями для формирования ЯК в ИЯ2, останавливаясь более детально на особенностях функционирования этих упражнений в условиях наличия предыдущего учебного и лингвистического опыта учеников младшего подросткового возраста.

В соответствии с первым критерием различают коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные упражнения. Необходимо заметить, что в методической науке остаётся открытой дискуссия относительно количества и целесообразности использования некоммуникативных упражнений в процессе формирования ЯК в ИЯ2 из-за «отсутствия в них связей с речевой ситуацией или речевым контекстом из-за их некоммуникативного, формального характера, их направленностью на преимущественно языковую сферу» [10, с. 58].

Одновременно роль некоммуникативных упражнений на начальной ступени овладения языковым явлением есть необычайно важной, поскольку они дают возможность познакомиться с языковым явлением и усвоить его форму, частично функцию при минимальном трате времени и наибольшей концентрации внимания на самом явлении.

За вторым критерием упражнения делятся на управляемые, частично управляемые и минимально управляемые. Степень

управления речевыми действиями учеников в предложенной нами системе определяется этапом формирования языковых и речевых навыков и возрастными особенностями учеников, которые относятся к младшему подростковому возрасту. Стоит отметить, что степень управления упражнением будет уменьшаться от этапа к этапу: на ориентировочно-подготовительном и стереотипно-ситуативном этапах используются упражнения с полным и частично управляемым ответом. В соответствии со вторым критерием, специфика упражнений заключается в управлении процессом формирования ЯК в ИЯ2 с помощью правил-инструкций и правил-предупреждений.

Под правилом-инструкцией понимается такое правило, которое указывает ученику на действия, которые необходимо выполнить, чтобы достигнуть определённой цели, и служащее для ученика непосредственным руководством к действию [1, с. 207]. В свою очередь, под правилом-предупреждением имеется в виду такое правило, которое предупреждает ученика про наличие несоответствий в языковом материале изучаемых языков.

В то же время, учёт возрастных особенностей учеников младшего подросткового возраста предполагают, что выполнение всех упражнений, которые используются в процессе формирования ЯК в ИЯ2, подлежат постоянному контролю со стороны учителя и самоконтролю.

За критерием наличия или отсутствия опор различают упражнения без опор, с природными опорами, то есть с такими, которые используются в реальной коммуникации, и упражнения с искусственно созданными опорами разных видов: содержательными и формальными, полными или частичными, вербальными или невербальными, слуховыми, зрительными зрительно-слуховыми, созданные учителем/представленные в готовом виде в учебнике или составленные учениками под руководством учителя [6, с. 12].

Примером опор, которые могут быть использованы в процессе формирования ЯК в ИЯ2, могут быть:

- таблицы, которые необходимо заполнить, сравнивая структурные элементы изучающихся языков;

- иллюстративные таблицы, модели, схемы, когнитивные метафоры, алгоритмы;
- правила-инструкции и правила предупреждения;
- слово/словосочетания, записанные в тетради, для дальнейшего использования в монологической и диалогической речи;
- рисунки/фотографии, изображающие известные исторические памятники англоязычных стран, предметы, иллюстрации, пиктограммы;
- аудиозаписи, рекламные объявления, письма ровесников, тексты учебника;
- ассоциации, связанные с тождественным звучанием в РЯ или ИЯ, звукоподражания;
- различные виды планов;
- жесты, мимика, пантомима.

Интенсивное использование вышеупомянутых опор имеет место на ориентировочно-подготовительном и стереотипно-ситуативном этапах, когда необходимо создать условия для предупреждения интерференции. На вариативно-ситуативном этапе использование природных опор может служить стимулом для продуктивных видов речевой деятельности и создавать специфику завершающего этапа формирования ЯК в ИЯ2. Например, ученикам предлагается, сказать, какие уроки имеет главный персонаж учебника с понедельника по пятницу, используя расписание английской школы.

Принимая во внимание более высокий уровень развития речевой памяти подростков, связанной с осмыслением, систематизацией учебного материала и установлением логических соотношений, использование различных видов опор, созданных учениками под руководством учителя, приобретает особое значение в процессе формирования ЯК в ИЯ2.

За способом организации учебной деятельности различают фронтальные, хоровые, парные, групповые и индивидуальные упражнения.

Учитывая возрастные особенности учеников младшего подросткового возраста и комплексный подход к формированию ЯК в ИЯ2, в систему упражнений нами включены все названные типы упражнений. Также следует заметить, что на каждом этапе формирования ЯК названные типы упражнений представлены разными вариантами комби-

нирования. Например, хоровые упражнения используются в работе над фонетическим аспектом речи при многократной имитации, повторении фонем, интоном, ЛО, ГС и т.д. на ориентировочно-подготовительном и стереотипно-ситуативном этапах. На вариативно-ситуативном этапе, как правило, организовывается работа в парах и минигруппах.

В соответствии с наличием игрового элемента упражнения характеризуются, как такие, что имеют или не имеют игровой элемент, с ролевым или неролевым компонентом. Также следует заметить, что использование игры на начальной ступени обучения ИЯ2 значительно повышает мотивационный потенциал формирования ЯК в ИЯ2, что объясняется как возрастными особенностями учеников 5-го класса, так и оптимизацией процесса формирования ЯК в ИЯ2 путём переноса ранее сформированных релевантных учебных стратегий в поле учебной деятельности ИЯ2. Использование упражнений с игровым элементом способствует созданию позитивного климата и является предпосылкой создания ситуации успеха, игра учит получать удовольствие от интеллектуальной работы, воспитывает толерантность, умение работать в команде [7, с. 169]. Кроме того, игра как способ познания мира знакома ученикам из опыта обучения в начальных классах. Как отмечает Е.А. Паршикова, виды деятельности, которые организуются на уроке ИЯ на основе знакомых приёмов, помогают восприятию, переработке и усвоению иноязычного учебного материала [10, с. 259]. Поэтому, большая часть предложенных нами упражнений содержат игровой или ролевой компонент, как результат сюжетно-ролевой организации учебного материала для формирования ЯК в ИЯ2.

Согласно с критерием *участия контактирующих языков*, которые вовлекаются в процесс формирования ЯК в ИЯ2, упражнения могут быть одноязычные или двуязычные. Например, использование двуязычных контрастивных или сопоставительных упражнений на ориентировочно-подготовительном этапе позволяет ученикам под руководством учителя дифференцировать языковые явления, которые подлежат переносу или интерференции со стороны ИЯ1. На последнем этапе формирования ЯК в ИЯ2 используются, как правило, одноязычные упражнения.

Согласно с критерием *ориентировки на формирование одной компетенции или двух и больше* упражнения могут быть нацелены на формирование одной целевой компетенции (фонетической, лексической, грамматической, компетенции техники чтения и письма) или двоих и больше (фонетической и лексической, лексической и грамматической, фонетической и компетенции техники письма, лексической и компетенции техники обучения чтения и письма и т.д.).

Практика обучения в школе свидетельствует о том, что поскольку ЯК в ИЯ2 формируются на общем учебном языковом и речевом материале: слова, которые содержат изучаемое фонетическое явление, предъявляемые в определённом контексте, сначала прослушиваются, повторяются, а потом читаются как отдельно так и в составе предложений; лексические единицы предъявляются как отдельно так в составе грамматических структур и т.д., поэтому и преобладающее количество упражнений для формирования ЯК в ИЯ2 носят комплексный характер и направлены на формирование двух или более компетенций.

Введённый критерия *наличия аналитико-рефлексивных действий у учеников в процессе выполнения упражнения* объясняется тем фактом, что ученики подросткового возраста в отличие от учеников младшего школьного возраста способны выполнять учебные действия с языковым материалом осознанно, при этом сравнивая не только языковые, речевые явления, но и методы и приёмы оперирования учебным материалом, то есть активно использовать свои умения на уровне учебно-стратегической компетенции. Это, в свою очередь, даёт учителю возможность расширить упражнения за счёт фазы рефлексии до/после его выполнения. Поэтому, на ориентировочно-подготовительном и стереотипно-ситуативном этапах в работе с учебным материалом, содержащим подобные языковые явления в ИЯ1 и ИЯ2, используются упражнения, которые имеют аналитико-рефлексивную фазу. Эти упражнения,

во-первых, нацелены на межъязыковое и/или межкультурное сопоставление, что, в свою очередь, предполагает аналитические действия со стороны учеников; во-вторых, они содержат задания, которые нацелены на исследование процесса познания нового

языка, а именно, обсуждение эффективных приёмов оперирования учебным материалом, способов и результатов выполнения этих упражнений вначале/ в конце его выполнения.

Это означает, что задания на формирование учебно-стратегической компетенции интегрируются в структуру упражнения, а само упражнение кроме обязательных компонентов: 1) задание или инструкция к упражнению; 2) выполнение упражнения; 3) контроль выполнения задания [5, с. 3] содержит четвёртый – задание на рефлекссию, которое побуждает учеников к размышлению над тем, какую цель имеет/имело упражнение, какие способы и приёмы стоит использовать/были использованы для достижения цели. Н.Ф.Бориско отмечает, что коммуникативные задания к таким упражнениям отличаются от «обычных» заданий тем, что они имеют свою особенную двухплановость. Первый план таких упражнений заключается в обучении и самообучении, а второй – в рефлексии, размышлениями над тем, как можно и необходимо выполнить упражнение; почему именно так, а не иначе, для чего выполняется упражнение и т.д. [3, с. 31]. Как отмечает Ю.Н. Кажан, процесс обсуждения возможных способов выполнения упражнения и достижение определённого результата способствует формированию учебной автономии тех, кто изучает новый язык [4, с. 11]. Е.Н.Соловова подчёркивает, что столкновение различных точек зрения на одну и ту же проблему становится основой и катализатором рефлексии [8].

Таким образом, выполнение упражнений, которые содержат аналитико-рефлексивный элемент, предполагает:

- поиск и сравнение языковых, речевых, культурных явлений в изучаемых языках;
- установление и понимание закономерностей построения и принципов согласования и функционирования языковых явлений в ИЯ1 и ИЯ2;
- обсуждение эффективных приёмов оперирования этим учебным материалом.

На вариативно-ситуативном этапе формирования ЯК в ИЯ2 используются одноязычные упражнения, но такие, которые содержат рефлекссию собственных учебных действий.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что специфическими упражнениями для формирования ЯК в ИЯ2 у учеников основной школы являются двуязычные, сопоставительные/контрастивные, комплексные, с аналитико-рефлексивным элементом упражнения.

Рассмотренная нами типология упражнений для формирования ЯК в ИЯ2 служит базой для дальнейшего выяснения места вышеупомянутых упражнений в общей системе для формирования ЯК в ИЯ2 и разработки упражнений для формирования ЯК у учеников младшего подросткового возраста, приступивших к изучению английского языка после немецкого.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: Издательство ИКАР, 2009. - 449 с.
2. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / Инесса Бим. - Обнинск: Титул, 2001. - 48 с.
3. Бориско, Н. Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением и его моделирование в УМК / Н.Ф. Бориско // Иноземні мови. - 1999. - № 3. - С. 26-32.
4. Кажан, Ю.М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кажан Юлія Миколаївна. - К., 2012. - 360 с.
5. Склярєнко, Н.К. Сучасні вимоги до вправ для

формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Склярєнко // Іноземні мови. - 1999. - № 3. - С. 3 – 7.

6. Склярєнко, Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень методики в ікладання іноземних мов: Зб. наук. пр. – К.: Київський держ. пед. ін-тіноземних мов, 1992. - С. 9 – 14.
7. Слюніна, О. Гра на уроках іноземної мови як провідний метод одразу охочення до навчання: практичний аспект / Олена Слюніна. // Матеріали XI Міжзівської конференції молодих учених «Сучасні проблеми перспективи дослідження романських та германських мов літератур» (29 – 30 січня 2013 року) / Ред. Колегія В.Д. Калішченко (відп. ред.), М.Г. Сенів, Т.О. Подєнежна. – Донецьк, ДонНУ, 2013. - 208 с.
8. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Елена Николаевна Соловова. - М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. - 336 с.
9. Паршикова, О.О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Паршикова Олена Олександрівна. - К., 2010. - 469 с.
10. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Сергей Филиппович Шатилов. [2-е изд., дораб.]. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.

УДК 372.881.1

КРИТЕРИИ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

М.Д.Ходжаева

Аннотация

В данной статье автор отмечает, что в современных условиях знание русского языка становится одним из важных требований, предъявляемых к специалистам высшей квалификации. Сегодня существенно меняются требования к уровню владения специалистами неязыковых профессий русскому языку. Одной из главных задач выработки нового подхода к организации процесса обучения в вузах Таджикистана, новых форм и методов формирования деловых качеств и профессиональной компетентности в рамках дисциплины «Русский язык», может быть достигнуто на основе следующих принципов организации процесса обучения русскому языку как фактору формирования профессиональной компетентности будущих студентов нефилологических специальностей: принцип интеграции языковой и экономической подготовки специалиста; принцип про-

фессиональной направленности содержания, форм и технологий изучения русского языка; принцип сочетания и взаимообусловленности формируемых коммуникативную, лингвистическую (языковую) социолингвистическую стратегическую и профессиональную компетенций у будущего специалиста.

Ключевые слова: русский язык, нефилологические специальности, деловые качества, развития устной и письменной речи, практические занятия, подготовка студентов.

Annotation

In this article the author notes that in modern conditions the knowledge of the Russian language is becoming one of the most important requirements for highly qualified specialists. Today substantially modified the requirements for proficiency in Russian language by non-language specialist's professions. The author notes that one of the main objectives of developing a new approach to the organization of the learning process in higher education institutions in Tajikistan, new forms and methods of generating business skills and professional competence in the discipline "Russian language" can be achieved based on the following principles for the organization of the process of teaching Russian as a factor of formation of professional competence of future students philological specialties: the principle of linguistic and economic integration of specialist training, the principle of professional orientation of the content, forms and methods of studying the Russian language, the principle of combining and interdependence generated communicative, linguistic (language) sociolinguistic strategic and professional competence of future specialists.

Key words: Russian language, non-philological specialties, business skills, the development of speech and writing, workshops, training of students.

В современных условиях знание русского языка в странах с нерусским языком общения становится одним из важных требований, предъявляемых к специалистам высшей квалификации. Сегодня существенно меняются требования к уровню владения специалистами неязыковых профессий русскому языку. Первостепенное значение приобретают знание языка профессии, практические навыки, предполагающие владение русским языком делового общения в устной и письменной речи, умение использовать его в своей профессиональной деятельности.

Перед преподавателями русского языка, которые ведут практические занятия в группах с таджикским языком обучения стоит задача: обеспечить такую подготовку студентов, чтобы они могли свободно пользоваться русским языком в повседневной практической работе, грамотно оформлять деловые бумаги, активно участвовать в общественно-политической жизни республики и за ее пределами.

Мы понимаем, что овладение русским языком студентами-таджиками, его изучение должно опираться на повседневную речевую практику. Во многих вузах республики занятия по русскому языку ведутся на основании «Программы русского языка для вузов».

Учебный предмет «Русский язык», будучи интегративным по своей цели обучения и междисциплинарным по предметному содержанию, обладает значительным потенциалом в расширении образовательного и поликультурного

кругозора обучаемых, способствуя их продуктивной социализации, готовя их к жизни в условиях открытого, постиндустриального, глобализирующегося мира и информационного общества.

В результате перестройки высшей школы ожидается новое содержание обучения. Изменившиеся социально-экономические условия в Республике Таджикистан привели к выявлению новых потребностей, которые уже не могут быть удовлетворены при помощи традиционных форм содержания и методов обучения. В настоящее время специальными педагогическими средствами требуется целенаправленно и систематически развивать интеллект студента, их творческое мышление, формировать научное мировоззрение, активную жизненную позицию.

Перестройка программы по русскому языку, забота об улучшении его преподавания позволяют по-новому подойти к одному из основных вопросов к вопросу развития устной и письменной речи студентов.

Программа ставит конкретные условия преподавания русского языка в нерусских группах:

- отказ от традиционной последовательности расположения грамматического материала;
- отказ от неоправданного преувеличения роли грамматической теории в процессе практического овладения грамматическим строением русского языка;
- подчинение системы работы по усло-

вию грамматических форм и категорий закономерностям процесса усвоения русского языка, т.е. сначала обеспечить практическое овладение определенными речевыми явлениями, а затем подвести студентов к необходимым грамматическим правилам;

- установление строгой системы и последовательности планомерного развития и совершенствования практических навыков русской речи, студентов на занятиях;

- определение круга обязательных для усвоения орфоэпических и пунктуационных навыков;

- ликвидация существующего разрыва между школьными и вузовскими программами по русскому языку;

- определение возможностей учета и разумного использования особенностей родного языка при обучении русскому языку;

- практические навыки, предполагающие владение русским языком делового общения в устной и письменной речи;

- умение использовать русский язык в своей профессиональной деятельности.

- возможности русского языка в формировании профессионально-значимых качеств специалистов различного профиля деятельности.

В работах современных авторов отмечается повышенный интерес к возможностям русского языка в формировании профессионально-значимых качеств специалистов различного профиля деятельности. Стремление задать профессионально-деловой вектор иноязычной подготовке в вузе просматривается в целом ряде исследований последних лет (М.В. Аканова, А.З.Ибатова, Ж.В.Ильина, С.В.Кузнецова, О.П.Миханова, С.Л.Новолодская, О.Ю.Сафонова, Е.С.Самойлова, Е.Е.Сухова, Е.В.Тихонович, О.Н.Трофимова, Е.О.Ускова, Х.Ж.Хайрова, М.К.Шлангман и др.) [1].

Как отмечают ученые и педагоги, современному обществу необходима педагогика, формирующая у личности устойчивые компоненты творческого стиля мышления, интеллектуально и психологически ее развивая. Ориентация педагогики на должна в корне изменить формы и принципы педагогической деятельности при обучении русскому языку [1, 2].

Для развития подходов к обучению особенно значимым представляется изменение

социальной и жизненной роли знаний и познавательно-творческих возможностей человека [3]. Применение знаний, считает Г.А.Китайгородская, не определяется автоматически, а является задачей, решаемой каждый раз в новой неповторимой ситуации. Человек живёт во всё более сложных условиях, когда в каждом конкретном случае готовых решений нет и быть не может, когда нужно их находить, принимать и нести за них ответственность. Поэтому в процессе образования задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать, учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест, полагает учёный. Очевидно, что сегодня востребованы, люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать более, чем в одной профессиональной позиции, сохраняющие самообладание в условиях неопределённости [3, с. 61].

Русский язык имеет некоторые особенности в сравнении с другими предметами. Усвоение русского языка не даёт человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле «беспредметен», а «беспредметной» учебной дисциплине учить трудно. Специфика русского языка как учебного предмета заключается также и в его беспредельности и безразмерности. Действительно, если сравнить русский язык с любым другим учебным предметом, то в каждом из них есть определенные тематические разделы, овладев знанием которых, учащийся испытывает удовлетворение.

Особенностью явления языка, вообще, и как учебного предмета, в частности, является его неоднородность.

Отмеченное выше позволяет уточнить и основную психологическую задачу обучения русскому языку, а именно: учить речевой иноязычной деятельности и способам ее реализации. В курсе обучения русскому языку, как правило, основное внимание обращается на обучение средствам выражения мысли, т.е. на сам язык при обучении, в основном, таким видам речевой деятельности, как говорение, слушание и чтение. Между

тем, обучению коммуникации на русском языке не уделяется должного внимания даже в процессе обучения говорению. Соответственно, одна из больших психологических проблем в обучении говорению на русском языке заключается в том, чтобы научить не только средствам, т.е. словам и правилам русского языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

В русле компетентностного подхода курс русского языка в неязыковом вузе должен быть направлен на формирование способности к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и профессиональной и речевой) на основе знаний, умений и навыков, приобретаемых в ходе обучения.

В работах специалистов отмечаются различные виды компетенций, формируемых на занятиях по языку и являющихся конечной целью обучения языку. К ним в частности относятся следующие.

Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений и навыков, позволяющих участвовать в речевом общении, всего продуктивных и рецептивных видах.

Лингвистическая (языковая) компетенция — это знания о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие высказывания и выражать собственные суждения в устной и письменной речи. Речевая компетенция означает знание способов формирования «и формулирования мыслей с помощью языковых средств, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться для выражения собственных суждений и понимания суждений других людей [7, с. 56-59].

Социолингвистическая компетенция - это умение выбрать нужную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, целей и намерений говорящего. Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей поведения носителей языка; формирование

такой компетенции на занятиях по русскому языку проводится в контексте диалога культур с учётом различий в восприятии мира и, в конечном счёте, способствует достижению межкультурного взаимопонимания между людьми. Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией; эта компетенция также называется прагматической компетенцией, т.к. имеется в виду умение говорящего выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от поставленной коммуникативной цели [7, с. 60-62].

Стратегическая компетенция позволяет учащимся восполнить пробелы в знании языка, а также в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде (например, догадаться о значении незнакомых слов, обратиться к партнёру за помощью, упростить фразу, опираясь на знакомые слова и др.). Дискурсивная компетенция означает способность учащихся использовать определённые стратегии для конструирования и интерпретации текста; понятие «дискурс» означает связанный текст, сверхфразовое единство, характеризующееся ситуацией общения и особенностями участников общения, т.е. данная компетенция - это умение порождать дискурсы в процессе общения (например, доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.) [6, с. 17].

Предметная компетенция – это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности (профильно-ориентированная речевая деятельность, владение терминологией, владение специальными профессиональными знаниями в определённой профессиональной области деятельности) [1, с. 12].

Профессиональная компетентность приобретает в ходе обучения и практики; она обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает: а) знания из различных областей знаний, имеющих отношение к выбранной профессии б) умение организовать и управлять учебно-познавательной деятельностью в) умение владеть коммуникативной компетенцией,

максимально близкой к уровню владения, носителя языка и максимально соответствующей профессиональной ориентации обучаемого г) личностные качества, обеспечивающие эффективность учебного процесса (ответственность, сознательность, трудолюбие и т.д.) [4, с. 123].

На основании выше изложенного мы можем сделать вывод, что деловые качества, которые должны быть сформированы в процессе изучения русского языка студентами нефилологических специальностей, дают представления о содержательной стороне компетенции, другими словами, формирование профессиональных навыков имеет конечной целью формирование профессиональной компетенции. Однако формирование профессиональных навыков предполагает наличие у обучаемого определённых компетенций (например, предметных и речевых) для дальнейшего развития в своей профессиональной области.

Конечным результатом усвоения содержания, обучения курса русского языка является формирование профессиональной коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться профильно-ориентированным языком в различных ситуациях общения, а также параллельно формировать деловые профессиональные качества, необходимые будущему специалисту в его будущей профессиональной жизни.

В целом, многие исследователи и педагоги отмечают, что на современном этапе курс русского языка, может в полной мере стать личностно-развивающей учебной дисциплиной, поскольку он обладает уникальным дидактическим ресурсом и педагогическим потенциалом развития личности.

Формирование деловой компетентности обучающихся в процессе изучения русского языка является одной из главных задач экономического образования. С одной стороны, оно связано с развитием мышления, которое позволяет решать ряд конкретных практических задач: понимать психологическое содержание действий, поступков и других внешних проявлений человека, прогнозировать возможные способы поведения других людей в контексте тех или иных ситуаций, проектировать целесообразные и разумные способы общения с другими людьми, самостоятельно мыслить, понимать причины соб-

ственного поведения, доверять своим чувствам и открыто выражать их. С другой стороны, сформированность деловых качеств связана с установлением баланса между интеллектуальной и эмоциональной сторонами личности.

Формирование деловой компетентности предполагает овладение навыками и умениями адекватно использовать русский язык в конкретной ситуации общения. Перспективной формой развития деловых качеств в обучении русскому языку выступает внедрение активных, игровых и ролевых элементов обучения в логику повышения профильности обучения языку.

Междисциплинарные связи должны выработываться одновременно с приобретением знаний. В педагогике высшей школы показано, что уровень квалификации специалиста значительно повысится, если научить студента с первого года обучения извлекать профессиональные знания из любой дисциплины общеобразовательного цикла, показав ему связи со специальными дисциплинами. Ничто из того, что даётся студенту в вузе не должно быть потеряно, наоборот всё должно служить формированию его профессионально-деловых навыков. Таким образом, выход в данной ситуации может быть только один: профилирование общеобразовательных дисциплин и их большее интегрирование (взаимопроникновение).

Успешное решение основных задач преподавания русского языка во многом зависит от учебных пособий и учебников, которые бы отвечали современным требованиям преподавания русского языка в университетах.

Как известно, вопрос по поводу отсутствия учебников и учебно-методических пособий остается открытым.

Одной из актуальных задач, стоящих перед русистами-словесниками, является создание учебников и учебных пособий по русскому языку, отвечающих современным требованиям преподавания русского языка в национальных университетах.

Университетам, прежде всего, необходимы учебники, в которых тексты были бы снабжены лексико-грамматическими разработками с учетом трудностей, возникающих при изучении русского языка у студентов, а также текстами по специальностям, формирующие деловые качества студентов.

Отсутствие учебников и учебных пособий весьма затрудняет преподавание русского языка, снижает эффективность его изучения.

В последние годы создано немало дидактического материала, пособий, брошюр и статей, посвященных отдельным вопросам преподавания русского языка. В них обобщается опыт работы педагогов, которые творчески подходят к изучению программного материала, ищут эффективные пути объяснения и закрепления его на практических занятиях.

Но факторы, определяющие процесс преподавания, целевая установка, предварительная подготовка студентов, объективные условия преподавания имеют разное преломление в приоритетности культууроформирующей функции практического обучения.

Членами нашей кафедры русского языка (ТГУПБП) подготовлены и изданы учебное пособие «Русский язык для нефилологических специальностей» [5].

В них имеются тексты, подобранные авторами на определенную бытовую или политехническую тему, тексты с лексико-грамматическими разработками с учетом трудностей, возникающих при изучении русского языка у студентов, а также текстами по специальностям, формирующие деловые качества студентов.

Положительно то, что авторы в работе над текстами выдвигают задачу – ознакомить студентов с лексикой по определенной теме.

Тексты удачны. Большинство из них не перегружены трудной или малоупотребительной лексикой, просты по своим синтаксическим конструкциям, удобны для пересказа.

Многие тексты снабжены словарями. При отборе слов, как показывает анализ, авторы руководствовались не только тематическим принципом, но и строго учитывали употребительность слова, его способность сочетаться с другими словами (т.е. валентность), возможности словообразования.

Сопровождающие тексты задания и упражнения помогают закрепить пройденный лексический материал, обеспечивают неоднократное повторение новых слов. Удачны в пособии и лексико-грамматические упражнения, направленные на развитие речевых навыков.

Распространение и реконструкция предложений, составление словосочетаний, предложений и связных текстов, ответы на вопросы и самостоятельная постановка вопросов, устный и письменный пересказ текста, изложение - все это представляет значительный и полезный материал для занятий по русскому языку.

Грамматические упражнения, как правило, построены на том лексическом материале, который использован в тексте. Большая часть их носит творческий характер, которая формирует деловые качества у студентов.

В пособии имеются ценные по своему характеру задания, направленные на запоминание и употребление в речи слов и словосочетаний формирующие деловые качества личности.

Языковой материал учебного пособия «Русский язык для нефилологических специальностей» сочетает в себе грамматический, лексический, тематический принципы, подчиняя их основной цели - развитию речи студентов.

Слово, являясь сложной лексико-грамматической единицей, изучается в зависимости от целей. Так, в словарях на первый план выдвигается семантика слова. При обучении языку одинаково важны обе стороны слова. Поэтому определенное место в учебнике (учебном пособии) русского языка занимают упражнения с изолированными словами, где слово либо выступает как единица словаря (подбор синонимов, антонимов, тематическая и прочая лексико-семантическая группировка слов и т.д.), либо осмысливается его грамматическая форма.

Часть упражнений построены на материале словосочетаний и предложений. Но главное место занимают упражнения речевые, где слово выступает как речевая единица, в единстве лексических значений, грамматических форм и способов употребления в речи. Подбор таких упражнений производится с точки зрения определенного содержания (тематики), лексического наполнения, с учетом грамматических форм формирующие деловые качества студентов.

Подобающее место в учебнике (учебном пособии) занимают ситуативные упражнения, в которых исходным моментом является не языковая форма, а определенное содержание смысла, коммуникативное значение.

Роль же лексического фактора в усвоении грамматических явлений в нерусской аудитории зависит от самой природы этих явлений, от степени их связанности с лексикой.

Цель и содержание обучения русскому языку должно составить овладение языком как средством общения в ее конкретных формах (чтение, письмо, устная речь).

Рациональное преподавание русского языка требует соблюдения принципа преемственности, координирующего работу высшей школы, ибо весь учебный процесс преподавания русского языка в университете, подчиняясь задачам развития речи, строится с учетом фактической подготовки студентов, владением русским языком делового общения в устной и письменной речи, умение использовать его в своей профессиональной деятельности, формирование у учащихся деловые качества творческой, инициативной личности.

Литература

1. *Ильина, Ж.В.* Формирование готовности студентов неязыкового вуза к профессиональному самопознанию в процессе обучения иностранному языку. Дис. ... канд. пед. наук. - Пенза, 2006. - С.100-115.
2. *Искандарова, О.Ю.* Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов на материале иностранного языка. Дис. ... канд. пед. наук. - Уфа, 1997. - 275 с.
3. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. - М.: Русский язык, 1993. - 254 с.
4. *Петровская, Л.А.* Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
5. Русский язык для нефилологических специальностей. - Худжанд, 2013. - 197 с.
6. *Самойлова, Е.С.* Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2004. - С.6-12.
7. *Шишов, С.Е., Кальней, В.А.* Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг образования. - № 2. - М.: Лингва, 1990. - С. 58-62.

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

УДК 315.7

ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ НАУКЕ О ВОСПИТАНИИ

З.Г.Нигматов

Аннотация

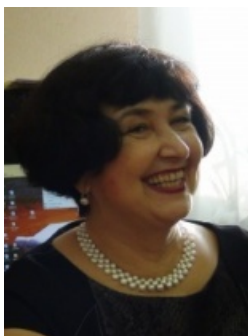
В своих историко-педагогических исследованиях Р.А.Валеева особое внимание уделяет теории и практике гуманистического воспитания. Гуманистическая проблематика составляет основное содержание и определяет современное звучание её научных трудов. Ценным вкладом в развитие современной педагогической теории и практики является её монографическое исследование «Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века)».

Ключевые слова: историко-педагогические исследования, гуманистическое воспитание, педагогическая теория и практика.

Abstract

In their historical and pedagogical studies special attention R.A.Valeyeva pays to the theory and practice of humanistic education. Humanistic problems is the main contents of her scientific works and it determines its modern sound. A valuable contribution to the development of modern pedagogical theory and practice is her monographic study of «Theory and practice of humanistic education in the European pedagogy (first half of XX century)».

Keywords: historical and pedagogical research, humanist education, pedagogical theory and practice.



ВАЛЕЕВА РОЗА АЛЕКСЕЕВНА,

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РТ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, родилась 19 января 1954 года в селе Кутлу-Букаш Рыбно-Слободского района Татарской АССР. В 1971 году окончила среднюю школу с золотой медалью. В 1976 году получила красный диплом об окончании Казанского государственного педагогического института по специальности учителя английского и немецкого языков. В 1982 году защитила кандидатскую диссертацию по педагогике, в 1997 году – докторскую. Ныне Р.А.Валеева является известным в России ученым-педагогом, которая всю свою сознательную жизнь посвятила науке о воспитании человека – педагогике.

Получив диплом учителя иностранных языков, Р.А.Валеева поехала работать в свою родную Кутлу-Букашскую школу. Годы работы в данной школе подтвердили правильность выбранной ею профессии: с большим увлечением проводила нестандартные уроки с применением новейших методик обучения иностранному языку, руководила клубом интернациональной дружбы, прилагала все усилия, чтобы дети полюбили и знали иностранный язык.

Но ее неугомонная душа жаждала новых поисков, достижения новых вершин педагогической науки, и она решила продолжить учебу в аспирантуре. Еще в годы учебы в институте она увлеклась идеями выдающегося польского педагога-гуманиста Януша Корчака, погибшего вместе со своими воспитан-

никами в аду фашистского лагеря. Это имя стало для нее символом преданности и самоотверженности в педагогической деятельности. Она решила, что тема ее кандидатской диссертации должна быть связана с изучением наследия Януша Корчака. Это потребовало от нее новых усилий: самостоятельно изучила польский язык, в течение месяца работала в Варшавском архиве, где ознакомилась поближе с наследием и воспитательной системой Корчака. Результатом научных поисков стала защита в 1982 году кандидатской диссертации «Воспитательная система видного польского педагога-гуманиста Януша Корчака (1878-1942)».

После защиты и до сегодняшнего дня Роза Алексеевна работает в Казанском государственном педагогическом университете

(ныне входит в состав КФУ), занимая должности от ассистента до профессора. Учёное звание профессора ей было присуждено после защиты в 1997 году докторской диссертации на тему «Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX в.».

«Мне повезло в жизни на добрых людей», - говорит она. И это действительно так. Как только она приступила к работе над кандидатской диссертацией, сразу нашла внимательных и сердечных друзей в Москве, которые не только выслушали ее, но и помогли во всем. До сих пор она хранит в сердце память о замечательных педагогах-ученых М.Ф.Шабаяевой и Е.Е.Рубенчик, удивительной души человеке – академике Людмиле Ивановне Новиковой. Самыми искренними ее друзьями стали Михаил Иванович Кондаков и Маргарита Дмитриевна Виноградова. У нее очень много друзей среди исследователей и последователей А.С.Макаренки. Конечно же, она постоянный участник всех встреч корчаковцев мира: вместе со своими близкими друзьями Ириной Дмитриевной Демаковой и Татьяной Владимировной Цырлиной она принимала участие на конференциях в Австрии, Польше, Израиле, Голландии, в ее электронный ящик каждую неделю приходят письма со всех концов мира. «Когда суета сует, постоянные будни начинают проглатывать меня, я еду на встречу со своими друзьями, это помогает мне жить и творить дальше», - говорит она.

Научные пристрастия Р.А.Валеевой обращены к изучению актуальных проблем воспитания и образования подрастающего поколения, подготовки гуманистически воспитанных педагогических кадров. Ею опубликовано около 250 научных и методических работ, среди которых монографии, учебные пособия, тексты в проблемных сборниках, статьи в центральной и региональной периодической печати. В своих историко-педагогических исследованиях особое внимание она уделяет теории и практике гуманистического воспитания. Именно эта гуманистическая проблематика составляет основное содержание и определяет современное звучание её научных трудов. Ценным вкладом в развитие современной педагогической теории и практики является её большое монографическое исследование «Теория и практика гуманисти-

ческого воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века)». – Казань, 1996, в котором на основе глубокого и критического анализа трудов зарубежных и отечественных педагогов рассматриваются тенденции и концепции развития, сущность и содержание, формы, методы и условия реализации идей гуманистического воспитания в европейской педагогике двадцатого века. Идеи о сущности, системе и содержании гуманистического воспитания подрастающего поколения получили развитие в её трудах «Гуманистическая педагогика Януша Корчака». Казань, 1994; «Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века». Казань, 1996; «Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей)». М.: Пед. общество России, 1998; «Воспитание в педагогических системах XIX-XX вв. // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А.Зимней. - М.: Агентство «Изд. сервис», 2004; «Гуманизация воспитания: интеграция ценностей национальных традиций. - Казань, 2012 и др.

Кроме указанных монографических изданий, научно-методические статьи Р.А.Валеевой опубликованы в центральных педагогических журналах, в таких как «Советская педагогика», «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Начальная школа». Имеются публикации в Голландии, Израиле, Болгарии, Польше. Она неоднократно принимала участие в международных конференциях, в том числе в Польше, Голландии, Австрии, Израиле.

С 2002 года по настоящее время Роза Алексеевна возглавляет кафедру общей и социальной педагогики. За десять лет работы в должности заведующего она добилась того, что кафедра превратилась в динамично развивающийся коллектив, в котором сложилась тёплая гуманистически ориентированная морально-психологическая атмосфера, 100% работающих преподавателей имеют учёные степени. В коллективе её любят за ум, за гуманность её характера, за мудрость. Благодаря своей мудрости Роза Алексеевна никогда не говорит и не делает ничего такого, за что потом было бы стыдно. Она всегда поступает так, как нужно – в тот момент, с этим человеком, в этих обстоятельствах. (С

такой же мудростью она построила и свою семью: полюбила своего однокурсника Агзана и - на всю жизнь). Ведь мудрость – это и неспешность, и осторожность, и трезвая оценка всего происходящего вокруг. Поэтому её научные взгляды, педагогические суждения, оценки, выводы всегда логичны и обоснованы. Не зря же говорят: «Умный человек решает все сложные проблемы, а мудрый – их просто не создаёт».

По моим наблюдениям, в течение 30 лет нашего совместного труда в вузе, результат и эффективность своей педагогической деятельности она измеряет не количеством опубликованных ею монографий и научно-методических статей, а количеством тех педагогически тонко оформленных добрых дел, которые смогла совершить в какой-то промежуток времени по отношению к своим студентам и коллегам-педагогам.

Когда я захожу на кафедру Розы Алексеевны (по делам или по зову сердца), я с удовольствием наблюдаю, как прекрасно она общается с преподавателями и студентами, в неназойливой форме всегда с улыбкой на лице дает им нужные советы. В этом я вижу её огромную помощь. Вовремя оценить ситуацию, дать хороший совет – это тонкое искусство человеческих отношений, и если ты сам умный человек, – воспользуйся! И благодари судьбу, что есть на свете такой Учитель (как Роза Алексеевна), и он встретился на твоём педагогическом пути.

Всегда выдержанная и интеллигентная по форме взаимоотношений с коллегами и студентами, Р.А.Валеева на различного уровня совещаниях и научно-практических конференциях вдруг превращается в яркого оратора и вдохновителя. Это случается особенно тогда, когда решается судьба детей-сирот Детского дома, студентов и коллег-педагогов, когда обсуждаются вопросы будущего руководимой ей кафедры или факультета. В эти моменты в ней просыпаются качества прирожденного трибуна.

Педагогический темперамент Р.А.Валеевой включает и чисто человеческую щедрость. Тысячи воспитанных ей учеников – школьников, студентов, аспирантов – всю жизнь помнят её глубокие и методически обстоятельно выверенные занятия по различным разделам педагогической науки и практики, консультации и щедрое (по научно-

методической отдаче) руководство их дипломными и диссертационными работами. Ведь каждому из них когда-то она отдавала частицу души, знания, личное время. Таков уж характер педагога-гуманиста, руководителя-интеллекта, который не может жить просто и спокойно.

Роза Алексеевна Валеева создала целую научную школу высококвалифицированных специалистов, подготовив 48 кандидатов педагогических наук. Она является научным редактором ежегодного сборника научных трудов преподавателей, аспирантов и студентов КФУ «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (всего 16 выпусков с 1998 по 2013 гг.). В 2005-2010 гг. успешно выполняла обязанности ученого секретаря диссертационного совета по педагогике, в настоящее время является членом диссертационного совета по педагогике в К(П)ФУ. Член редколлегии журнала «Образование и саморазвитие», входящего в список рецензируемых научных журналов ВАК РФ, а также член редколлегии двуязычного электронного журнала «Российско-американский образовательный форум».

Как Президент Российского общества Януша Корчака Роза Алексеевна известна не только в России, но и далеко за ее пределами, неоднократно представляла на конференциях различного уровня отечественное корчаковедение. Она создала и Казанское молодежное корчаковское общество «Солнце детям», члены которого под её руководством в течение многих лет работают в детских домах, реализуя на практике педагогическую концепцию выдающегося педагога-гуманиста.

К настоящему времени она стала известным учёным и организатором высшего педагогического образования, умеющим предвидеть тенденции его развития и своевременно учитывать их в работе. Подражать ей трудно, да и нужно ли? Именно в этой неповторимости её величие и красота – как внешняя, так и внутренняя! А вот творчески использовать её педагогические идеи, научно-методические рекомендации и советы, умение общаться с людьми любого ранга и на профессиональном, и на дружеско-приятельском уровне, её отношение к жизни и многое-многое другое, естественно, можно и нужно.

Как-то народный поэт Калмыкии Д.Н.Кугультинов с пафосом сказал: «Давайте не будем сегодня стесняться при жизни великих педагогов говорить о них прекрасные слова». Убежден, Роза Алексеевна Валеева достойна выслушать эти прекрасные слова, идущие от самого сердца всех тех, кто её знает и окружает. Она счастлива тем, что была нужна в 20-м веке, нужна и в 21-м. Она не просто нужна и полезна. Она была, есть и будет всегда голосом Учителя!

Я – друг и коллега Розы Алесеевны, гордящийся именно тем, что имею возможность быть для неё и тем, и другим. Я писал о ней не только разумом (поэтому текст не состоит из одних перечислений сухого фактологического материала), но и чувством – чувством любви и уважения к уникальной личности Человека, Педагога и Женщины-созидателя.

УДК 070.316.64

ПАМЯТИ АКАДЕМИКА РАО ШАКУРОВА РАФАИЛА ХАЙРУЛЛОВИЧА

П.Н.Осипов

Аннотация

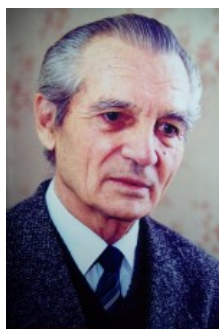
Р.Х.Шакуровым разработаны вопросы руководства педагогическим коллективом; социально-психологические проблемы коллектива, психологии педагогического сотрудничества, инновационной деятельности. Р.Х.Шакуров – автор концепции генезиса и формирования нравственных чувств и убеждений личности, он разработал системно-функциональную модель управленческих функций, структуры личности и стиля деятельности руководителя, предложил новую социально-психологическую теорию авторитета, межличностной совместимости, новые подходы к исследованию трудового коллектива и его сплоченности.

Ключевые слова: концепция генезиса, нравственные чувства, управленческие функции.

Abstract

The scientist developed management issues of the teaching staff; socio-psychological problems of the team, psychology of pedagogical cooperation, innovation activity. R.Kh.Shakurov is the author of the concept of Genesis and formation of the moral feelings and beliefs of a person, he developed a system-functional model of managerial functions, structure of the personality and style of the head, proposed a new socio-psychological theory of authority, interpersonal compatibility, new approaches to the study of work collective and its cohesion.

Keywords: Concept of Genesis, moral feelings, managerial functions.



24 июня 2013 года ушел из жизни один из известных выпускников Казанского университета, академик РАО, доктор психологических наук, профессор Рафаил Хайруллович Шакуров, основатель и признанный лидер нового социально-психологического направления в школоведении, по книгам и программам которого учатся в вузах студенты и повышают квалификацию педагогические работники России и бывшего Советского Союза

Р.Х.Шакуров прошел непростой жизненный путь. Его детство пришлось на военные годы. Отец – на фронте, дома – трое детей, больная мать. Непосильный для подростка труд в колхозе, отчаянная борьба за выживание. Поэтому свою трудовую деятельность он начал ещё подростком в годы войны.

После школы – пять лет учёбы на географическом факультете Казанского государственного университета на полном материальном самообеспечении. Это рано приучило к самостоятельности, умению преодолевать трудности. В студенческие годы был именованным стипендиатом.

В 1953 году, после успешного окончания университета, ему предлагают остаться на кафедре, но он выбрал далекую сибирскую школу на станции Чулымская Западной Сибирской железной дороги, где проявил себя деятельным, ищущим, стремящимся во всем дойти до самой сути педагогом. В результате совсем ещё молодого человека назначили директором школы, которая под его руководством достигла заметных успехов. На протяжении всех 10 лет работы учителем, директором он вел самостоятельные изыскания в области психологии нравственного развития личности, уже тогда появились его первые публикации в центральных журналах.

Со временем Рафаилу Хайрулловичу стало «тесно» в рамках практической педагогической деятельности. Его всерьез увлекла фундаментальная психологическая наука. Идей, рукописей накопилось столько, что он отправил часть своих разработок в Институт психологии Академии наук Украины и в 1963 г. получил приглашение в аспирантуру. Так началась его научная деятельность.

После досрочного окончания аспирантуры и защиты кандидатской диссертации работал зав. отделом психологии воспитания. В 1969 г. организовал и возглавил одну из первых в стране лабораторию социальной психологии, развернул исследования в области психологии внутришкольного управления. Их результаты нашли отражение почти в 90 публикациях и вылились в докторскую диссертацию, которую он защитил в 1978 г.

С 1976 года начался второй казанский период научной деятельности Р.Х.Шакурова. Он становится заместителем директора по научной работе нового академического института – НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР и одновременно заведующим лабораторией. Здесь Р.Х.Шакуров провел большой цикл исследований социально-психологических проблем внутриучилищного управления. В 1989 году на первых же свободных выборах в АПН его избрали академиком, минуя ступень члена-корреспондента.

Широк был круг научных интересов академика Р.Х.Шакурова. Это психология коллектива и личности, педагогической, управленческой. Он автор более 500 публикаций, в том числе более 30 монографий и книг. Тематика исследований разнообразна. Это –

проблемы нравственного формирования ребенка (книги «Человек формируется с детства» (М.: Педагогика, 1975); «Самолюбие ребенка» (М.: Просвещение, 1969); «Счастья тебе, малыш» (Киев, 1972) и др.); вопросы руководства педагогическим коллективом; социально-психологические проблемы коллектива, психологии педагогического сотрудничества, инновационной деятельности (книги «Директор и учительский коллектив» (Киев, 1975); «Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом» (М.: Педагогика, 1982); «Социально-психологические проблемы совершенствования управления средним профтехучищем» (М.: Педагогика, 1984); «Творческий рост педагога» (М.: Знание, 1985); «Психология перестройки» (Казань: Таткнигоиздат, 1988); «Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив» (М.: Просвещение, 1990); «Сплочение педагогического коллектива» (Казань, 1991); «Проблемы пропагандистского воздействия: Психология деятельности пропагандиста» (Киев: Политиздат, 1989); «Воспитание молодого рабочего» (Киев: Наукова думка, 1990).

Исследования Р.Х.Шакурова отличаются фундаментальностью и практическая направленность, точная ориентация на решение животрепещущих проблем общеобразовательной и профессиональной школы. Он создал новое научное направление – социальную психологию управления педагогическими учреждениями.

Академик Р.Х.Шакуров разработал концепции генезиса и формирования нравственных чувств и убеждений личности, системно-функциональную модель управленческих функций, структуры личности и стиля деятельности руководителя, предложил новую социально-психологическую теорию авторитета, межличностной совместимости, новые подходы к исследованию трудового коллектива и его сплоченности. Впервые в социальной психологии Р.Х.Шакуров раскрыл и описал психологические механизмы формирования человеческих отношений, что явилось настоящим прорывом в исследовании этой важной междисциплинарной проблемы. Им разработана теория трехстадийной психологической перестройки личности в процессе инновационной деятельности. В последние

годы в его исследованиях развивается системно-динамическая теория деятельности, в корне меняющая существующие представления о психологической структуре и механизмах деятельности.

Исследования академика Р.Х.Шакурова позволили разработать и внедрить в учебный процесс в педагогических вузах новую учебную дисциплину «Социальная психология руководства педагогическим коллективом». Многие его публикации переведены на иностранные языки. Под руководством Р.Х.Шакурова подготовлено более сорока кандидатов и докторов наук.

Особое место в творчестве академика Р.Х.Шакурова занимают годы его работы председателем Поволжского отделения Российской академии образования (1996-2006 гг.). В эти годы вышли его оригинальные монографии «Новая психология: эмоция, личность, деятельность» (Казань, 2001); «Лич-

ность: психогенез и воспитание» (Казань, 2003); «Мир человеческих отношений и образование» (Казань, 2006); «Рождение личности: новая парадигма» (Казань, 2007). В них представлены разработанные автором основы новой психологии, опирающейся на парадигму преодоления.

Последние годы своей жизни Р.Х.Шакуров работал профессором кафедры социальной работы, педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета и до последних дней своей жизни работал над обобщением накопленных научных материалов.

Многочисленные ученики и коллеги Р.Х.Шакурова будут помнить его как человека потрясающей работоспособности, величайшей скромности – истинного педагога, ученого, российского интеллигента!

НАШИ АВТОРЫ

АБРАГИМОВИЧ М.М. – заместитель директора по НМР МОУ ДПОС «Воскресенский научно-методический центр»

E-mail: abrmih@yandex.ru

АБРАМОВА Н.Н. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета

E-mail: t_nna@mail.ru

АГМАЛОВА А.Ф. – аспирант 3-го года обучения кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: aigul-samigullina@yandex.ru

АСАФОВА Е.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: elasaf@mail.ru

ГАБДРАХМАНОВА Р.Г. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: rashgabdra@mail.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. (VALERIAN F. GABDULHAKOV) - доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ГАРИФУЛЛИНА А.М. – преподаватель Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

ГАЗИЗОВА Ф.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета

Email: rustiku@bk.ru

Гарафутдинов И.Г. – аспирант Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: gar-ilnar@yandex.ru

ГОРНОВ А.О. – кандидат технических наук, профессор кафедры инженерной графики Национального исследовательского университета «МЭИ».

E-mail: gornov12@yandex.ru

ДЕМАКОВА И.Д. – доктор педагогических наук, профессор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РФ (Москва)

E-mail: idd1938@yandex.ru

ЕГОРОВА Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники ФГАОУ ВПО Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: s.nel@mail.ru

ЖИЛЯЕВ А.Г. - доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии института психологии им. Л.С.Выготского Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва)

E-mail: mebix @ yandex. ru

ЗЕЛЕЕВА В.П. – кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rezedalilgizarovna.autoreply@mail.ru

ЗИННУРОВ Ф.К. – доктор педагогических наук, доцент, начальник Казанского государственного юридического института, генерал-майор полиции МВД России

E-mail: goolchan@mail.ru

ИЛЮШИН О.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания КГЭУ.

г. Казань

E-mail: hairullin_it@mail.ru

КАЛИМУЛЛИН А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rezedalilgizarovna.autoreply@mail.ru

КЛИМЕНТЬЕВА З.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: kafedrapimdo_2010@mail.ru

КОРНИЛОВА В.В. – кандидат педагогических наук, доцент Северо-восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова», Республика Саха

E-mail: v.kornilova@mail.ru

ЛЕВИН К.В. – аспирант Воронежского государственного педагогического университета, преподаватель кафедры теории и истории музыки и музыкальных инструментов по классу гитары

E-mail: davis.80@mail.ru

МАЛИКОВ Т.Р. – аспирант Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма

E-mail: rustiku@bk.ru

МАРТЫНОВА В.С. - аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н.Ульянова.

E-mail: valeriy.89.ul@mail.ru

МУСТАФИНА Р.З. – кандидат педагогических наук, доцент Стерлитамакского филиала БашГУ.

E-mail: mustafina58@inbox.ru.

МУХАМЕТЗЯНОВА Ф.Г. – доктор педагогических наук, профессор, начальник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО «Академия социального образования»

E-mail: florans955@mail.ru

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: nasibullov_ramis@mail.ru

НАСЫРОВА А.Р. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова»
E-mail: funtix@list.ru

НИГМАТОВ З.Г. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: nzg-ural@mail.ru

НИЯЗОВА А.А. – кандидат педагогических наук, декан социально-психологического факультета Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева
E-mail: elzasadf@yandex.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей вузов Поволжья и Урала Казанского национально-исследовательского технологического университета

ПАЛАЧЕВА Т.И. – старший методист центра социальной помощи семье и детям «гаилэ» министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан
E-mail: tpalacheva@mail.ru

ПЕТРОВА В.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: school-53@mail.ru

ПРОКОПЧУК М.Н. – аспирант, преподаватель кафедры английской филологии факультета переводчиков Киевского национального лингвистического университета
E-mail: mmprokopchuk@yahoo.com

ПРОХОРОВ А.О. – доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: alprokhor1011@gmail.com

ПРОХОРОВ А.В. – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики и менеджмента в образовании факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.
E-mail: a.prohorov2@yandex.ru

РАСЩЕПКИНА Н.А. – кандидат химических наук, доцент кафедры Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П.Королева (национальный исследовательский университет)».
e-mail: rasshhepkina.natalja@rambler.ru.

РИЗВАНОВ Р.Г. – аспирант кафедры методологии обучения и воспитания института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: rizvanov_ravil@mail.ru

САДЫКОВА Э.Ф. – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой биологии, экологии и МПЕ Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева.
E-mail: elzasadf@yandex.ru

САЙГУШЕВ Н.Я. – доктор педагогических наук, профессор Магнитогорского государственного университета,
e-mail: nikolay74rus@mail.ru

САЙГУШЕВА Л.И. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета.
E-mail: radmila_55@mail.ru

САЛИМГАРАЕВ И.И. – аспирант Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: rezeda.ilgizarovna.autoreply@mail.ru

САЛИХОВА Н.Р. – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
Nailya.Salihova@kpfu.ru

СЕМКИЧЕВА Л.И. – учитель первой квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49» Ново-Савиновского района г. Казани
E-mail: Never161-@mail.ru

СИМЕНЬ В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «ЧГПУ ИМ. И.Я.Яковлева»
E-mail – kisapov_nik@mail.ru.

СОЛОБУТИНА М.М. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: solomarina82@mail.ru.

СУББОТСКИЙ Е.В. – доктор психологических наук, профессор Ланкастерского университета Великобритании (Lancaster University UK).
E-mail: E_subbotsky@lancaster.ac.

УСКОВА С.А. – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
E-mail: usa1807@yandex.ru

ФАТЫХОВА А.Л. – доктор педагогических наук, профессор Стерлитамакского филиала БашГУ
mustafina58@inbox.ru.

ХАЙРУЛЛИН И.Т. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: hairullin_it@mail.ru

ХОДЖАЕВА М.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка ТГУПБП г. Худжанда, Республики Таджикистан
E-mail: mubinakhon@inbox.ru

ЧАНЫШЕВ Р.И. – преподаватель-методист Казанского государственного юридического института МВД России.
E-mail: 89196887000@mail.ru

ЧЕРНОВ А.В. – кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: albertprofit@mail.ru

ЧИРКИНА С.Е. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: sch_61@mail.ru

ШАЦИЛЛО Л.А. – кандидат технических наук, доцент кафедры НГ и МЧ Казанского национального исследовательского технического университета (КНИТУ-КАИ)
E-mail: shaticillo@mail.ru

ШИШОВА Е.О. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».
E-mail: evgshishova@yandex.ru

ЮСУПОВ Ф.М. – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения праву Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: yusupov.farit.m@mail.ru

ЯРУЛЛИН И.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: nasibullov_ramis@mail.ru

ЯШИНА О.В. – старший преподаватель Института языка ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: olga.iaschina@yandex.ru

ЯЧИНА Н.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования языка ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: rezeda.ilgizarovna@mail.ru

CÉSAR AUGUSTO ROSSATTO – Ph.D. Director of Socio-Cultural Foundations of Education and Associate Professor of Critical Pedagogy & Critical Multiculturalism and Social Justice. UTEP-The University of Texas at El Paso. The University of Texas at El Paso College of Education.
E-mail: crossatto@utep.edu

JÓZEF J. PODGÓRECKI – доктор философии, профессор Опольского университета Республики Польша
E-mail: podgorecki@uni.opole.pl

KARLA HUERECA – University of Texas at El Paso, USA (Техасский университет в Эль Пасо, США)

MOURAT TCHOSHANOV – доктор педагогических наук, профессор, University of Texas at El Paso, Ph.D. USA (Техасский университет в Эль Пасо, США)
E-mail: mouratt@utep.edu

MAYTE DE LA PIEDRA – University of Texas at El Paso, USA (Техасский университет в Эль Пасо, США)

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	3
<i>Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф.</i> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НОВАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	3
<i>Прохоров А.О., Чернов А.В.</i> РЕФЛЕКСИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	11
<i>Салихова Н.Р.</i> СООТНОШЕНИЕ РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	17
<i>Демакова И.Д.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАРАДИГМАЛЬНОГО СДВИГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	22
<i>Горнов А.О., Шаццлло Л.А.</i> ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЕСТЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ (NATURAL OCCURRING LEARNING -NL)	30
<i>Асафова Е.В.</i> ЭКОЛОГО-ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	36
<i>Абрамова Н.Н.</i> САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	42
<i>Петрова В.Ф.</i> ДИСКУССИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	47
<i>Жиляев А.Г., Палачева Т.И.</i> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ	51
<i>Шишова Е.О., Солобутина М.М.</i> ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МЫШЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	57
<i>Яшина О.В., Габдулхаков В.Ф.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТЕПЕНЬ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА	63
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ	71
<i>Ускова С.А.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ	71
<i>Левин К.В.</i> О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	77
<i>Чиркина С.Е.</i> МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА	83
<i>Корнилова В.В.</i> ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ	89
<i>Агмалова А.Ф.</i> МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	93

<i>Расщепкина Н.А.</i> САМОПОЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ	96
<i>Яруллин И.Ф., Насибуллов Р.Р.</i> О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	101
<i>Прохоров А.В.</i> ПЕДАГОГИЗАЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ ТЕЛЕСНОГО КОМПЛЕКСА ЧЕЛОВЕКА	106
<i>Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И.</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКИИ КАК МЕХАНИЗМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	111
<i>Зиннуров Ф.К., Чаньшев Р.И.</i> ОБ УЧЕТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	117
<i>Габдрахманова Р.Г.</i> УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЬНЫХ ТРУДОВЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ	120
<i>Зелеева В.П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКОЛОГИЯ: К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ НОВОГО НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК	126
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	130
<i>Гарифуллина А.М.</i> О ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	130
<i>Климентьева З.А.</i> О РАЗВИТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	134
<i>Газизова Ф.С., Маликов Т.Р.</i> АКСИОЛОГИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА В РЕЛИГИОЗНЫХ КАНОНАХ ИСЛАМА	139
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	144
<i>Мартынова В.С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ	144
<i>Мухаметзянова Ф.Г., Мустафина Р. З., Фатыхова А.Л.</i> РАЗВИТИЕ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАСОВ СУБЪЕКТНОЙ ГОТОВНОСТИ К МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	149
<i>Насырова А.Р.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА	150
СЛОВО УЧИТЕЛЮ-ПРАКТИКУ	159
<i>Егорова Н.М., Семкичева Л.И.</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ	159
СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ	164
<i>Гарафутдинов И.Г.</i> О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ МАРКА ФАБИЯ КВИНТИЛИАНА	164
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	167
<i>Абрагимович М.М.</i> РЕГУЛИРУЮЩАЯ РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ВЫПУСКНИКОВ	167

<i>Нигматов З.Г., Салимгараев И.И.</i> ТЕХНОЛОГИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – В ИНКЛЮЗИВНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ	172
<i>Чаньшев Р.И.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	176
<i>Юсупов Ф.М.</i> ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ	181
<i>Ризванов Р.Г.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ РЕШЕНИЯ	186
<i>Хайруллин И.Т., Илюшин О.В.</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	191
<i>Симень В.П.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫХ СРЕДСТВ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ ПО ПРИЗНАКУ ДЕТАЛИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО СОСТАВА УПРАЖНЕНИЯ	197
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ	205
<i>Ячина Н.П.</i> ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПУСКНИКУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ КФУ В АСПЕКТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	205
МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО	211
<i>Субботский Е.В.</i> МАГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ВЕРА В МАГИЮ КАК РЕЗЕРВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ	211
<i>Karla Huereca, Mourat Tchoshanov, Mayte De La Piedra,</i> КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА В ПРИГРАНИЧНЫХ МЕКСИКАНСКИХ ОБЛАСТЯХ США	217
<i>Walerian F. Gabdulhakov, Józef J. Podgórecki,</i> СОЦИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ. КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПОЛЬШЕ, ЛИТВЕ, УКРАИНЕ, ЧЕХИИ, СЛОВАКИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	224
<i>César Augusto Rossatto,</i> ТРАНСНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАСИЗМА: КРИТИЧЕСКИЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ АНТИРАСИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	231
<i>Прокончук М.Н.</i> К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО)	237
<i>Ходжаева М.Д.</i> КРИТЕРИИ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН	242
СЛОВО ОБ УЧЕНОМ	249
<i>Нигматов З.Г.</i> ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ НАУКЕ О ВОСПИТАНИИ	249
<i>Осипов П.Н.</i> ПАМЯТИ АКАДЕМИКА РАО ШАКУРОВА РАФАИЛА ХАЙРУЛЛОВИЧА	252

Contents

PROBLEMS OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	3
<i>Kalimullin A.M., Gabdulkhakov V.F.</i> DIVERSIFICATION OF EDUCATION AND NEW MODEL OF TRAINING OF TEACHERS	3
<i>Prokhorov A.O. Chernov A.V.</i> REFLEXIVE REGULATION OF MENTAL STATES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS	11
<i>Salikhov I.E.</i> THE RATIO OF THE REALIZABILITY OF PERSONAL VALUES AND RESPONSIBILITY OF SUBJECTS OF EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL	17
<i>Demakova I.D.</i> EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF PARADIGM SHIFT: METHODOLOGICAL ASPECT	22
<i>Gornov A.O. Shatsillo L.A.</i> BASIC CONCEPT OF THE NATURAL STRUCTURE OF THE ENGINEERING TRAINING (NATURAL OCCURRING LEARNING-NL)	30
<i>Asafova E.V.</i> ENVIRONMENTAL AND ETHICAL VALUES IN HIGH SCHOOL EDUCATION	36
<i>Abramova N.N.</i> SELF-DETERMINATION AS A MANIFESTATION OF SUBJECTIVE ACTIVITY OF THE PERSON	42
<i>Petrova, V.F.</i> DISCUSSION STRATEGY IN THE SYSTEM OF PERSONAL TRAINING OF STUDENTS	47
<i>Zhilyaev A. G., Palacheva T.I.</i> CULTURAL AND HISTORICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL TOLERANCE	51
<i>Shishova E.O., Solobutina M.M.</i> PROGNOSTIC THINKING COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE ABILITIES	57
<i>Yashina O.V., Gabdulkhakov V.F.</i> PEDAGOGICAL SKILL OF THE TEACHER AND DEGREE OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF A STUDENT IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE OF UNIVERSITY	63
PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AND SELF-ACTUALIZATION	71
<i>Uskova S.A.</i> SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-EDUCATION TEACHER: PROBLEMS AND SOLUTIONS	71
<i>Levin K.V.</i> ON PROFESSIONAL AND CREATIVE SELF-ACTUALIZATION THE STUDENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY	77
<i>Chirkina S.E.</i> MOTIVES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF A MODERN STUDENT	83
<i>Kornilova V.V.</i> STUDENT INVOLVEMENT IN SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECT ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF MORAL VALUES	89
<i>Agmalova A.F.</i> MODEL OF COMPETENCE-ORIENTED TRAINING PROSPECTIVE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE	93
<i>Raschepkina N.A.</i> SELF-KNOWLEDGE OF STUDENTS THROUGH THE STUDENT	

GOVERNMENT AS A CONDITION FOR STUDENTS' SELF-DETERMINATION BUILDING	96
<i>Yarullin I.F., Nasibullov R.R.</i> THE PROVISION ABOUT THE FORMATION OF A CIVIL LIABILITY OF UNIVERSITY STUDENTS	101
<i>Prokhorov A.V.</i> EDUCATIONAL FOCUS OF SELF-DEVELOPMENT BODILY SELF-DEVELOPMENT OF THE COMPLEXMAN	106
<i>Sayguchev N.Y., Saygucheva L.I.</i> STATEMENT OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL REFLEXION AS A MECHANISM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY	111
<i>Zinnurov F.K., Chanyshev R.I.</i> ON THE CONSIDERATION OF REGIONAL SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS	117
<i>Gabdrahmanova R.G.</i> CONDITIONS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF SENIOR SCHOOL STUDENTS IN THE SCHOOL LABOUR UNIONS	120
<i>Zeleyeva V.P.</i> PEDAGOGICAL КОММУНИКОЛОГИЯ: THE PROBLEM OF FORMATION OF A NEW SCIENTIFIC DIRECTION IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SCIENCES	126
THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION	130
<i>Garifullina A.M.</i> MULTICULTURAL TRAINING OF BACHELORS FOR THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM	130
<i>Klimentyeva Z.A.</i> ON THE DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS AND HEADS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	134
<i>Gazizova H.D., Malikov T.R.</i> AXIOLOGY OF EDUCATIONAL CONTENT CHILDHOOD PEDAGOGY SPACE IN THE RELIGIOUS CANONS OF ISLAM	139
PROBLEMS OF MODERN SCHOOL EDUCATION	144
<i>Mukhametzynova F.G., Mustafina R.Z., Fatikhova A.L.</i> THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT READINESS TO METASUBJECT ACTIVITIES OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY CLASSES	144
<i>Macotrova G.V.</i> ONWARDS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL IN COGNITIVE ACTIVITY	149
<i>Nasyrova A.R.</i> DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PUPILS BY MEANS OF THE GAME: THE RESULTS OF THE EXPERIMENT	150
THE WORD TO A TEACHER	159
<i>Egorova N.M., Semkicheva L.I.</i> PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY	159
THE WORD OF A YOUNG SCHOLAR	164
<i>Garafutdinov I.G.</i> ABOUT EDUCATION SPEAKER MARK FABIA QUINTILIAN	164
ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	167
<i>Abragimovich M.M.</i> THE REGULATORY ROLE OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN	

TRAINING OF COMPETITIVE SPECIALISTS-GRADUATES BY INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION	167
<i>Nigmatov Z.G., Salimgarayev I.I.</i> TECHNOLOGY CRITICAL THINKING – IN AN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM	172
<i>Chanyshev R.I.</i> DESIGN OF LEGAL EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL	176
<i>Ostanina S.A.</i> PROBLEM OF CREATIVE DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF MULTIDISCIPLINARY APPROACH	181
<i>Yusupov F.M.</i> INFLUENCE THE PROCEDURE OF PREPARATION FOR THE EXAM ON THE EMOTIONAL STATE STUDENTS	186
<i>Rizvanov R.G.</i> PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION AND THEIR SOLUTIONS	191
<i>Khairullin, I.T., Ilyushin V.O.</i> INTEGRATED APPROACH TO THE PROFILE TRAINING	197
<i>Simen V.P.</i> CLASSIFICATION OF TRAINING MEANS IN KETTLEBELL LIFTING ON THE BASIS OF DRILL MOTOR-ENDED EXERCISES	205
FROM THE EXPERIENCE OF WORK OF THE DEPARTMENT	205
<i>Yitchina E.G.</i> REQUIREMENTS FOR THE GRADUATES OF THE PEDAGOGICAL DEPARTMENT OF KFU IN THE ASPECT OF THE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS	205
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION	211
<i>Subbotsky E.V.</i> MAGICAL THINKING AND BELIEF IN MAGIC AS A RESERVE MENTAL DEVELOPMENT AND LEARNING	211
<i>Karla Huereca, Mourat Tchoshanov, Mayte De La Piedra,</i> CONCEPTUALIZATION AND OPERATIONALIZATION OF FLIPPED MATHEMATICS LEARNING THROUGH PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN A MEXICO-U.S. BORDERLAND REGION	217
<i>Walerian F. Gabdulhakov, Józef J. Podgórecki,</i> SOCIAL COMMUNICATION IN DIFFERENT EDUCATIONAL SYSTEMS. COMMUNICATION SKILLS OF THE MODERN ACADEMIC TEACHER ON THE EXAMPLE OF THE INTERNATIONAL RESEARCH IN POLAND, LITHUANIA, UKRAINE, CZECH REPUBLIC, SLOVAKIA AND RUSSIAN FEDERATION	224
<i>César Augusto Rossatto,</i> THE TRANSNATIONALIZATION OF RACISM: CRITICAL MULTICULTURALISM AS A VENUE TO IMPLEMENT ANTI-RACIST EDUCATION	231
<i>Prokopchuk M.N.</i> ON THE TYPOLOGY EXERCISES FOR THE FORMATION OF THE LANGUAGE SKILLS OF THE STUDENTS OF THE PRIMARY SCHOOL (ENGLISH AFTER GERMAN)	237
<i>Khodjaeva M.D.</i> CRITERIA AND SELECTION PRINCIPLES OF THE CONTENT OF TRAINING IN THE RUSSIAN LANGUAGE AT NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN	242
WORD ABOUT THE SCIENTIST	249
<i>Nigmatov Z.G.</i> LIFE DEVOTED TO THE SCIENCE OF EDUCATION	249
<i>Osipov P.N.</i> THE MEMORY OF RAO ACADEMICIAN SHAKUROV RAFAYIL KHAYRULLOVITCH	252

Вниманию авторов!

Последующие выпуски журнала «Образование и саморазвитие» (издания 2014 г.) будут решать задачи развития Казанского федерального университета в соответствии с принятой «Дорожной картой» и будут направлены на развитие международного научного и образовательного сотрудничества.

В связи с этим в журнале будет англоязычное приложение (в печатном и электронном форматах), ориентированное не только на РИНЦ, но и на международные регистрационные системы Scopus, Web of Science и др.

Для оформления такого приложения просим авторов, кроме УДК и русской версии (аннотации и ключевых слов), прописывать на английском языке (в таблицу):

- название статьи (Title of the Paper), не более 12 слов,
- имя и отчество автора статьи (Name), фамилию автора (Surname),
- Email автора,
- страну (Country),
- имя, отчество, фамилию, место работы, Email рецензента (Expert reviewers),
- аннотацию (Abstract), не более 250 слов.
- ключевые слова (Keywords), не более 6 слов,
- постановку проблемы (Problem Statement), не более 30 слов,
- вопросы исследования (Research Questions), не более 30 слов,
- цель исследования (Purpose of the Study), не более 50 слов,
- методы исследования (Research Methods), не более 30 слов,
- итоги исследования (Findings), не более 60 слов,
- выводы (Conclusions), не более 60 слов.

1	Title of the Paper	
2	The name of the author (Email)	
3	The name of the reviewer (Email)	
4	Country	
5	Problem Statement	
6	Research Questions	
7	Purpose of the Study	
8	Research Methods	
9	Abstract	
10	Keywords	
11	Findings	
12	Conclusions	

Аннотации должны быть:

- информативными (не содержать общих слов);
- оригинальными (не быть калькой русскоязычной аннотации);
- содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированными (следовать логике описания результатов в статье);
- «англоязычными» (написаны качественным английским языком);
- компактными (укладываться в объем от 100 до 250 слов).

Статьи, написанные на английском языке, должны соответственно содержать русскоязычный вариант этих компонентов для регистрации в РИНЦ, Scopus, Web of Science и др.

В списке литературы, кроме изданий, индексируемых РИНЦ, рекомендуем использовать источники, индексируемые международными регистрационными системами Scopus, Web of Science и др.

**Редакция журнала
«Образование и саморазвитие»**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4 (38) 2013

Подписано в печать 20.12.2013 г.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 15,5

Уч.-изд. л. 23,68. Тираж 150 экз. Заказ 128/12

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел.: (843) 233-73-59, 233-73-28