

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный педагогический и психологический журнал

№ 3 (41) 2014 г.

Казань, 2014

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный педагогический и психологический 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 (педагогический и психологический) 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 Гюрлова – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария);

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

Булент Оздемир – доктор педагогики, 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 379.8

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

Аннотация

В статье доказывается, что поликультурная подготовка будущих педагогов должна осуществляться при гармоничном сочетании фундаментальной и компетентностной модели образования. Поликультурная подготовка охватывает все уровни образования. Особую роль в поликультурном развитии личности играет дошкольное образование. Основы толерантности, уважения другой культуры, интереса к межкультурному диалогу, основы продуктивного двуязычия закладываются не в школе или университете, а в детском саду (в 3-5 лет). В этом возрасте особую роль играют семья (родители) и воспитатели. Однако именно в детском саду часто происходит отрицательное влияние на детей. Технология предупреждения скрытой национальной агрессии должна предоставлять студентам (будущим педагогам) возможность участвовать в целеполагании, планировании своей педагогической деятельности и ее контроле; обеспечивать прогнозирование ими межкультурного содержания, видов и результатов деловой или имитационной игры; при разработке приемов организации структурных этапов игры необходимо учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации. Технология должна строиться на поликультурном содержании. В этом содержании должны раскрываться ценности двух культур, двух языков, проигрываться положительные ситуации межкультурного диалога.

Ключевые слова: поликультурная подготовка, фундаментальная и компетентностная модели образования, толерантность, дошкольное образование, технология предупреждения национальной агрессии.

Abstract

In the article it is proved that multicultural training of future teachers should be the combination of fundamental and competency-based model of education. Multicultural training covers all levels of education. Preschool education plays the special role in multicultural personality development. Tolerance, respect to different cultures, interest to cross-cultural dialogue, the foundations of productive bilingualism are developed not at school or University, but in kindergarten (3-5 years). Family (parents) and educators play the special role at this age. However, it is in kindergarten where children often face negative influence. The technology of preventing latent national aggression should provide students with the opportunity to participate in goal-setting, planning their pedagogical activity and its control; ensure their predicting of cross-cultural content, types and results of the business or simulation games; when developing the methods of organization of stages in the game, it is necessary to consider the relationship between regulatory, cognitive and communicative components of anticipation. The technology should be based on multicultural content. The values of two cultures, two languages, should be disclosed in this content; positive situations of cross-cultural dialogue should be presented.

Keywords: multicultural training, fundamental and competency-based model of education, tolerance, early childhood education, technology of preventing national aggression.

Известно, что поликультурное образование в образовательных учреждениях России призвано, с одной стороны, способствовать этнической идентификации и формированию национального самосознания воспитанников, а с другой стороны, – формировать у них умения и навыки межнационального общения, осуществлять их социализацию и социокультурную адаптацию к условиям жизни в поликуль-

турном и полиэтническом современном российском обществе.

Опыт построения поликультурного образования последних лет (на Северном Кавказе, Украине, в Крыму, Татарстане) показывает, что важным фактором его развития является существенное повышение внимания государства к сохранению и развитию культурного наследия различных народов России, а также открытость многонациональной российской культуры

по отношению к другим странам, народам и культурам. Государство может поддерживать развитие культурного наследия, а может и игнорировать его, порождая сепаратизм, экстремизм, разрушение государства.

Социально-политической детерминантом развития поликультурного образования стало также интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составляющей развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом собственное национальное своеобразие.

Однако в вузах России поликультурное образование чаще декларируется или имитируется. Поэтому никто не знает, как реализует себя выпускник вуза в сфере поликультурных контактов – толерантно, националистически и т.д. К примеру, в Великобритании существует Национальный Союз студентов: «The National Union of Students of the United Kingdom (NUS) is a confederation of students' unions in the United Kingdom. Around 600 students' unions are in membership, accounting for more than 95 per cent of all higher and further education unions in the UK. Although the National Union of Students is the central organisation for all affiliated unions in the UK, there are also the devolved national sub-bodies NUS Scotland in Scotland, NUS Wales/UCM Cymru in Wales and NUS-USI in Northern Ireland (the latter being co-administered by the Union of Students in Ireland)» [21]. Этот Союз объединяет около 600 студентов разных национальностей (представителей Шотландии, Северной Ирландии и др.), но объединение основано не на правилах национальной идентичности (как стараются делать в России), а на правилах профсоюзного взаимодействия. Это позволяет не разъединять студентов по национальному признаку, а объединять их по целям образовательной деятельности.

Если обратить свое внимание на Америку, то в США, как и в России, вопрос подготовки профессиональных кадров для поликультурного воспитания тоже остается нерешенным. С целью формирования такой готовности исследователи США выделяют ряд основных областей, в которых у студентов должны быть сформированы определенные знания в соответствии с требованиями поликультурного образования. К таким относятся: 1. Культура и плюрализм: существо культуры, разнообразие

и особенности культур, соотношение культур, динамика культуры (культурные перемены, схождение культур); 2. Коммуникации и культурные барьеры: теория коммуникации, культура и многообразие форм воспитания, основной язык и невербальная коммуникация, языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой; 2. Психосоциальная идентификация и межнациональные связи: культурные различия и становление психо-социальной идентификации: снятие различий (ассимиляция), закрепление различий (сегрегация); этноцентризм, расизм, дискриминация; стереотипы; взаимопонимание культур, бюрократия и положение меньшинств, социополитические аспекты. Полагаясь на эти основания, в США была разработана структурная модель понимания учителем ситуации в поликультурном классе [4, 5, 19].

В настоящее время проблемами межкультурного диалога, воспитания толерантности в образовательном процессе занимаются многие специалисты [3, 5, 7, 21, 22]. Однако исследований в области предупреждения латентно выраженной национальной агрессии при подготовке педагогов в вузе не так много [15, 16, 19]. Понятно, что формирование толерантности, мотивации к положительному и продуктивному межкультурному диалогу в первую очередь связано с дисциплинами философского, психолого-педагогического, культурологического характера. Отсюда вечная проблема соотношения предметной и профессиональной (психолого-педагогической, методической) подготовки будущего педагога, что привело к оформлению двух подходов к построению содержания педагогического образования – «компетентностному» и «фундаментальному».

Ретроспективный экскурс

Известно, что в основе русской традиции педагогического образования лежат две идеи [3]. Первая идея (от М.В.Ломоносова) основывалась на дисциплинах специально-предметного цикла (математика для учителя математики, словесность для учителя словесности и т.д.). Вторая идея, ставившая во главу угла педагогического образования науку обучать, принадлежит И.Г.Шварцу. В начале XXI века их противостояние привело к серьезной конкурентной борьбе педагогических вузов и классических университетов за приоритетное право подготовки учителя.

Впервые государственные требования к учителю были сформулированы в «Уставе народных училищ» (1786 г.), который стал серьезной вехой не только в становлении школьного дела, но и в развитии педагогического образования в России. В Уставе указывалось, что учитель – это не только преподаватель, но главным образом воспитатель, а поэтому он должен обладать «христианским благочестием, добронравием, учтивостью, прилежанием... и снисходительностью к детям. Должность учительская обязывает наипаче стараться быть искусным в том, чему детей обучать» [9, с. 3].

У педагогических институтов при университетах были свои сложности, достижения и недостатки. Они выпустили сотни учителей для гимназий и уездных училищ за годы своего существования. Система обучения отличалась последовательной и систематической направленностью на овладение своим предметом, умением донести его до учеников, одновременно воспитывая и развивая их. Таким образом, сохранялось единство специально-предметной (фундаментальной) и методико-педагогической (компетентностной) подготовки.

Впоследствии доминировать стали университеты и в середине XIX в. при университетах [3] стали открываться двухгодичные педагогические курсы. Молодежь, желающая работать в сфере образования («кандидаты в учителя»), должна была закончить эти курсы. Курсы активно функционировали в Петербургском, Московском, Казанском, Киевском и Харьковском университетах. «Кандидату в учителя» нужно было освоить тот учебный предмет, который он должен будет преподавать в гимназии (математику или русский язык, химию или физику). При этом обязательными были лекции по педагогике, дидактике. Лучшие профессора и преподаватели университетов проводили теоретические занятия. А на практику студенты направлялись в гимназии, руководили практикой опытные учителя-предметники – под их наблюдением слушатели курсов давали уроки по избранному предмету.

Слушатели курсов заранее прикреплялись к определенной гимназии, где затем проходили практику. Выпускники рекомендовались для работы в гимназии только после успешного прохождения курса. Основанное на сочетании «фундаментальной» и «компетентностной» составляющих, такое сочетание академической профессуры и опытных методистов, своеоб-

разный «симбиоз» университета и школы вполне мог обеспечить высокий уровень педагогической подготовки выпускников. У этой системы было только два недостатка [3]. Первое – теоретическая (психолого-педагогическая) университетская подготовка студентов, предполагавших стать педагогами, оставляла желать лучшего. И второе – в силу элитарности, «штучности» университетского образования, невозможно было обеспечить массовую подготовку школьных учителей.

Начало XX века ознаменовалось развитием концепции университетского педагогического образования. Предполагалось усиление наиболее слабого – психолого-педагогического компонента подготовки учителя. У концепции было два возможных пути развития.

Первая модель строилась на организации профессиональной подготовки на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах. За основу была взята идея К.Д.Ушинского о всестороннем развитии ребенка. Авторы этой модели пытались совместить теоретическое изучение педагогики с организацией исследовательской работы. При факультете организовывались «вспомогательные» учебные заведения для проведения педагогической практики.

Вторая модель имела выраженную научно-исследовательскую ориентацию и предполагала полууниверситетское образование. На первом курсе студент погружался в педагогическую теорию, на втором – проверял свои умения на практике в школе. Этот проект был с успехом реализован в Московском педагогическом институте им. П.Г.Шелапутина.

В начале XX в. появилась так называемая интегральная модель педагогического образования. В ней профессиональная педагогическая подготовка совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому (Высшие женские курсы). Слушательницы в течение первых двух лет получали общенаучное образование (в форме лекций), а потом отправлялись на педагогическую практику в гимназию или в начальную школу. Занятия проходили по самостоятельно разработанному учебному плану в группах специализации при кафедре.

В 1930-е годы, когда система подготовки учителей была полностью взята под контроль государства. Появилось разделение учреждений педагогического образования на 2 крупные

подсистемы: педагогические училища, которые готовили учителей для 1-4-х классов и воспитателей дошкольных учреждений и учительские и педагогические институты, а также университеты, которые готовили учителей для средней и старшей ступеней общеобразовательной школы. Ситуация повторилась почти через 100 лет.

Образование XXI века

Реформы образования, начатые в России в 90-х, продолжают и сейчас (в XXI веке). Осуществляются они в основном не с опорой на русские традиции, а по рекомендациям экспертов Всемирного банка и структур, финансируемых им. Однако в вопросе о соотношении предметной и профессиональной составляющей ситуация снова повторяется (в третий раз и опять через 100 лет). Например, А. Камчатнов в статье «Остановите разгром Московского государственного педагогического университета» [8] пишет, что в его университете активно внедряется «универсальный бакалавриат». В более ранних версиях это нововведение называлось программой Liberal Arts или моделью, успешно зарекомендовавшей себя в США и странах Европы. Новая модель сводится к сокращению теоретической, т.е. специальной предметной подготовки студентов, к существенному уменьшению в 1,5 – 2 раза доли профильных дисциплин в учебном плане и образовательной программе.

В новых федеральных университетах России эта проблема звучит по-другому: в них идет сокращение профессиональной (психолого-педагогической) составляющей и увеличение доли профильных дисциплин, хотя, например, Казанский федеральный университет занимает 3-е место в России по количеству выпускаемых педагогов. Поэтому сокращение психолого-педагогической нагрузки не будет положительно влиять на качество подготовки бакалавров педагогики или учителей общеобразовательных дисциплин как в профессиональном, так и поликультурном смысле.

Вывод здесь может быть только один: поликультурная подготовка будущих педагогов должна осуществляться при гармоничном сочетании фундаментальной и компетентностной модели образования: краткий экскурс показывает, что эта гармония в вузах России в разные исторические периоды понималась по-разному, но к этой гармонии стремились всегда. Если в Московском педагогическом университете сей-

час пытаются уменьшить предметную подготовку, то в Казанском федеральном университете именно эту подготовку стараются увеличить, а психолого-педагогическую и методическую часть подготовки оставить для магистратуры (для тех, кто захочет стать учителями). Как и в прошлом, эти модели пока не апробированы и какой результат дадут – пока сказать трудно. Однако поликультурное образование, на наш взгляд, должно быть непрерывным (от дошкольного звена до школы и вуза – бакалавриата, магистратуры), какая бы при этом парадигма не доминировала – «фундаментальная» или «компетентностная».

К сожалению, западные образцы построения образования не всегда соответствуют российским условиям и, несмотря на сложившийся у нас в стране стереотип дискредитации отечественного образования (как старого и отжившего) и безоговорочного принятия всего американского или западноевропейского (как самого лучшего и качественного), в организации образования зарубежных вузов не всё так безоблачно.

Например, О.В. Коренькова [6] подчеркивает, что большинство американских исследователей сами критически оценивают состояние системы высшего образования в США. В последние годы они уделяют большое внимание реформам и экспериментам в этой системе, указывают на кризисные явления, рассматривают перспективы развития высшей школы, прогнозируют тенденции функционирования ее в XXI веке. Этому направлению исследований посвящены работы Ф. Олтбах, П. Келлер, Дж. Рич, М. Трой, Дж. Гудлед, Ф. Шлехти, С. Оубри, Д. Скотт, Р. Симпсон и др.

При этом высшее образование в Америке нельзя прямолинейно сравнивать с российским: американское образование занимает особое место как в жизни всего общества, так и каждого отдельного американца [6]. Философия прагматизма в США занимала и занимает центральное место в общественном сознании. Прагматизм – философия успеха и личной выгоды, – это феномен типично американского происхождения, который во многом определил собой и зарубежную педагогику. Его основные принципы, сформулированные основоположниками прагматической педагогики Джоном Дьюи и Уильямом Джемсом, лежат в самом фундаменте системы образования в США, в том числе высшего. Первый из этих принципов

гласит: «Путь к истинному успеху лежит через образование». Второй утверждает, что жизнедеятельность человека, ее подъем по ступенкам социальной лестницы предопределена заранее совокупностью врожденных инстинктов, унаследованных от родителей.

Основными современными тенденциями в развитии американской теории и практики обучения в высшей школе являются фундаментализация и активизация обучения. При этом наиболее типичными подходами к обучению являются междисциплинарный и проблемный. Наибольшее распространение в университетах США получили формы организации и методы активного обучения. Учебная работа в университетах США предполагает различные формы организации групповой и индивидуальной деятельности студентов: лекцию, семинар, тьюториал, игру, имитацию, научно-исследовательскую работу студентов, кооперированное обучение, модульное обучение, программирование, дистанционное обучение и т.д.

Несмотря на то, что в научном языке в США есть термин «метод обучения», понятие его также точно не определено [6]. Характерно, что американские ученые в большинстве случаев выделяют методы обучения в отдельную группу скорее на интуитивной основе, не имея соответствующего теоретического обоснования. В целом американской педагогике свойственно свободное обращение с термином «метод обучения».

Последние три десятилетия в высшей школе США идет много экспериментов, связанных с изменением форм и методов обучения. Направленность этих экспериментов в основном сводится к попытке изменить традиционную модель: говорящий профессор - слушающий студент. Об особенностях подготовки учителей в США сами американцы пишут: «In the colonial period in America, the only requirements for teaching in the lower schools were a modicum of learning and a willingness to work in what was then an ill-paid, low-prestige occupation. By the 1820s and 30s, however, teacher training became common in the academies, the equivalent of today's secondary schools. Many women, excluded from men's preparatory schools, could obtain an education only in such academies. The nation's first private normal school, a two-year post-high school training institute for elementary-school teachers, was opened by Samuel R. Hall (1823); the first state-supported normal school

was created by Massachusetts (1839). With the assistance of Henry Barnard and Horace Mann, the number of normal schools in the United States increased rapidly during the latter half of the 19th cent. Since their sole purpose was professional instruction of elementary-school teachers, an especially strong emphasis was placed on the psychology of child development. Preparation for secondary-school teaching, which demanded a larger academic component, was still left to liberal arts colleges. Nevertheless, by the turn of the century many normal schools had expanded into four-year degree-granting teachers colleges, and by the 1920s and 30s these teachers colleges, generally supported by the public, were training substantial numbers of the nation's public-school teachers. Training for secondary-school teachers remained primarily a function of liberal-arts colleges until after World War II, when growing numbers of students, a strong rise in the average age of leaving school, and the growing need for technical skills in the nation's workforce led to a demand for secondary education that traditional colleges could not meet. Since 1945, consequently, most teachers colleges have expanded their educational missions and become liberal-arts colleges offering a broad general education in addition to specialized courses in pedagogy. In the United States, the first graduate program in education was established at New York Univ. (1887). In the following year the teacher-training school that is presently known as Teachers College, Columbia Univ., was founded. Since the establishment of those two institutions, graduate study in education has expanded rapidly» [17, 20]. Таким образом, при подготовке учителя для начальной школы американцы делают основной акцент на психологии развития ребенка. Поэтому в дошкольном и начальном звене у них работает много магистров детской практической психологии. При организации подготовки учителя для среднего и старшего звена школы они усиливают академическую (предметную) подготовку и не видят особого смысла в психолого-педагогической и даже методической составляющей.

Подготовка учителей в Великобритании немногим отличается от подготовки в США. Англичане пишут о ней как о второстепенной (после базовой фундаментальной – математической, химико-биологической и т.д.): «Nowadays teacher training in Great Britain is realized at universities, polytechnics and colleges of higher education. 2 Students working for their first degree

at university are called undergraduates. When they take their degree we say that they graduate and then they are called graduates. If they continue studying at university after they have graduated, they are called post-graduates. In general, the first degree of Bachelor is given to students who pass examinations at the end of three or four years of study. Of the three universities are considered more prestigious and beneficial. Their graduates have better chances of getting a job. Polytechnics are usually formed on the basis of art colleges and colleges of technology. They combine science and technology, the arts, social studies management and business studies, law and other subjects» [14]. Именно поэтому подготовка учителей в Великобритании осуществляется не только в университетах, но и в политехнических институтах и колледжах (высшего образования). Такая же практика существует и в США.

В Германии тоже преобладает отношение к подготовке учителей как к чему-то второстепенному. Немцы пишут: «Eine duale Ausbildung eröffnet den Einstieg in die Berufswelt. Das deutsche Ausbildungssystem hält dabei nicht nur zahlreiche Berufsmöglichkeiten in allen Branchen und Sparten bereit, sondern steht auch für verlässliche Organisation und Qualität. Nach der Ausbildung und mit entsprechender Berufspraxis können Azubis in Deutschland das effiziente und strukturierte Weiterbildungssystem der Wirtschaft absolvieren. Laut Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) schaffe sie eine Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft, wobei alle Beteiligten Hand in Hand arbeiten» [12]. То есть педагогическое образование для немцев может быть дополнительным: они подчеркивают, что двойное (параллельное) образование открывает человеку более широкие возможности для вступления в профессиональную деятельность. Германский Федеральный институт профессионального образования (BIBB) позволяет людям войти в отношения сотрудничества государства и бизнеса.

К счастью, уровень профессиональной (в том числе и поликультурной) подготовки будущих педагогов зависит не только от количества времени, затраченного на неё, но и от качества её организации. И это постоянно доказывают российские исследователи.

Например, А.В.Шумакова [11] доказывает, что качество профессиональной подготовки учителя (в сравнении с имеющейся практикой) может обеспечить проектирование, создание и

функционирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза. В связи с этим автор формулирует условия: 1) достижение качества профессиональной подготовки учителя обуславливается общей стратегической целью в контексте личностно-образовательной парадигмы, отражающей в себе современные потребности и тенденции развития российского общества, государства и образования; 2) в структуре интегративного образовательного пространства педагогического вуза должны быть представлены образовательные, коррекционные, культурно-досуговые учреждения и временные инновационно-проектные структуры, реализующие скоординированные образовательные программы и направления, позволяющие расширять образовательный диапазон и возможности профессиональной подготовки учителя; 3) проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза выступит в результативном аспекте ведущей детерминантой построения целостной системы обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

Л.И.Максимова [7] акцентирует внимание на поликультурной компетентности будущих педагогов. Автор считает, что процесс формирования поликультурной компетентности будущих педагогов будет эффективным, если образовательный процесс разворачивается в логике интегративного подхода, ориентированного на проектирование и реализацию когнитивного, деятельностного и аксиологического компонентов поликультурной компетентности, с учетом значимости проявления субъектности студентов и преподавателей в диалоге культур, что выражается в адекватном межкультурном, межэтническом, межличностном взаимодействии и культуросообразном поведении и выстраивается на основе педагогической модели, включающей совокупность взаимодополняющих и взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, субъектного, содержательного, инструментально-технологического и результативного, в каждом из которых действуют интеграционные механизмы; интеграционные механизмы реализуются на всех уровнях: стратегическом, целевом, субъектном, содержательном, процессуальном, инструментально-технологическом, что предполагает осуществление всех видов деятельности в рамках целостного смыслового пространства; специаль-

ный технологический комплекс, интегрирующий возможности традиционных и инновационных педагогических технологий, программно-методическое обеспечение внутридисциплинарной и междисциплинарной интеграции, диагностическая карта для определения уровня сформированности поликультурной компетентности выстроены с учетом определенных педагогических принципов и условий, ориентированных на реализацию субъектности, автономности, рефлексивной деятельности студентов и фасилитаторской роли преподавателя.

Ф.П.Хакунова [10] считает, что формирование гуманистических ценностных отношений и основанных на них мотивов поведения и деятельности осуществляется через процессы осознания и усвоения ценностей, их интериоризации и верификации (соотнесения с собственным жизненным опытом), экстериоризации ценностей в мотивах поведения и деятельности. Развитие деятельности может осуществляться как повышение степени ее самостоятельности, инициативности, сложности. К наиболее эффективным методам и приемам организации поликультурной подготовки студентов, (в соответствии со структурными компонентами поликультурной компетентности и закономерностями их развития), мы отнесли: приемы мнемической деятельности, методы и приемы витагенного образования, приемы эмоционального воздействия, разъяснительные и дискуссионные методы и др. Организация образовательного процесса в соответствии с сущностью компетентностного подхода предполагает преимущественное использование проектных, тренинговых и игровых форм обучения и воспитания; а в соответствии с сущностью поликультурной компетентности – организацию культурных и общественных мероприятий, предполагающих межкультурное взаимодействие участников.

Как видим, в этих исследованиях высказаны положения, еще не совсем проработанные и в Британской, и в Американской, и в Германской научных школах. Результаты же, полученные нашими учеными, говорят о достаточно высокой технологической (в психолого-педагогическом смысле) оснащенности образовательного процесса в вузах России.

Технология предупреждения национальной агрессии у будущих педагогов дошкольных учреждений

Для подготовки педагогов, способных воспитывать у детей не националистические чувства, а чувства любви, толерантности, межкультурного диалога, мы разработали технологию предупреждения национальной агрессии, суть которой заключается в использовании в образовательном процессе поликультурного содержания на основе не традиционных педагогических (часто декларативных) принципов, а новых для образовательного процесса университета – психолого-методических – принципов: единства создаваемого и несоздаваемого в обучении, воспитании и развитии; коммуникативного ядра личности; персонификации межкультурного диалога; антиципации, медиации, интеграции, аттракции поликультурного содержания и др.

К примеру, в наших экспериментах антиципация усиливает персонификацию (личностное самосозидающее начало) студента в межкультурном диалоге, если в образовательном процессе создавать условия для реализации прежде всего регулятивных компонентов антиципации, т.е. за счет специальной организации совместной с преподавателем деятельности предоставлять студентам возможность участвовать в целеполагании, планировании своей деятельности и ее контроле; обеспечивать прогнозирование ими межкультурного содержания, видов и результатов деловой или имитационной игры; при разработке приемов организации структурных этапов игры учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации. Эта технология не ограничивается ориентацией только на детский сад. Она обращена и к семье: она апеллирует к взаимодействию ребенка с родителями, к взаимодействию педагога с родителями, педагога с родительской общественностью.

Выводы

Поликультурная подготовка будущих педагогов должна осуществляться при гармоничном сочетании фундаментальной и компетентностной моделей образования. При этом гармония понимается как оптимальное сочетание предметной и профессиональной подготовки. Всем понятно, что хороший учитель должен в первую очередь хорошо знать свой предмет. Но и при хорошем знании предмета не все способны (без знания психологии, теории и методики обучения) научить этому предмету других. В разные исторические периоды развития пред-

метной науки (математики, физики, химии и др.), теории и практики образования соотношение предметной и профессиональной подготовки было разным. Для нас главное – чтобы это соотношение не было волюнтаристским, чтобы оно было научно обоснованным и проверенным практикой. Только тогда можно надеяться, что поликультурная подготовка в системе психолого-педагогического образования будет иметь какой-то смысл.

В настоящее время имеется множество исследований в отечественной и зарубежной литературе по теории и практике поликультурного образования. В российской же действительности каждый региональный субъект (Татарстан, Чувашия, Дагестан и др.) имеет в этом смысле свою неповторимую специфику. В разных специфических условиях многие педагоги, обладающие достаточным уровнем межкультурных компетенций, испытывают трудности и относятся к воспитанию положительного межкультурного диалога формально. В то время как поликультурное образование имеет динамичный характер, его движущиеся контуры сложно поддаются фиксации, траектория воспитания постоянно меняется. С этой точки зрения, мы попытались разработать такую технологию, которая в какой-то мере позволяет зафиксировать траекторию воспитания и самовоспитания, она позволяет эффективно организовать педагогическую деятельность на основе учета многообразия взглядов, религиозных воззрений, национальных ориентиров всех основных субъектов образовательного процесса.

Наши эксперименты [1, 2, 16] показывают, что технология предупреждения скрытой национальной агрессии в университете может строиться на организации совместной деятельности преподавателя и студента. Эта деятельность должна осуществляться в системе гармоничного сочетания фундаментальной (предметной) и компетентностной (психолого-педагогической, методической) составляющей. Поэтому технология должна предоставлять студентам во время занятий возможность участвовать в целеполагании, планировании своей планируемой педагогической деятельности и ее контроле; обеспечивать прогнозирование ими межкультурного содержания, видов и результатов деловой или имитационной игры; при разработке приемов организации структурных этапов игры необходимо учитывать взаи-

мосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации. Технология должна строиться на поликультурном содержании, в котором раскрываются ценности двух культур, двух языков, проигрываются положительные ситуации межкультурного диалога.

Технология пока в большей степени ориентирована на студентов – педагогов дошкольного образования, которые одновременно учатся и работают в детском саду. Поэтому воздействие на детей и их родителей происходит только опосредованно – через воспитателя – и это воздействие, его психология и методический инструментарий, требует дополнительных исследований. Озабоченность вызывает и кадровый состав педагогов дошкольных учреждений. За последние годы в детские сады пришли работать люди «с улицы» (то есть люди без психолого-педагогического образования): работодателей вполне устраивает наличие у них любого среднего специального или высшего образования. Поэтому около 70% воспитателей – это бывшие инженерные работники, экономисты, медики, потерявшие работу высококвалифицированные специалисты. Многие из них, к сожалению, живут в состоянии социальной нестабильности и неосознанно транслируют это состояние на национальные чувства маленьких детей. Управленческие структуры образования, вкладывая большие средства в развитие системы дошкольного образования, пока не думают о качественном результате этих вложений.

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Технология антиципации как способ предупреждения национальной агрессии. // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика. В 2-х ч. - Часть 1. – М.: РАО, НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – С. 215-224.
2. *Габдулхаков, В.Ф.* О концепции предупреждения девиантного поведения молодежи. // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика. В 2-х ч. - Часть 2. – М.: РАО, НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – С. 219-227.
3. Дискуссионный клуб Министерства образования и науки РФ. 2011. Электронный ресурс: <http://club.mon.gov.ru/articles/42>
4. *Зингер, Н.Д.* Организация школьного образования детей-мигрантов в США в контексте поликультурного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Санкт-Петербург, 2003. - 215 с.
5. *Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф.* Об условиях развития исследовательских функций в ву-

- зе. // Образование и саморазвитие. – 2014. - № 2(40). – С. 3-7.
6. Коренькова, О.В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США: Дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2001. - 174 с.
 7. Максимова, Л.И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2012. – 22 с.
 8. Остановите разгром Московского педагогического государственного университета. Электронный ресурс: <http://www.change.org/ru>
 9. Устав народным училищам 1786 года. djvu Электронный ресурс: <http://ru.wikipedia>
 10. Хакунова, Ф.П. Современные образовательные технологии в формировании поликультурной компетентности будущего педагога. // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2013. - № 4 (20). – С. 34-36.
 11. Шумакова, А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Астрахань, 2009. – 324 с.
 12. Ausbildung der Lehrer in Deutschland <http://www.ausbildung.net/ausbildungsarten/ausbildung-in-deutschland.html>
 13. By Steven Myers and Andrew Roth (2013) Russia rounds up immigrants. *International Herald Tribune*. Tuesday. August 13.
 14. Einarsdóttir, J., Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out, *International Journal of Early Years Education*, Published online: 03 Sep 2012, (pp. 244-256). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
 15. Gabdulchakov, V.F. (2011). The developing approach to training in the conditions of polycultural language formation. *The collection: Scientific potential of the world* (pp. 50-52). Przemysl
 16. Gabdulchakov, V.F. (2011). Linguistic education in kindergartens, *International Journal of Early Years Education*, Volume 19, Issue 2, 2011, (pp. 185-186). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
 17. HIGHER EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN GREAT BRITAIN: <http://freemansblog.com/?p=49>
 18. Kalimullin A.M., Gabdilkhakov V.F. Tutoring of pedagogical activity and new ideology of teacher training in the higher education institution. *Life Sci J* 2014. PP. 183-187; 11(11s):183-187] (ISSN:1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>. 40
 19. Sleeter, C.E. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. 224 p. State University of New York Press.
 20. Teacher training: History in the United States | Infoplease.com <http://www.infoplease.com/encyclopedia/society/teacher-training-history-united-states.html#ixzz33rXL4ejN>
 21. United_Kingdom Электронный ресурс: [http://en.wikipedia.org/wiki/National_Union_of_Students_\(United_Kingdom\)](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Union_of_Students_(United_Kingdom))
 22. Veraksa, N.E. (2011). Development of cognitive capacities in preschool age, *International Journal of Early Years Education*, Published online: 13 Jul 2011, (pp. 79-87). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK

УДК 378.01

БАЗОВЫЕ ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.И.Андреев

Аннотация

В статье раскрываются базовые законы функционирования и саморазвития системы высшего образования, а также закономерностей творческого саморазвития самих субъектов образовательной деятельности (педагогов высшей школы и студентов) в целях создания наиболее благоприятных социальных, педагогически и психологических условий гарантированности качества высшего образования. Кроме того, автор дает обоснование акмеоквалитативной идеологии как основы гарантированности качества высшего образования.

Ключевые слова: педагогический и дидактический закон, закономерность, акмеоквалитативная идеология, гарантированность качества образования.

Abstract

The article describes the basic laws of functioning and development of higher education system, as well as patterns of creative self-development of the subjects of educational activity (teachers of the higher school and University students) in order to create the best possible social, pedagogical and psychological conditions of guaranteeing the quality in higher education. In addition, the author gives a rationale of glocalisation ideology as the basis for guaranteeing quality in higher education.

Keywords: pedagogical and didactic law, regularity, glocalisation ideology psychology, guaranteeing the quality of education.

В условиях модернизации российского образования проблема гарантированности качества высшего образования является одной из главных и приоритетных проблем как современной педагогической теории, так и совершенствования практики образовательной деятельности. Чтобы реально понять и глубоко осмыслить приоритетные стратегии, факторы и условия гарантированности качества современного высшего образования, необходимо, прежде всего, выявить базовые законы и закономерности, опираясь на которые мы уже реально сможем гарантировать устойчиво высокий уровень современного высшего образования в России.

Классики отечественной педагогики и дидактики неоднократно подчеркивали и актуализировали внимание педагогов-исследователей к исключительной научной и практической значимости выявления базовых законов и закономерностей образования.

В этой связи уместным будет привести высказывание известного отечественного дидакта М.Н.Скаткина: «Если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые связи с другими явлениями, то мы получаем возможность предсказать, а главное сознательно управлять процессом, намечать такую систему педагогической работы, которая гарантирует успешность получения желаемого результата, достижения намеченной цели» [2, с. 67].

Главная задача, которая ставится в этой статье, – это определить, сформулировать и систематизировать базовые педагогические и дидактические законы, практическое применение которых интегративно позволило бы достичь гарантированного качества образования, а также обосновать концептуально значимые принципы акмеокавалитативной идеологии, то есть идеологии гарантированного качества современного высшего образования.

Однако в начале хотелось бы оговориться, что формулировке большинства из ниже пере-

численных законов предшествовала значительная предварительная аналитическая и теоретическая работа автора по весьма обширной педагогической и дидактической литературе, учебникам и учебным пособиям, результатам новейших исследований, которые также получили отражение в авторской монографии «Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека» [1, с. 295].

Вместе с тем при формулировке конкретно взятого закона всякий раз будем перечислять фамилии авторов, в чьих исследованиях актуализируется внимание или непосредственно обосновывается тот и ли иной закон. Вместе с тем содержательная развернутая формулировка многих из ниже перечисленных законов предложена непосредственно автором данной статьи.

1. Закон эффективности обучения в зоне ближайшего развития учащегося. (Этот закон обоснован в работах Л.С.Выготского). Если обучение осуществляется в зоне ближайшего развития учащегося, то это создает благоприятные педагогические условия для развития соответствующих качеств учащегося, детерминированных, с одной стороны, учебной задачей, учебным заданием, а с другой стороны, психолого-педагогической поддержкой со стороны педагога. При этом под зоной ближайшего развития учащегося имеется ввиду та область психической деятельности, которая еще не достаточно сформирована и она не достаточна для самостоятельного преодоления трудности и сложности решаемой задачи, но при определенных усилиях и напряжении сил и способностей обучаемого, а также при небольшой помощи педагога в ситуациях особых затруднений обучаемого достигается соответствующий развивающий эффект.

2. Закон эффективности педагогического стимулирования познавательной активности и самостоятельности учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития. (Этот закон

получил свое всестороннее обоснование в работах Л.П.Аристовой, М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, Н.А.Половниковой и многих других педагогов). Если педагогом осуществляется систематическое стимулирование познавательной активности и самостоятельности учащихся, то это повышает эффективность их обучения, воспитания и развития.

3. Закон эффективности проблемного обучения, проблемного подхода в обучении. (Этот закон вытекает из результатов исследований В.Оконь, М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, А.М.Матюшкина, Т.В.Кудрявцева, Д.В.Вилькеева и многих других). Если в процессе обучения педагог целенаправленно и систематически создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися проблемные вопросы, творческие, исследовательские задачи и задания и организует деятельность учащихся по их решению, то это повышает эффективность развития их творческих, исследовательских способностей, а также знаний, умений, компетенций и других качеств учащихся.

4. Закон эффективности эвристического обучения, эвристического подхода в обучении. (Этот закон вытекает из результатов исследования Д.Пойя, Ю.К.Кулюткина, В.И.Андреева, А.В.Хуторского и других). Если в процессе обучения учащихся при организации решения творческих задач и заданий педагог целенаправленно и систематически применяет эвристики, эвристические методы и приемы генерирования новых идей, развития интуиции и творческого воображения, то это повышает эффективность развития творческих способностей, знаний, умений, компетенций и других качеств учащихся.

5. Закон эффективности задачно-компетентностного подхода в образовательной деятельности. (Этот закон может быть сформулирован по результатам исследований И.А.Зимней, Э.Ф.Зеера, А.В.Хуторского и многих других). В образовательной деятельности эффективность развития соответствующих компетенций тем выше, чем более целенаправленно и систематически обучающие вовлекаются в решение задач и заданий и осуществляется критериальная оценка и самооценка соответствующих компетенций.

6. Закон эффективности контекстного подхода в профессиональном образовании. (Этот закон может быть сформулирован по результатам исследований А.А.Вербицкого и его учени-

ков). Чем более целенаправленно и систематически в профессиональном образовании проектируется и организуется деятельность, цели, содержание, формы и методы которой близки или находятся в контексте будущей профессии, тем выше эффективность профессионального образования.

7. Закон эффективности обратной связи в обучении и воспитании и развитии учащихся. (Этот закон сформулирован по результатам многочисленных исследований самых различных авторов программированного, компьютерного обучения А.П.Ершова, Б.С.Гершунского, В.С.Леднева, И.О.Логвинова, В.М.Монахова, В.Г.Разумовского и других). Чем большей эффективности педагог достигает в объективности и оперативности в оценке результатов обучения, воспитания и развития учащихся и эти результаты содержательно анализируются и доводятся до сведения самих учащихся, тем большей эффективности достигается в их обучении, воспитании и развитии. Одна из форм проявления этого закона – это закон эффективности системного мониторинга качества образовательной деятельности. (Это вытекает из результатов исследований В.И.Андреева, С.Е.Шишова, В.А.Кальней и других). Чем более системно и пролонгированно осуществляется мониторинг образовательной деятельности и при этом результаты мониторинга используются в коррекции функционирования и развития базовых элементов системы образовательной деятельности, тем более это способствует повышению эффективности обучения, воспитания и развития учащихся.

8. Закон эффективности оптимального сочетания индивидуального, группового и фронтального обучения. Этот закон вытекает из результатов исследований Б.П.Есипова, М.А.Данилова, Ю.К.Бабанского и других). Если в процессе обучения достигается эффективное сочетание индивидуального, группового и фронтального форм организации обучения, то это повышает их эффективность.

9. Закон эффективности сотрудничества и сотворчества педагогов и учащихся в образовательной деятельности. (Этот закон вытекает из результатов практической деятельности педагогов-новаторов 70-80 годов прошлого века С.Н.Лысенковой, И.П.Волкова, В.Ф.Шаталова и других. Если в определенных ситуациях образовательной деятельности достигается эффективное сотрудничество и сотворчество

педагогов и учащихся, то это повышает эффективность образовательной деятельности.

10. Закон эффективности учебно-исследовательской, проектно-творческой деятельности в обучении, воспитании и развитии учащихся. (Этот закон вытекает из результатов исследований Джона Дьюи, В.Х.Килпатрика, К.П.Ягодского, А.П.Пинкевича, В.Г.Разумовского, а также собственных исследований автора). Учебно-исследовательская и проектно-творческая деятельность обучающихся в том случае способствует повышению эффективности обучения и воспитания и развития учащихся, если эти виды деятельности: а) вписаны в цели, логику и содержание образовательной деятельности; б) сложность, трудность учебно-исследовательских задач и заданий таковы, что их выполнение либо осуществляется самостоятельно, либо с небольшой помощью педагога; в) систематически осуществляется оценка и самооценка результативности этих видов деятельности.

11. Закон эффективности информатизации и технологизации обучения. (Этот закон сформулирован по результатам исследований А.П.Ершова, Б.С.Гершунского, В.С.Леднева, В.М.Монахова и других). Информатизация и технологизация в том случае существенно повышает эффективность обучения и воспитания учащихся, если она осуществляется на основе научной обоснованной педагогической (дидактической) целесообразности и учета допустимых границ применения, в сочетании с другими формами и видами обучения.

12. Закон эффективности соревновательности и конкуренции учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития. (Эффективность соревновательности учащихся была известна давно. Однако исследования автора, отраженные в «Конкурентологии: учебном курсе для саморазвития конкурентоспособности», позволили расширить и уточнить формулировку этого закона). Если в процессе обучения, воспитания и развития учащихся педагог периодически организует и создает ситуации соревновательности и конкуренции, то это способствует повышению эффективности обучения, воспитания, развития и саморазвития учащихся. Один из частных случаев проявления этого закона является закономерность, которая может быть названа «самоконкуренция». Суть ее проявляется в следующем: если учащийся (или студент) самостоятельно и пе-

риодически поднимает уровень («планку») требований к качеству процесса и результату своего труда в различных видах образовательной деятельности, то это способствует его творческому саморазвитию и повышает его конкурентоспособность.

13. Закон эффективности оптимизации эвристичности и технологичности образовательной деятельности. (Этот закон сформулирован на основе исследований автора). Если в образовательной деятельности оптимизировать эвристичность (применение творческих, исследовательских задач и заданий, применение эвристических методов мозгового штурма, инверсии, эмпагии, эвристических вопросов, эвристических предписаний), с одной стороны, и технологичность (применение информационных технологий, алгоритмических предписаний, тестовых задач и заданий), с другой стороны, то это повышает эффективность образовательной деятельности.

14. Закон эффективности оптимизации теории и практики в обучении, воспитании и развитии учащихся. Этот закон хотя и представлен в том или ином варианте практически во всех учебниках педагогики, он либо четко не сформулирован, либо его недооценивают. Суть этого закона в следующем. Если в образовательной деятельности оптимизируется соотношение теории и практики, то это повышает эффективность обучения, воспитания и развития учащихся.

Результаты исследования автора, отраженные в наших предыдущих публикациях позволяют нам утверждать, что этот закон – закон оптимизации – может быть рассмотрен значительно шире и охватывать самые различные бинарные процессы образовательной деятельности:

- Оптимизацию традиционного и инновационного в образовательной деятельности.
- Оптимизацию фундаментального и прикладного знания в образовательной деятельности.
- Оптимизацию традиционного и компьютерного (электронного) обучения.
- Оптимизацию эвристического (проблемного) и технологического подходов в образовательной деятельности.
- Оптимизацию педагогического управления и самоуправления обучающихся в образовательной деятельности.

То есть образовательная деятельность – это мир многомерных бинарностей и в этом мире важно учитывать закон, который мы называем законом оптимизации многомерных бинарностей, который может быть сформулирован следующим образом. Эффективность образовательной деятельности удастся существенно повысить, если систематически оптимизировать соотношение многомерных бинарностей: преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, управление и самоуправление, теорию и практику, фундаментальное и прикладное знание, эвристический (проблемный) и технологический подход, традиционное и инновационное и так далее.

15. Закон эффективности личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании и развитии учащихся. (Этот закон сформулирован на основе анализа исследований И.С.Якиманской, Е.В.Бондаревской, В.В.Серикова и других). Если в процессе образовательной деятельности педагогу удастся глубоко изучить индивидуальные, личностные особенности способности учащихся (уровень мотивации и интереса, развития интеллектуальных способностей, способностей к самоорганизации, особенности эмоционально-волевых качеств, актуальный и потенциальный уровень развития творческих способностей и так далее) и с учетом этого проектировать и организовать образовательную деятельность, а также спроектировать и реализовать индивидуальную траекторию обучения, воспитания и развития, то это существенно повышает эффективность образования.

16. Закон эффективности активизации и интенсификации творческого саморазвития и других самопроцессов и самоспособностей учащихся (студентов) в условиях субъектно-ориентированного подхода в образовании. (Этот закон сформулирован автором на основе своих многолетних исследований, а также исследований моих аспирантов и докторантов). Если в условиях субъектно-ориентированного подхода в образовании педагогу удастся глубоко познать и на этой основе активизировать и интенсифицировать творческое саморазвитие и другие самопроцессы и самоспособности (самоактуализацию, самопознание, самоуправление, самовоспитание, самообразование, самореализацию и так далее) учащихся (студентов), то это существенно повышает эффективность

их обучения, воспитания и творческого саморазвития.

17. Закон гарантированности качества образования в условиях устойчивого и эффективного перехода образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развития творческое саморазвитие личности. Образование в том случае достигает гарантированности качества, если оно целенаправленно и систематически способствует эффективному переходу образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развитие переходит в творческое саморазвитие личности. (Этот закон впервые сформулирован обоснован автором в 1996 году в «Педагогике творческого саморазвития». – Казань: Изд-во Казанского университета. – 552 с.).

Далее следует заметить, что это далеко не полный перечень законов и закономерностей, установленных на настоящий момент в современной педагогике и дидактике.

Однако, если осуществить целостное осмысление и системный анализ даже этих выше сформулированных законов, то это позволяет утверждать, что интегративное применение, если не всех, то даже большинства из них, несомненно, может способствовать устойчиво высокой эффективности образовательной деятельности, то есть гарантировать качество образования.

Кроме того, сравнительно-сопоставительный анализ всей совокупности законов позволяет выделить из них и сгруппировать по доминирующему признаку пять блоков законов, характеризующих взаимосвязи следующих факторов и условий образовательной деятельности:

- 1) Законы стимулирования и активизации субъектов образовательной деятельности.
- 2) Законы управления и самоуправления в образовательной деятельности.
- 3) Законы оптимизации и гармонизации многомерных бинарностей в образовательной деятельности.
- 4) Законы информатизации и технологизации в образовательной деятельности.
- 5) Законы креативности и инновационности в образовательной деятельности.

И так еще раз следует подчеркнуть, что отдельно взятый закон, отражая сущностные характеристики взаимосвязей некоторого локального числа факторов и условий, указывает лишь на то, как можно повысить эффектив-

ность образовательной деятельности, но его практическая реализация еще не дает устойчиво высокой эффективности, то есть не гарантирует качество образования.

И только целостная система практического применения большинства, а в идеале всех выше сформулированных законов дает устойчиво высокую эффективность, то есть гарантирует качество образовательной деятельности. Более того, для гарантированности качества образования исключительно важную роль и значение может сыграть идеология гарантированного качества образования, названная нами акмеокавалитативной идеологией.

Идеология гарантированного качества образования, то есть акмеокавалитативная идеология – это система концептуально значимых идей-принципов, на основе которых формируется сознание субъектов образовательной деятельности, направленных на решение наиболее актуальных и наиболее значимых проблем гарантированного качества образования.

Идеология гарантированного качества образования практически может быть реализована через совокупность следующих взаимодействующих функций: проблемно-целевую, организационную, активизации и поощрения, информационную (в форме пропаганды и рекламы), прогностическую.

Наши собственные исследования, исследования аспирантов и докторантов в рамках Казанской научной школы позволяют нам актуализировать целый ряд приоритетных проблем, углубленные исследования и идеологическое сопровождение в их разрешении может существенно продвинуть наше понимание того, как практически достигнуть цели гарантированного качества высшего образования. Выделим и сформулируем некоторые из них:

1. Проблема повышения качества и эффективности научных исследований в области наук о человеке на основе комплексных исследований, с учетом новейших идей и концепций, с опорой на достижения в области философии, этики, культурологии, социологии, психологии, педагогики и других наук с точки зрения развития и саморазвития человека как личности, профессионала, как субъекта деятельности и человека культуры XXI века.

2. Проблема непрерывного повышения качества профессиональной квалификации современного педагога как воспитателя и преподавателя, как методиста и исследователя, как творчески саморазвивающейся, интеллигентной и конкурентоспособной личности.

3. Проблема активизации и интенсификации творческого саморазвития студентов на основе новейших методик и технологий субъектно-ориентированного образования (воспитания).

4. Проблема непрерывного обновления целей и содержания образования в XXI веке с учетом и опорой на результаты прогностических исследований и социального заказа общества.

5. Проблема системного подхода к внедрению инновационных методик и технологий в условиях непрерывного совершенствования высшего образования.

6. Проблема системного как внешнего, так и внутреннего мониторинга качества образования.

7. Проблема достойной оплаты работников образования, применение моральных и материальных стимулов за повышение качества и гарантированность качества образования.

Естественно, это далеко не исчерпывающий перечень проблем, но и он показывает, в каком направлении должна быть реализована и научно-исследовательская, и идеологическая мысль педагогов в обозримую перспективу.

И в заключении хотелось бы подчеркнуть, что в сознание педагогической общественности, как и в самосознание педагогов-исследователей и педагогов-практиков необходимо внедрять и всячески пропагандировать идеологию гарантированного качества высшего образования или, по нашей терминологии, акмеокавалитативную идеологию образования XXI века.

Литература

1. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования). – Казань: Изд-во «Центр инновац. технологий», 2013. – 296 с.
2. Скоткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971. – 137 с.

УДК: 374.7, 316.7, 316.4

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ РОССИЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ PIAAC)

И.В.Ковалев

Аннотация

Статья посвящена исследованию уровня развития ИКТ-компетенции как одного из ключевых социокультурных навыков человека, живущего в условиях информационного общества. Проводится сравнение соответствующего показателя россиян и жителей развитого мира на основе международного исследования Программа международного исследования компетенций взрослых (PIAAC). В статье формулируется предположение, по которому отставание соответствующего показателя российского обусловлено базовыми ориентациями системы школьного образования в России и низким уровнем развития системы массового неформального образования взрослых.

Ключевые слова: ИКТ-компетенции, информационное общество, образование взрослых.

Abstract

The article describes the level of ICT-competence as one of the key socio-cultural skills of a person living in an information society. A comparison of the corresponding figures of Russians and people in developed countries is based on the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). According to the hypothesis, low level of index is caused by the basic orientation of the school system in Russia and shortage of mass non-formal adult education programs.

Keywords: ICT-competence, information society, adult education.

Современные исследователи в разных терминах, но с идентичных позиций описывают главное свойство современной социокультурной ситуации – это ее изменчивость и динамизм. Постоянные изменения современности противопоставляются статике, стабильности предшествующих эпох, когда положение человека и окружающая его реальность оставались неизменными на протяжении всей его жизни. В большинстве теоретических работ последних 3-4 десятилетий, авторы стремятся дать описание и интерпретацию изменений современности, привести аргументы и описания тех глобальных вызовов, с которыми сталкивается человек. Английский социальный философ Зигмунт Бауман описывает современное состояние социума, приводя метафорические аналогии с миром физических процессов и явлений. Выделяется главное свойство современной цивилизации, характеризующееся текучестью и проницаемостью, порождающее свободу действий субъектов, получивших обособленность от ранее незыблемых институциональных авторитетов. «Текущая современность» представляет собой новое состояние реальности, в которой перманентная изменчивость среды стала условием существования человека, определенной социокультурной матрицей его повседневности, детерминирую-

щий отношения индивидов в принципиально новых сверхдинамичных условиях [1].

Современный человек повседневно сталкивается с разного рода внешними воздействиями, заставляющими его приспосабливаться к новым, зачастую неожиданным формам социального взаимодействия. В этом смысле прогнозы, сформулированные Э.Торффлером еще в начале 70-х, получают свое подтверждение сегодня. Преодоление культурного шока, вызванного сверхстремительными изменениями современной цивилизации, возможно в условиях, когда человек приобретает способность адаптироваться, непрерывно актуализируя свою компетентность на протяжении жизни: «Для того чтобы выжить, чтобы предотвратить то, что мы назвали шоком будущего, индивид должен стать бесконечно более адаптируемым и знающим, чем когда-либо раньше» [5, с. 26]. Информационная эпоха формирует условия для содержательных изменений в мире привычных вещей и действий, каждодневных практик взаимодействия человека с внешней средой.

Значимым аспектом подобных изменений становится область человеческой деятельности, связанная с получением, обработкой информации, ее структурированием и использованием в профессиональной и бытовой сферах. Динамизм социокультурных изменений,

выражающихся в развитии, обновлении информационных технологий, формирует определенного рода императив – приспособление к жизни в условиях постоянного внешнего технологического и информационно-коммуникационного давления.

Наиболее отчетливые формы изменчивости окружающего мира проявляются в аспектах, связанных с обработкой, приспособлением информации к потребностям современного человека, к его повседневности. При получении образования, при обращении в банк, заказе электронного билета, уплате автомобильного штрафа или при трудоустройстве на новую офисную позицию, как правило, возникает неизбежная необходимость осваивать новые способы управления информацией, а привычные операции приобретают иную, более технологичную форму. Корпорации ИТ-сектора в конкурентной гонке постоянно совершенствуют продукты и программные решения, в свою очередь образовательные, государственные учреждения и бизнес-структуры, руководствуясь прагматическими ориентациями, выступают заказчиками и потребителями технологических новаций, активно внедряя их в функциональные процессы и расширяя границы использования.

Рассмотрим наиболее значимые информационно-коммуникационные новации последних лет, повлиявшие на изменение способов взаимодействия в различных сферах и служащих основанием для формирования и развития соответствующих компетенций. В большинстве развитых стран сегодня реализуется комплекс мер по информатизации органов государственной власти, предполагающих формирование новой формы взаимодействия с населением. Подобная инициатива в России получила название «Электронного правительства», основной смысл которой заключается в реализации государственных услуг в электронной форме, что призвано минимизировать «личностный фактор» при принятии решений, сокращение времени, затрачиваемого на взаимодействие, повышение прозрачности решений чиновников и доступности государственных услуг для населения. В качестве ключевого элемента стратегической инициативы можно выделить создание и развитие портала «Государственные услуги», призванного обеспечить дистанционное взаимодействие граждан и органов власти [4].

В сфере образования стоит выделить целый комплекс тенденций, связанных с проникновением информационных технологий в учебный процесс. При этом данные тенденции охватывают как обучающихся, так и формируют условия по адаптации к ним со стороны научно-педагогического сообщества. Так, активно внедряемые формы дистанционного обучения, обусловленные растущим спросом на услуги в сфере основного и дополнительного профессионального образования, формируют требования по освоению новых технологических решений и способов взаимодействия учащегося и преподавателя. Кроме того, умение пользоваться банками данных, электронными библиотеками и другими сетевыми ресурсами становится сегодня неотъемлемым атрибутом развития познавательных способностей, фактором, обуславливающим формирование когнитивного базиса для последующего самообразования.

Однако наиболее остро развитие информационно-коммуникационных технологий проявляется в тех аспектах жизнедеятельности, которые связаны с повседневностью человека. Интернет сегодня постепенно замещает традиционные СМИ, позволяя в кратчайшие сроки найти информацию с учетом паллиативности ее трактовки. Виртуальные социальные сети, получившие наиболее динамичное развитие в последние 5-7 лет, выступают сегодня элементом воспроизводства социального капитала, средством поддержания социальных связей и решения актуальных жизненных задач с использованием соответствующего коммуникативного ресурса. В данном контексте стоит отметить еще один аспект: простота доступа к справочной информации в Интернете, проявляющаяся в наличии легко подключаемого к сети мобильного телефона, редуцирует значение авторитетов. Навык гибкой адаптации к таким изменениям, умение постоянно актуализировать знания на протяжении всей жизни выступает фактором, определяющим конкурентоспособность человека в профессиональной сфере, восприятие окружающими и характер отношения к нему в сообществе. Индивиды, не сумевшие приспособиться к современным технологическим реалиям, приобретают черты изолированности, отчужденности от свертехнологичной среды.

Информационная эпоха трансформирует содержание понятия «грамотность». Навыкам

чтения на родном языке, выражения собственных мыслей в тексте, выполнения простых арифметических вычислений, а также обладание минимальным уровнем эрудиции – необходимые, но не достаточные условия успешного функционирования человека в технологически насыщенной среде. Грамотный человек в XXI веке – категория, трактуемая как способность применять современные технологические средства в повседневной и профессиональной сферах, умение находить, обобщать, анализировать и управлять информацией в постоянно усложняющихся условиях современной жизни, а также способность кумулятивно воспроизводить когнитивные навыки по освоению новых технологий. В этом смысле перманентная адаптации к технологическим изменениям образует качественно новое свойство личности в условиях современности, которое может быть обозначено как «ИКТ-компетенция».

Роль ИКТ-компетенций как фактора развития человеческого капитала отражено в результатах исследования, проведенного в 2012 году Институтом развития информационного общества. В частности описывается значение навыков населения по использованию технологий в профессиональной деятельности, что обеспечивает социально-экономический эффект в развитии региона и формирует условия по развитию информационного общества. По результатам опроса, проведенного в рамках исследования, удалось выявить устойчивую корреляцию между развитием навыков использования соответствующих информационно-коммуникационных ресурсов и качеством жизни населения.

В исследовании фиксируется особая роль институционализированной формы актуализации ИКТ-компетенций, реализуемой посредством обучения на специальных компьютерных курсах. В частности, доказывается, что подобная форма является наиболее эффективным способом развития компетенций у взрослого работающего населения. Благодаря обучению по программам повышения компьютерных знаний, 53% респондентов смогли получать информацию услуги через Интернет, 44% признались, что полученные навыки способствовали дистанционной коммуникации с друзьями и родственниками. Обучение позитивно повлияло на область профессиональной деятельности респондентов: обеспечило рост производи-

тельности труда (30%), а также способствовало поиску новой работы, повышению по службе и возможности удаленной работы [2, с. 35].

Проводимые сегодня под эгидой международных организаций сравнительные исследования позволяют оценить общий образовательный уровень населения, в частности с учетом развития ключевых компетенций, необходимых человеку для жизни в современных условиях. Исследование, проведенное Организацией Экономического Сотрудничества и Развития «Программа международной оценки компетентности взрослых» (PIAAC), впервые в 2010-2013 годах охватило жителей России, наряду с населением государств, входящих в состав организации [7]. Преимуществом методологии PIAAC в сравнении с аналогичными исследованиями является ее особая прикладная ориентация, направленность на оценку навыков, проявляющихся при повседневной деятельности, решении актуальных жизненных задач, с которыми индивид сталкивается в процессе социального взаимодействия с окружающим миром: при покупке товаров в магазине, изучении документа, поиске нужной информации в Интернете, освоении новой цифровой технологии и т.д. Подобный ракурс исследования позволяет сделать выводы об уровне развития компетенций человека, живущего в информационную эпоху – то есть той самой современной грамотности. Преимуществом исследования также является достаточно широкий охват аудитории – взрослых жителей стран развитого мира (стран ОЭСР), что делает возможным проведение международных сравнительно-сопоставительных исследований и на их основе выявление проблемных точек функционирования образовательных систем и последующей корректировки стратегий социальной политики.

Инструментарий PIAAC учитывал показатели компетентности взрослого населения в возрасте от 16 до 65 лет с учетом 3-х ключевых индикаторов [6, с. 90-115]:

1) *Уровень грамотности (literacy)* – способность понимания, интерпретации, оценки письменных текстов, выявления смысла и логики изложения. Помимо печатных текстов, исследование учитывало способности чтения информации в цифровом виде, с учетом навыков навигации по гиперссылкам и прокрутки текста.

2) *Уровень счета* (numeracy) - умение обрабатывать числовую информацию, обладание навыками поиска, использования, интерпретации математических данных в различных ситуациях жизнедеятельности.

3) *Способность решения задач в технологически насыщенной среде* (problem solving in technology-rich environments) – использование ИКТ при решении актуальных задач. В основе данного параметра лежит оценка когнитивных навыков респондентов при решении проблем с использованием информационных технологий, способностей сортировки информации, определения ее реле-

вантности, выделения наиболее актуальных данных и способностей по их операционализации.

Рассмотрим соответствующие показатели при сравнении россиян и жителей стран, входящих в ОЭСР. Если первые два показателя (уровень грамотности и уровень счета) отразили весьма позитивную картину для России, в итоге превысив средние значения и опередив многие развитые страны, то индекс применения современных технологических средств, в целом, отображает весьма проблемную ситуацию.

Таблица 1.

Рейтинг стран по показателю «Способность решения задач в технологически насыщенной среде»

№П/П	Страна	Среднее значение показателя
1	Япония	294
2	Финляндия	289
3	Австралия	289
4	Швеция	288
5	Норвегия	286
6	Нидерланды	286
7	Австрия	284
8	Среднее по ОЭСР	283
9	Дания	283
10	Чехия	283
11	Южная Корея	283
12	Германия	283
13	Канада	282
14	Словакия	281
15	Эстония	278
16	США	277
17	Ирландия	277
18	Российская Федерация	276
19	Польша	275

Источник: PIAAC Data Explorer <http://piaacdataexplorer.oecd.org/ide/idepiaac/dataset.aspx>.

Дата обращения: 09.03.2014

По общему рейтингу стран, ранжированных по данному показателю, Россия занимает предпоследнее место, опережая только Польшу. При этом соответствующий показатель компетенции, измеряемый в специальных единицах, ниже среднего межстранового значения на 7 пунктов (276 у РФ против 283 в среднем по ОЭСР), а отставание от Японии – лидера рейтинга, составляет 18 пунктов (табл.1). Примечательно, что в верхние позиции рейтинга попали страны, инвестирующие существенный объем средств в программы неформального обучения взрослых, направленные на актуализацию знаний в сфере современных компьютерных технологий. К примеру, в республике

Финляндия, как и в других скандинавских странах, функционирует разветвленная сеть доступных образовательных центров для взрослых, народных университетов, летних школ, где, в частности реализуются программы компьютерной грамотности.

Особенно заметна неравномерность исследуемого показателя при анализе возрастных когорт, выявлении значения, применительно к возрасту. Рассмотрим соответствующие результаты более подробно. С учетом специфики распределения показателя российского населения нами были условно выделены 5 возрастных диапазонов, связанных с возрастом трудоспособности: дотрудовой (16-24 го-

да), ранний трудовой (25-39 лет), средний трудовой (40-49 лет), старший трудовой (50-59 лет) и послетрудовой (60-65 лет). В большинстве стран, равно как и при выделении среднего по ОЭСР значения, наблюдается относительно ровное снижение индекса в зависимости от возраста респондентов: достигнув пикового значения в диапазоне 20-29 лет, значение постепенно уменьшается с возрастом, достигая минимума в самой старшей возрастной группе 60-65 лет. То есть, в среднем, чем старше человек, тем закономерно ниже его показатель, характеризующий способность использования современных ИКТ-технологий.

Иная ситуация характерна в этом смысле для российских граждан: линия тренда выглядит неравномерно, отображая низкий уровень зависимости между возрастными и соответствующими показателями. Пиковое значение достигается в возрастной когорте 45-49 лет (289 пунктов), при этом опережая соответствующий показатель для молодежи в возрасте 16-19 лет и 20-24 года на 6 единиц. Особо остро неравномерность проявляется применительно к средней, наиболее продуктивной части населения в возрасте от 25 до 44 лет, в которой достигнуты минимальные значения для всего населения трудоспособного возраста [8].

Анализ результатов, распределенных по возрасту респондентов, позволил выявить группу риска среди российского населения – граждане, находящиеся в дотрудовом и раннем трудовом возрастах, показатели которых существенно отстают от аналогичных средних значений. При этом россияне старше 45 лет продемонстрировали результаты, существенно превышающие показатели обследованного населения других государств. На общем фоне особенно выделяется группа в возрасте 45-54 лет, достигшая наивысших результатов среди россиян и существенно превысивший средний уровень.

Российская молодежь в возрасте 16-24 лет, то есть те, кто на момент проведения исследования находился в возрасте получения образования, также уступает своим сверстникам по показателю уровня использования ИКТ (от 8 до 14 единиц). Еще один важный нюанс – это одинаковые показатели индекса, составляющего 283 единицы для младшей дотрудовой группы (16-19 лет) и старшей (20-24 лет). Остающийся неизменным от возраста к возрасту показатель отображает общую негативную ситуацию: в жизненном периоде, когда происходит динамичное приращение знаний, умений и навыков, соответствующие компетенции у молодых людей, по данным исследования, не меняются. Соответственно, российский шестнадцатилетний школьник одинаково компетентен, как и студент старших курсов или только начавший свой трудовой путь молодой специалист. На фоне роста среднего показателя для всех стран данный факт также позволяет отнести «среднего представителя» российской молодежи к группе риска.

Объяснение подобного явления, на наш взгляд, лежит в плоскости развития системы образования в прошлом и настоящем этапах: представители выделенной «группы риска» получали образование в условиях трансформационного кризиса конца 80-х – 90-х годов с присущими проблемами функционирования системы, вызванными радикальным сокращением финансирования, оттоком квалифицированных педагогов и общим снижением качества образовательных услуг, как в средней школе, так и в вузах. При этом «поколение двухтысячных» – молодежь, получавшая образование в период, который принято относить к социально-экономической стабилизации, также демонстрирует необнадеживающие результаты в сравнении со сверстниками из развитого мира.

Таблица 2.

Распределение показателя ИКТ-компетенций по возрастам

Возраст	16-25	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-65
Период	Дотрудовой	Ранний трудовой			Средний трудовой		Поздний трудовой		Послетрудовой	
ОЭСР (в среднем)	291	297	297	294	288	282	276	268	262	255
РФ	283	283	277	278	274	262	289	279	269	239

Дельта	-8	-14	-20	-16	-14	-20	+13	+11	+7	-16
--------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----	-----

Источник: PIAAC Data Explorer <http://piaacdataexplorer.oecd.org/ide/idepiaac/dataset.aspx>.

Дата обращения: 11.03.2014

Третий элемент группы риска, выделяющийся из общих показателей, - население в возрасте за пределами трудоспособности (60-65 лет). Российские пенсионеры в меньшей степени, чем их сверстники из ОЭСР, приспособлены к жизни в постоянных изменениях технологической среды, о чем свидетельствует соответствующий показатель. Для пожилых людей из России индекс ИКТ-компетенций на 16 значений ниже, чем средний по другим странам. Примечательна также существенная разница в показателе между теми, кто в соответствии с формальными критериями завершает свою трудовую жизнь и гражданами пенсионного возраста: дельта значений между данными группами составляет от 30 до 40 единиц. Российское пожилое население, таким образом, резко снижает способности по воспроизводству ИКТ-навыков как только перестает работать; для сверстников из других стран падение не имеет столь ощутимых значений.

Описанная ситуация очевидно предполагает системные решения, направленные на создание эффективной модели неформального образования взрослых. Такая система призвана компенсировать недостатки системы формального образования, претерпевшей кризис в недавнем прошлом и предполагает решения по дообразовыванию россиян посредством государственного финансирования просветительских программ для взрослого населения и представителей третьего возраста. Стоит отметить, что в настоящее время, в условиях активного реформирования системы российского образования последних лет, данный компонент не получил должного отображения в программных документах, регулирующих отношения в соответствующей сфере.

По результатам оценки можно сделать несколько выводов:

1. Низкие показатели российского населения по индексу использования информационно-коммуникационных технологий в сравнении с развитыми странами позволяют сформулировать гипотезу о низком уровне развития когнитивных навыков, ориентированных на актуализацию соответствующих компетенций у россиян. Информационная эпоха усиливает разрыв между постоянным внешним давлени-

ем технологической среды и неспособностью гибкой адаптации к ней у населения ввиду низкого уровня соответствующих компетенций.

В выявленную по результатам сравнения группу риска попали россияне, находящиеся на пике продуктивности, а также жители, не вошедшие в соответствующую стадию - учащиеся средних школ и вузов. Это люди в возрасте от 16 до 44 лет, когнитивные способности которых должны в соответствии с традиционными представлениями превышать показатели представителей старших поколений. Однако разбивка по возрастным группам российского населения выявила несоответствие данным стереотипам: старшее поколение трудоспособных граждан более приспособлено к использованию современных информационно-коммуникационных средств, в значительно большей мере, чем молодые сограждане.

В особую группу с негативными показателями попали российские жители в возрасте старше 60 лет, для которых зафиксировано более низкое значение ИКТ-компетенции в сравнении со средними показателями сверстников из развитого мира, а также, что немало важно, в сравнении с представителями позднего продуктивного возраста. Вывод, в этой связи образуемый из наблюдения, заключается в том, что россияне, как только перестают работать, выходя на пенсию, теряют мотивацию к личностному развитию, утрачивают навыки постоянной адаптации к сверхтехнологичной среде, придерживаясь, при наличии возможности, консервативных стратегий и не принимая технологические новации в повседневной жизни.

2. Если исходить из представления о доминирующей роли образования в контексте формирования компетенций, то флуктуации исследуемого показателя российского населения наглядно демонстрируют особенности функционирования системы в прошлом. Кроме того, выделенный «провал» для наиболее продуктивной части населения (раннего трудового возраста) может быть объяснен тем фактом, что ориентации образования в недавнем прошлом и в настоящем периодах не направлены на формирование необходимых установок, когнитивных навыков воспроизводства компе-

тенций (в первую очередь в области ИКТ), а сосредоточены преимущественно на трансляции «статичного» сиюминутного знания без выработки привычки на его актуализацию в последующей взрослой жизни.

В этом смысле показатели PIAAC дают ясное представление о показателях средне-статистического человека, позволяющего судить о положении в обществе в целом. Хорошо известные примеры достижений российских программистов, выдающиеся результаты российских студентов на олимпиадах и ИТ-конкурсах, без сомнения являющиеся свидетельством высококлассного образования, при этом не формируют общей картины, а, скорее являются частными случаями. Значительно более важный результат функционирования системы – эффективное массовое формальное образование, призванное сформировать адаптивность человека к жизни в свертехнологичной среде, построение той самой «современной грамотности», о которой шла речь выше. Подходы к построению целостной компетентностно-ориентированной модели российского образования только вырабатываются сегодня в рамках средних и высших учебных заведений, об их эффективности можно будет судить при проведении соответствующих исследований в будущем.

3. Частичная компенсация недостатков системы формального образования в предшествующие периоды может быть достигнута соответствующими институциональными механизмами воспроизводства компетенций у взрослого населения – как профессиональных, так и общекультурных. Подобные модели сегодня комплексно реализуются во многих разви-

тых странах, обобщенно обозначаемых как «обучение на протяжении всей жизни». Международный опыт функционирования учреждений непрерывного обучения, в частности направленный на актуализацию способностей по использованию ИКТ, может быть учтен при модернизации российской системы образования [3, с. 163-170].

Литература

1. Бауман Зигмунт. Текущая современность. - СПб.: Питер, 2008. – 125 с. 1
2. ИКТ-компетенции как фактор социально-экономического развития России / Под ред. Ю.Е. Хохлова, С.Б. Шапошника – М.: Институт развития информационного общества, 2012. 4
3. Ковалев, И.В. Стратегия развития непрерывного образования в Европейском Союзе: наднациональные инициативы / Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – Серия 12. - Психология. Социология. Педагогика. - СПбГУ. - 2013. - № 3. – С. 163-170. 8
4. Портал «Электронное правительство. Госуслуги» [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.gosuslugi.ru/> Дата обращения: 02.03.2014 3
5. Тоффлер Элвин. Шок будущего. - М.: Аст, 2002. – 231 с. 2
6. Шляйхер Андреас. PIAAC: новая стратегия оценки компетенций взрослых // Вопросы образования. - 2010. - № 1. – С. 56-59. 6
7. OECD / OECD Skills Surveys. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.oecd.org/site/piaac/>. Дата обращения: 09.03.2014 5
8. OECD / PIAAC Data Explorer. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://piaacdataexplorer.oecd.org/ide/idepiaac/dataset.aspx>. Дата обращения: 11.03.2013 7

УДК 378

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР И РОЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В НЕМ

М.В.Терентьева

Аннотация

В статье анализируются особенности использования кластерного подхода в образовании, рассматривается роль федерального университета, определяются возможности процесса интеграции различных уровней и организационных форм образования и науки. В ней сеть федеральных университетов рассматривается как исследовательская и педагогическая площадка. В статье представлены формы взаимодействия высшей и средней школы.

Ключевые слова: кластер, кластерный подход, кластерная среда, роль федерального университета, формы взаимодействия.

Abstract

This paper analyzes the characteristics of the use of the cluster approach in education, discusses the role of the Federal University, identifies opportunities for the integration of different levels and organizational forms of education and science. The network of federal universities as research and teaching space is considered. The material presented forms of interaction higher and secondary schools.

Keywords: cluster, the cluster approach, clustered environment, the role of the federal university, forms of interaction.

Хорошо известно, что в современном общественном развитии определяющим фактором стал интенсивный переход от индустриального к постиндустриальному сообществу. Нынешняя глобализация несет существенные перемены во все сферы деятельности. И исключением не является система высшего образования.

Кардинально меняются условия деятельности вузов, появляются новые образовательные технологии, обостряется борьба на рынке образовательных и научных услуг за привлечение самых высококвалифицированных преподавателей, материальных и финансовых ресурсов, и конечно, оправданно растут запросы общества к качеству профессионального образования.

По мнению ряда российских ученых, педагогов наилучшим образом для решения этих задач служит кластерный подход. Его целесообразность и актуальность практически не вызывают сомнений и в зарубежной научно-педагогической мысли [8].

Многие исследования подчеркивают возможность, в частности, кластерного подхода результативно использовать и учитывать многочисленные взаимосвязи между элементами, которые объединены в единое целое. Но при реализации системного признака целостности складывающиеся взаимосвязи могут быть как достоинством, позволяющим усилить воздействие по достижению необходимого результата, так и недостатком, проявляющимся при воздействии неблагоприятных внешних и внутренних факторов. Кластерные взаимоотношения также обладают и признаком синергичности, раскрывающего идеи саморазвития, самореализации и самоорганизации [1]. В отличие от простых систем, существующих в первую очередь за счет внешних воздействий, кластеры функционируют в основном за счет внутренних ресурсов. Поэтому они чаще всего обладают повышенной устойчивостью к внеш-

ним воздействиям. А это в условиях глобализации и модернизации и остающейся пока нестабильности системы образования можно признать хорошим преимуществом для образовательных учреждений [6].

Образовательный кластер представляет собой систему обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «наука – технологии – бизнес». Главное отличие образовательного кластера заключается не столько в составе его участников (и в состав образовательного кластера могут входить коммерческие организации, органы государственной власти, организации по сотрудничеству) и не в главенствующей роли вузов (они могут служить ядром и обычного кластера), а в том специфическом продукте, который является результатом деятельности такого кластера. Главный продукт образовательного кластера – это образовательные услуги [10].

Стоит отметить, что в образовательных кластерах вузы играют главную роль, по определению. Ибо образовательный кластер нацелен на совершенствование образовательного и научного процессов. Поэтому наряду с проводимыми содержательными переменами требуются и организационно-структурные преобразования в системе подготовки специалистов. Важен при этом поиск новых форм и методик на всех этапах этой работы – довузовской, вузовской и поствузовской, учитывая, что новая парадигма высшего образования характеризуется такими чертами, как: образование, доступное из любой точки земного шара; образование через всю жизнь; образование без отрыва от производства [2].

Анализ научно-педагогической литературы по инновационным процессам показал, что провести границу между настоящими преобразованиями и элементарными переменами непросто. Не стоит также ставить знак равенства между позитивными резуль-

татами образовательной деятельности и инновациями. Известно, в области высшего образования наиболее актуальными инновациями, как принято считать, являются следующие:

- переориентация целей высшего профессионального образования на получение образования, ориентированного на развитие личности, ее способности к научно-технической и инновационной деятельности на основе социального заказа;

- конструирование учебного процесса как системы, способствующей саморазвитию личности;

- интеграция знаний, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылки для проблемно-модульного изучения ряда дисциплин;

- активное проведение инновационной и экспериментальной работы;

- перемещение акцента с процесса преподавания на процесс учения самих студентов, освоения ими опыта самообразования под руководством преподавателя на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы за счет сокращения аудиторной, сведения последней к разумному минимуму;

- обеспечение учебного процесса материально-техническими средствами на уровне современного социокультурного развития общества [4].

Поэтому инновационный подход к управлению образовательным учреждением может быть эффективен только в том случае, если соответствует логике реального процесса развития. Иначе говоря, если принятие решений по изменению в структуре управления образовательным учреждением адекватно решаемой задаче и есть способность видеть ситуацию, спрогнозировать развитие событий, своевременно принять меры и внести коррективы в организационную структуру управления [9].

Благодаря качественным изменениям в компонентах системы образования, через содержательные виды деятельности, реализуемые общие и специальные функции управления, программы, технологии и методы, развитие кадрового потенциала участников совместной работы может создаваться кластерная среда.

При реализации образовательного кластерного подхода можно выделить несколько

ключевых моментов: наличие, во-первых, общей цели; во-вторых, правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер; в-четвертых, механизма управления и, в-пятых, соответствия декларируемым общим целям.

При этом кластер позволяет выявить проблемы и сильные стороны соответствующего решаемого на данный момент направления в образовании. Важно то, что в условиях функционирования кластера информация о состоянии дел наиболее объективна. С помощью кластеров органы управления могут более эффективно использовать опыт и результаты исследований для развития образования в регионе, т.е. кластерный подход может представить органам управления конкретный инструментарий эффективного взаимодействия внутри системы, глубже понимать проблемы, осуществлять научно обоснованное планирование развития региона [3].

Все это подтверждает мысль о том, что кластеры имеют, во-первых, большую научную значимость, позволяя системе получить новое синергетическое качество за счет интеграции, во-вторых, практически повысить конкурентоспособность системы, в-третьих, имеют и политическую значимость, так как их деятельность направлена на повышение конкурентоспособности образования, являющегося основным фундаментом, обеспечивающим подготовку научных и профессиональных кадров. Однако следует учесть, что кластеры могут дать реальный результат не сразу.

Большое значение для эффективности кластера имеет взаимодействие и взаимовлияние внутри него, когда все субъекты оказывают обоюдную поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации. Входящие в кластер субъекты быстро узнают об инновациях в сфере образования, доступности новых компонентов и средств обучения, апробации их в образовательном процессе, отслеживают новые тенденции в развитии образовательной системы, опираясь на взаимосвязи кластерной среды.

Деятельность образовательного кластера является сравнительно новым направлением в

профессиональной педагогике, его внедрение в процесс подготовки требует определения педагогических условий и экспериментальной проверки эффективности формирования компетентного специалиста. Роль вуза в кластере сводится к тому, чтобы производить инновационный товар. Научно-исследовательские институты и производственные учреждения региона становятся базой практик и получают возможность участвовать в формировании специалиста на собственной научно-учебной базе, в соответствии со своими потребностями и перспективами развития.

В образовательном кластере все субъекты участия регулируют многоуровневую систему подготовки специалистов необходимой квалификации [5]. Работодатель определяет, чему учить, учебные заведения – как учить, а профессиональное образование рассматривается как процесс, в основе которого лежит его интеграция с производством. При этом и время, затрачиваемое на подготовку востребованного специалиста, и период его профессиональной адаптации сокращаются.

Следует рассматривать реализацию кластерного подхода в купе с концепцией непрерывного образования как целостный процесс, который должен обеспечивать поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Сам процесс непрерывного образования состоит из последовательных ступеней специально организованного образования, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса и развитие его социально-личностных и профессиональных компетентностей. Поэтому в центре внимания идеи непрерывного образования и находится сам человек на протяжении всей его жизни, его личность, желания и способности, ориентированные на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире.

Решением Кабинета Министров Республики Татарстан 18 мая 2011 года за № 397 был образован научно-образовательный кластер Казанского федерального университета. Его основные принципы: единство учебного, научного и инновационного процессов во взаимосвязи с экономикой и социальной сферой; непрерывность образовательного процесса; инновационная направленность деятельности; организационное, учебно-методическое, науч-

ное и информационное взаимодействие. В него вошло кроме университета 10 учреждений СПО («Альметьевский политехнический техникум», «Бугульминский государственный профессионально-педагогический колледж», «Казанский педагогический колледж» и т.д.).

Внутрикластерное взаимодействие осуществляется с учетом ориентиров на социально-экономическое развитие Республики Татарстан и в тесной связи с профильными институтами и факультетами КФУ в рамках Соглашений о взаимодействии между Министерством труда, занятости и социальной защиты, Министерством образования и науки Республики Татарстан, Казанским федеральным университетом и всех учреждений СПО, входящих в кластер [7].

Действия базируются на выстраивании системы функционирования научно-образовательного кластера с учетом соблюдения всеми участниками преемственности предпрофессиональной, начальной, высшей профессиональной и постпрофессиональной подготовки. При этом предпрофессиональная и начальная профессиональная подготовка осуществляется в рамках базовых гимназий, лицеев, и входящих в кластер колледжей и техникумов. А это базовые школы Казанского федерального университета – физико-математический лицей № 131, гимназия № 7, татарская гимназия № 2, Центр образования – школа № 178. Особенность еще и в том, что в структуру университета, как равноправные подразделения, входят ИТ-лицей, расположенный в деревне Универсиады и Лицей им. Н.И.Лобачевского. Высшая профессиональная подготовка организуется через создаваемые внутри университета профильные учебные институты. Постпрофессиональная подготовка ориентирована на систему дополнительного и дистанционного образования. Важным представляется и то, что особое внимание уделяется созданию условий активного привлечения к этой работе ряда научно-исследовательских институтов, промышленных предприятий, иных учреждений республики.

Практика убеждает, что роль университетов в этом процессе особая. Как известно, 11 февраля 2009 года Федеральным законом № 18-ФЗ был закреплен новый статус образовательного учреждения - «федеральный университет». За эти годы создана довольно крупная сеть федеральных университетов, охватывающая большинство федеральных округов.

Каждый из этих вузов образован по единой модели: путем преобразования существующего университета в автономное учреждение и его последующей реорганизации через присоединение ряда образовательных и научных учреждений, действовавших на той же территории. Почти 40 учреждений системы Минобрнауки России вошли в состав этой девятки. Правительство Российской Федерации одобрило программы развития федеральных университетов, оказывая их реализации на начальном этапе существенную финансовую поддержку.

Следует отметить, что государством в данном конкретном случае отработывались оптимальные форматы и механизмы реализации программ развития вузов, а также подходы к оценке эффективности их реализации. Иначе говоря, программно-целевые методы стали основой для формирования новых отношений между государством и вузами.

Обсуждая современные темпы развития макрорегионов, вопросы модернизации российского образовательного пространства, руководители федеральных университетов Российской Федерации в июне 2013 года договорились о создании Сети федеральных университетов - «Клуба девяти». Сегодня уже можно говорить об определенных результатах. Используя по максимуму наработки каждого университетского коллектива и беря во внимание мысль о том, что университеты разные, к тому же разбросаны в масштабе страны на тысячи километров друг от друга, но, по сути, и, целюю ее представляя, повышают связанность регионов Российской Федерации, формируют единое образовательное и интеллектуальное пространство, поддерживают национально-культурные особенности каждой территории.

Начавшаяся реализация научно-образовательных и управленческих инноваций в рамках 19 актуальных проектов сетевой кооперации, деятельность созданных рабочих групп, разработка ряда нормативных документов формируют новую реальность партнерских отношений. Например, по одному из проектов по каждому вузу выбраны самые лучшие курсы, конкретные преподаватели по различным специальностям, где могут проходить обучение в рамках подписанного Соглашения студенты любого федерального университета, получив по результатам соответствующий документ.

Растет мобильность, но и требуются соответствующие изменения законодательства.

Данную работу можно представить как экспериментальные площадки по разработке и последующей трансляции позитивных результатов. Новое осмысление роли федеральных университетов в формирующейся системе российских вузов должно занять существенное место в актуальной повестке обновления высшего образования.

Таким образом, кластерный подход можно рассматривать как одну из новых технологий управления социально-экономическим развитием общества, в том числе и образованием. Кластерный подход способен самым принципиальным образом изменить содержание государственной образовательной политики, направив усилия на развитие взаимоотношений: между школами и учреждениями профессионального образования, между предприятиями-заказчиками кадров и учебными заведениями, между самими учебными заведениями и органами исполнительной власти и т.д. И региональный кластер может стать местом, где непрерывно циркулируют человеческие ресурсы, организации и технологии. По сути, это действенный инструмент стимулирования развития профессионального образования, которое в конечном итоге реализуется в: привлекательности для молодежи в непрерывном получении образования; быстрой адаптации выпускников профессиональных учебных заведений к условиям производства; повышении устойчивости и конкурентоспособности регионального образования.

Литература

1. *Аршинов, В.А.* Философия образования и синергетика: Как синергетика может способствовать новой модели образования?: Статья. – [электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm> (дата обращения 05.01.2013 г.).
2. *Белан, Е.П.* Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: Дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08.- Ростов-на-Дону, 2007.- 380 с.
3. *Горетов, И.Н.* Роль специализации в региональном кластерном развитии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 5. – С.105-108.
4. *Землянухина, С.Г., Землянухина, Н.С.* Инновационность и устойчивость в процессе модерни-

- зации современного российского образования // *Инновации*. – 2005. – № 10.
5. *Корецкий, Г.А., Лапыгин, Д.Ю.* Предпосылки интеграции в образовательный кластер // *ВлГУ: электронный журнал*. – 2006. – № 4. – [электронный ресурс]. URL: <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=58> (дата обращения 02.01.2012 г.).
 6. *Ляховский, Д.* Кластерный подход: [Электронный ресурс]. www.metalinfo.ru
 7. Проект концепции территориальной экономической политики Республики Татарстан: [Электронный ресурс]. www.mert.tatar.ru
 8. *Смирнов, А.В.* Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010. – 92 с. (Рекомендовано УМО РАО по образованию в области высшего образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений).
 9. *Халин, В.Г., Коростышевская, Е.М.* Исследовательские университеты: мировой опыт // *Инновации*. – 2005. – № 7. – С. 34-45.
 10. *Шкутько, О.Н.* Развитие элементов инновационной инфраструктуры в системе высшего образования / *Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом»* / Под ред. И.В. Войтова. — Минск: ГУ «БелИСА», 2008. — 316 с. – [электронный ресурс]. URL: http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2008/kadr08_175.html (дата обращения 06.01.2012 г.).

УДК 371.13

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Ф.Шайхелисламов, Р.К.Шаехова

Аннотация

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольных образовательных организациях требует решения ряда проблем. Среди них: повышение квалификации и профессиональной переподготовки работников дошкольного образования. В данной статье раскрывается технология поэтапного формирования профессиональной готовности работников дошкольных образовательных организаций к реализации стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональная компетентность, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, технология.

Abstract

Implementation of the Federal state educational standard in preschool educational organizations requires solution of a number of problems. One of the problems is advanced training and professional retraining of preschool educators. This article reveals the technology of step-by-step formation of professional readiness of preschool educators for the implementation of the standard of pre-school education.

Keywords: Federal state educational standard of pre-school education, professional competence, training, professional retraining, tech-technology.

Нормативно-правовые документы федерального уровня последних лет, в первую очередь Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования» (далее – Стандарт) привели к серьезным изменениям в системе дошкольного образования. Впервые дошкольное образование стало самостоятельным уровнем общего образования. С одной стороны, это требует повы-

шенного внимания к дошкольному образованию, с другой, – к дополнительному профессиональному образованию работников данной сферы. Дефицит кадрового потенциала, способного обеспечить модернизацию дошкольного образования, был признан экспертами как один из главных факторов тормозящих ход реформы.

К работнику дошкольного образования, имеющего определенный профессиональный опыт, бесспорно, планка требований выше, чем к выпускнику вуза. Поэтому приоритетной

задачей дополнительного профессионального образования является создание условий для повышения профессиональной компетентности специалиста.

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского федерального университета занимается повышением профессиональной компетентности педагогов Приволжского федерального округа. В соответствии с разработанным профессиональным стандартом, нами разработана и описана квалификация педагога как совокупность шести основных компетентностей работника дошкольного образования и его готовность к результативному осуществлению педагогической деятельности. При ее разработке мы опирались на исследования В.Д.Шадрикова [4], интерпретируя и дополняя, разработанную им

структуру педагогической компетентности, и представили ее как совокупность таких частных компетенций как:

- компетентность в области личностных качеств;
- компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности;
- компетентность в области мотивации детских видов деятельности;
- компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности;
- компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений;
- компетентность в области взаимодействия педагога с детьми. Используя предложенную таблицу, педагог может дать самооценку уровня развития профессиональной компетентности по 5-ти бальной шкале (см. табл. 1).

Таблица 1.

**Определение уровня развития профессиональной компетенции работников дошкольного образования в контексте ФГОС ДО
(Модифицированный вариант материалов В.Д.Шадрикова)**

1. Компетентность в области личностных качеств

1.1 Эмпатийность и социорефлексия

	Компетентности	1	2	3	4	5
1.	Все воспитанники безбоязненно обращаются к педагогу за помощью					
2.	Умеет рассматривать ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания					
3.	Умеет поддержать коллег по работе, воспитанников и их родителей					
4.	Умеет находить сильные стороны и перспективы развития для каждого ребенка					
5.	Умеет анализировать причины поступков и поведения воспитанников					

1.2 Самоорганизованность

	Компетентности	1	2	3	4	5
1.	Умеет организовывать свою педагогическую деятельность и деятельность воспитанников					
2.	Рабочее пространство педагога хорошо организовано					
3.	Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности					
4.	Своевременно вносит коррективы в намеченный план работы по освоению детьми образовательных областей в зависимости от сложившейся ситуации					
5.	Сохраняет самообладание даже в ситуации с высокой эмоциональной нагрузкой					

1.3 Общая культура

	Компетентности	1	2	3	4	5
1.	Обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы					
2.	Поведение и внешний вид педагога соответствуют этическим нормам					
3.	Осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни					
4.	Обладает педагогическим тактом, деликатен в общении					
5.	Высказывания педагога построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи					

2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности

2.1 Умение ставить цели и задачи обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников

	Компетентности	1	2	3	4	5
1.	Умеет ставить цели обучения воспитанников в игровой, коммуникативной, восприятии художественной литературы и фольклора, познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной и др.					
2.	Умеет ставить цели обучения воспитанников в ходе режимных моментов					

3.	Корректирует цели и задачи обучения в зависимости от уровня развития воспитанников				
4.	Знает и учитывает уровень развития воспитанников при постановке целей и задач обучения				
5.	Умеет формулировать критерии достижения цели обучения				

2.2 Умение ставить цели и задачи воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Умеет ставить цели воспитания в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, восприятия художественной литературы и фольклора, познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной и др.) в соответствии с возрастными особенностями детей					
2.	Умеет ставить цели воспитания в ходе режимных моментов в соответствии с возрастными особенностями детей					
3.	Корректирует цели и задачи воспитания в зависимости от уровня развития ребенка					
4.	Умеет ставить цели воспитания в процессе организации различных видов детской деятельности и в режимных моментах в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанников					
5.	Знает и учитывает уровень развития детей при постановке целей и задач воспитания					

2.2 Умение ставить цели и задачи развития в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Умеет формулировать цели развития воспитанников, осуществляемых в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, восприятия художественной литературы и фольклора, познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной и др.) в соответствии с возрастными особенностями детей					
2.	Умеет ставить цели развития воспитанников в ходе режимных моментов					
3.	Корректирует цели и задачи развития в зависимости от индивидуальных особенностей воспитанников					
4.	Умеет ставить цели развития в процессе организации различных видов детской деятельности и в режимных моментах в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанников					
5.	Умеет соотносить результаты развития ребенка с поставленными целями					

3. Компетентность в области мотивации детских видов деятельности

3.1 Умение поддерживать интерес к различным видам детской деятельности

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Умеет учитывать интересы воспитанников					
2.	Умеет поддерживать инициативу каждого ребенка					
3.	Отмечает даже самый маленький успех ребенка					
4.	Демонстрирует успехи каждого ребенка родителям и сверстникам					
5.	Умеет дифференцировать задания, чтобы воспитанники почувствовали свой успех					

3.2 Умение создать условия для развития интереса к различным видам детской деятельности

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Выстраивает деятельность с учетом интереса воспитанников к деятельности					
2.	Владеет большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес воспитанников					
3.	Использует знания об интересах и потребностях воспитанников в педагогической деятельности					
4.	Умеет создавать доброжелательную атмосферу в группе воспитанников					
5.	Воспитанники проявляют интерес к деятельности, организованной педагогом					

3.3 Умение создавать условия для самореализации воспитанников в самостоятельной деятельности

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Умеет активизировать творческие возможности воспитанников					
2.	Поощряет инициативу воспитанников к самостоятельной деятельности					
3.	Поощряет любознательность и творческую активность воспитанников в ходе самостоятельной деятельности					
4.	Создает условия для вовлечения воспитанников в дополнительные формы обучения (кружки, секции и т.д.)					
5.	Дает возможность самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности (творчество)					

4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности

4.1 Компетентность в методах обучения и воспитания

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Применяет современные развивающие и здоровьесберегающие технологии в разных видах общественного и семейного воспитания					
2.	Владеет информационно-коммуникативными технологиями, эффективно применяет их в педагогической деятельности					

3.	Вносит коррективы в методы обучения и воспитания воспитанников в зависимости от сложившейся ситуации					
4.	Применяет технологии, соответствующие целям и задачам обучения, воспитания					
5.	Разрабатывает образовательные технологии и применяет их в профессиональной деятельности					

4.2 Компетентность в реализации основной образовательной программы дошкольного образования

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Хорошо знает дошкольную педагогику и психологию, основы частных методик, педагогические технологии					
2.	Использует комплексно-тематический подход в организации образовательных отношений					
3.	Умело интегрирует различные виды детской деятельности в обучении, воспитании и развитии детей					
4.	Осуществляет образовательный процесс в двух основных организационных моделях, включающих совместную деятельность взрослого и детей, самостоятельную деятельность детей					
5.	Добивается высоких результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования					

4.3 Компетентность в области создания развивающей предметно-пространственной среды

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Умеет создать безопасную обстановку в соответствии с нормативными требованиями					
2.	Умеет вносить этнокультурный компонент в организации групповых помещений					
3.	Умеет моделировать развивающую предметно-пространственную среду с учетом возрастных особенностей воспитанников					
4.	Умеет моделировать развивающую предметно-пространственную среду с учетом интересов и индивидуальных особенностей воспитанников					
5.	Умеет гибко перестраивать групповое пространство по инициативе детей и в сложившейся педагогической ситуации					

5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений

5.1 Знание основных нормативных документов в области дошкольного образования

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Ориентируется в отечественных и зарубежных концепциях обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста					
2.	Хорошо знает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования					
3.	Хорошо знает Примерные основные образовательные программы дошкольного образования					
4.	Может провести сравнительный анализ Примерных основных образовательных программ дошкольного образования					
5.	Обоснованно выбирает Примерную основную образовательную программу дошкольного образования					

5.2 Компетентность в области вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию дошкольного образования					
2.	Хорошо знает региональный компонент основной образовательной программы дошкольного образования					
3.	Умеет разработать вариативную часть основной образовательной программы дошкольного образования с учетом специфики образовательной организации					
4.	Умеет разработать вариативную часть основной образовательной программы дошкольного образования с учетом уровня развития воспитанников и их интересов					
5.	Способен проектировать, конструировать и реализовывать содержание образования детей с учетом этнокультурной ситуации					

5.3 Умение проектировать образовательную деятельность

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Готов определять перспективные направления развития педагогической деятельности и прогнозировать ее результаты					
2.	Разрабатывает индивидуальную траекторию развития ребенка					
3.	Вносит изменения в план работы под влиянием ситуаций, новых фактов, средств реализации поставленных задач					
4.	Планирование осуществляет с учетом мнений педагогов, родителей и воспитанников					
75.	Проводит обоснование эффективности реализации проекта, плана работы					

6. Компетентность в области взаимодействия педагога с детьми

6.1 Умение устанавливать взаимодействия педагога с детьми

Компетентности		1	2	3	4	5

1.	Умеет устанавливать отношения сотрудничества с воспитанниками, вести с ними диалог					
2.	Умеет разрешать конфликты оптимальным способом					
3.	Умеет насыщать общение с воспитанниками положительными эмоциями и чувствами					
4.	Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.					
5.	Активно использует положительную мотивацию (одобрение, похвала). Создает ситуации успеха					

6.2 Умение организовывать образовательную деятельность воспитанников

Компетентности		1	2	2	2	5
1.	Способен проектировать, конструировать и реализовывать содержание образования детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей					
2.	Умеет осуществлять педагогическое сопровождение процесса обучения, воспитания и развития ребенка в разных моделях дошкольного образования					
3.	Использует разнообразные методы и приемы, побуждающие воспитанников самостоятельно рассуждать					
4.	Излагает материал в доступной форме в соответствии с дидактическими принципами					
5.	Умеет активизировать воспитанников для поиска дополнительной информации, необходимой для решения учебной задачи					

6.3 Умение оценивать достижения воспитанников

Компетентности		1	2	3	4	5
1.	Замечает позитивные изменения в развитии каждого воспитанника, способен оценивать его личностные достижения					
2.	Информирует родителей каждого воспитанника об успехах и достижениях					
3.	Применяет различные методы оценивания достижения воспитанников					
4.	Формирует предпосылки учебной деятельности на этапе завершения дошкольного образования					
5.	Способен обеспечивать преемственность между дошкольным и начальным общим образованием					

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации открылся сравнительно недавно. И с первого дня работы преподаватели центра выстраивают содержание дополнительного профессионального образования таким образом, чтобы оно удовлетворяло профессиональные потребности всех слушателей. Дополнительно предлагается набор спецкурсов, что позволяет сформировать индивидуальный учебный план слушателя с учётом уровня его профессиональной компетентности и перспективой карьерного роста.

Важно создать ситуацию успеха на основе имеющегося педагогического опыта слушателя. Преподаватель при этом может выступать в роли консультанта или научного руководителя.

Проанализируем статистику кадрового состава. В настоящее время в республике функционирует 1958 детских садов, в которых занято около 20,5 тысячи педагогических работников, из них более 19 тысяч имеют профильное образование, соответствующее квалификационным характеристикам, установленным Единым квалификационным справочником. Что касается возраста работников дошкольных организаций, в среднем он составляет 40 - 42 года.

Проблема стабильного, но в то же время недостаточно квалифицированного персонала в дошкольных организациях сохраняется по сей день. Факторами, тормозящими развитие кадрового потенциала системы дошкольного образования являются:

- понижение социального престижа и привлекательности педагогической профессии;
- большое количество педагогов, не имеющих профильное образование;
- снижение количества молодых специалистов со стажем работы до 5 лет (однако, с повышением заработной платы в последние годы наблюдается их приток);
- недостаточная поддержка творчески работающих педагогов и коллективов детских садов на муниципальном уровне;
- рост количества работников, достигших пенсионного возраста. Так, если в 2012 году их доля составляла 12,4% , то в 2013 году их доля достигла 13,6%. Однако из наблюдений их профессиональной деятельности прослеживается определённый консерватизм и некоторое противостояние нововведениям. Это привело к ряду противоречий существующих между
- подходами к образовательной деятельности и необходимостью их перестройки;

- существующими методами, решающими узкие задачи обучения и необходимостью использования таких современных методов, как компьютерное моделирование, проектный, универсальные методы ТРИЗ и др.;

- подходами к оценке образовательных достижений детей на этапе завершения уровня дошкольного образования и их реформе;

- накопленным опытом в развитии узко-профессиональных умений и необходимостью формирования таких общепрофессиональных умений, как, проективные;

- необходимостью изменить позицию воспитателя по отношению к детям.

В силу вышеизложенного, обострилась необходимость радикального изменения организации учебного процесса в нашем Центре повышения квалификации.

Мы хорошо понимаем, что на сегодняшний день главным результатом повышения квалификации следует считать не сумму единиц усвоенной информации, а необходимые изменения, предполагающие профессиональную готовность к реализации Стандарта дошкольного образования.

В настоящее время пока ещё не разработаны вопросы теоретического и методического обеспечения, не определены условия и критерии, характеризующие готовность слушателей к реализации нововведений.

Считаем важным подчеркнуть, что целью Стандарта является обеспечение равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования. Одним из его ключевых принципов является поддержка индивидуальности, разнообразия детства: с одной стороны она задается Примерной основной образовательной программой, а с другой - образовательными программами различной направленности с учетом образовательных потребностей и способностей детей.

Профессионализм воспитателя как раз и представляет собой готовность работать в новых условиях, т.е. в условиях реализации «новых» образовательных программ, тем самым обеспечивая результативность освоения их детьми. Немаловажным является убедить воспитателя в необходимости сохранить уникальность и самоценность детства, ориентировать его на индивидуальные и особые образовательные потребности отдельных категорий

детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Различия в физическом и психическом развитии детей столь велики, что наиболее реальными могут быть только индивидуальные программы, предполагающие индивидуальную траекторию развития каждого воспитанника.

Построение образовательной траектории ребенка или профессиональной коррекции особенностей его развития чрезвычайно сложная задача, к которой современный воспитатель должен быть хорошо подготовлен, кроме того он должен уметь определять «факторы риска» и с их учетом разрабатывать оптимальную систему развития.

Современное образование позволяет воспитателю ориентироваться на результаты мониторинга. Разработанная нами модель позволяет оценить уровень развития ребенка и сравнить его с планируемыми результатами, при этом воспитатель должен ещё дать самооценку эффективности педагогических воздействий и быть готовым по мере необходимости их скорректировать. Готовность педагога, на наш взгляд, включает разнообразные виды умений: аналитические, рефлексивные, гностические, конструктивные, коммуникативные, организационные и др. Среди них особое место занимают проективные умения, так как во многом определяют успешность профессиональной деятельности. Данные умения проявляются в модификации и поэтапной реализации поставленных задач посредством моделирования, проектирования, собственно конструирования и организации, приближая, таким образом, идею к конкретным педагогическим действиям.

Без сформированности этих умений невозможно овладение психодидактической технологией Стандарта, предусматривающей развивающее взаимодействие ребенка со взрослыми, учитывающей при этом, что ребенок дошкольного возраста - человек играющий, и обучение должно входить в жизнь ребенка через ворота детской игры. Данное положение подтверждается также зарубежными исследованиями.

С учетом логики построения учебного процесса в учреждениях высшего профессионального образования нами разработана **технология поэтапного формирования профессиональной готовности к реализации Федерального государственного стандарта до-**

школьного образования. При ее разработке мы опирались на исследования И.Ф. Слепцовой [2; 3], а также исследованиями в области подготовки педагогических кадров к реализации дошкольного образования [5], интерпретируя и дополняя эти исследования новыми положениями. Данная технология включает в себя пять этапов: первый этап - мотивационно-целевой; второй - теоретико-методологический; третий - учебно-практический; четвертый - проектировочно-обучающий; пятый - профессионально-практический.

Каждый этап предусматривает свои задачи, методы и формы работы со слушателями, которые в комплексе обеспечивают позитивную динамику профессионального развития. Рассмотрим их.

Основное содержание **мотивационно-целевого этапа** заключается в формировании у слушателей мотивационно-ценностных отношений к предстоящей профессиональной деятельности. Для этого мы организуем встречи с авторами учебно-методических комплектов, участниками всероссийского и регионального экспериментов, с разработчиками Стандартов, с деятелями науки и искусства и др. В результате у них формируется мотивационная готовность к восприятию теоретического материала.

Второй этап – **теоретико-методологический.** Он включает в себя аудиторную подготовку и чаще всего его проводят авторы учебно-методического комплекта, которые убедительно доказывают, что в основу Стандарта положена культурно-историческая методология развивающихся систем. В контексте этой методологии образование выступает как механизм поддержки разнообразия систем.

На данном этапе рассматриваются вопросы психологии развития детских видов деятельности, выясняются способы поддержки инициативы, познавательных интересов ребёнка, обсуждаются проблемы стимулирования и поддержки проявления любознательности, самостоятельности, ответственности. Именно эти качества отражены в целевых ориентирах Стандарта на этапе завершения дошкольного возраста.

Третий этап технологии – **учебно-практический.** Хотелось бы отметить, что с требование Стандарта предполагает насыщение дошкольного образования детскими видами деятельности, а значит пересмотра деятельности

педагогических коллективов в создании условий, стимулирующих игровую, двигательную, познавательно-исследовательскую деятельность детей, в изменении позиции воспитателя по отношению к детям.

Насыщение дошкольного образования многообразными формами «специфически детской», по выражению А.В.Запорожца, деятельности служит гарантом готовности ребенка к обучению в школе [1]. Международным опытом подтверждается, что если ребёнок увлечён детской деятельностью, то это является показателем качества профессиональной деятельности педагога и прогнозом успешности детей.

Поэтому наша задача – способствовать переосмыслению слушателями существующей образовательной практики. Практические занятия с ними принимают ярко выраженный развивающий характер, предусматривающий работу с программно-методической литературой, нормативно-правовыми документами, наглядными пособиями, а также самостоятельную работу в рабочих тетрадях. Дискуссии за круглым столом, мастер-классы, деловое общение с авторами УМК, успешными воспитателями и их воспитанниками, выполнение учебно-исследовательских заданий – все эти формы стимулируют слушателей. Они начинают осознанно относиться к поставленной проблеме и практически готовы к предстоящей проектной деятельности.

Четвертый этап – **проектировочно-обучающий.** Он предполагает обучение слушателей проектированию. На данном этапе программой дополнительного профессионального образования предусмотрено совершенствование профессиональных умений в проектировании образовательной деятельности и её коррекции с учётом образовательных потребностей детей, а также развитие умения проектировать условия реализации образовательной программы.

Заключительной контрольной точкой курса является итоговая работа в форме защиты методической разработки, проекта индивидуальной программы развития ребенка или программы реализации Стандарта дошкольного образования (для старших воспитателей).

Пятый, завершающий этап – **профессионально-практический** – предусматривает реализацию проекта в самостоятельной профессиональной деятельности, это значит развитие

у работников детских садов таких профессиональных умений, как

- умение оценивать и анализировать достижения воспитанника;
- умение прогнозировать результаты развития ребенка;
- умение разрабатывать индивидуальную траекторию развития ребенка;
- умение проектировать и создавать условия реализации дошкольного образования;
- умение проектировать образовательную деятельность;
- умение организовать совместную и самостоятельную деятельность ребенка, осуществляемую в режиме дня;
- умение общаться с воспитанниками и их родителями, осуществлять педагогическое взаимодействие с коллегами;
- умение осуществлять самоанализ педагогических воздействий на ребенка и др. Данный этап представляет собой окончательную готовность слушателей к реализации Стандарта.

Следует признаться, что эту «проблему дня» мы начали рассматривать сравнительно недавно, с момента обсуждения проекта Стандарта и его принятия. Однако, из анализа анкетных данных, результатов наблюдений, итоговых проектных работ, общения со слушателями мы убедились, что добиться готовности слушателей к реализации нововведений достаточно сложно, но вполне возможно посредством поэтапной реализации технологии. Положительная динамика развития проективных умений позволяет говорить о том, что данный процесс способствует перестройке внутриличностных структур и формированию личностного новообразования для реализации Стандарта дошкольного образования.

В программе повышения квалификации административно-управленческого персонала нами предусмотрен обзор научных исследований в области управления, вопросы управления дошкольными организациями при переходе к Стандартам, проблемы влияния реформ на механизмы управления качеством дошкольного образования на муниципальном уровне, а также независимой оценки качества дошкольного образования с привлечением общественности.

Следует отметить, что предпринятые меры государственной поддержки педагогических работников образования привлекли в детские

сады молодых специалистов, не имеющих профильного образования. Однако для обеспечения современного качества дошкольного образования необходим высокопрофессиональный педагог.

В этой связи система профессиональной переподготовки сохраняет роль действенного инструмента преодоления дефицита педагогических и руководящих кадров, компетентных в области дошкольного образования. Таким образом, на наш Центр возложена ответственность за профессиональную переподготовку работников в сфере дошкольного образования.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 г. №10 «О Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников» преподавателями нашего Центра совместно с преподавателями КФУ разработана образовательная программа профессиональной переподготовки по направлению: «Дошкольное образование». Особенность программы в том, что в основе ее содержания лежат идеи активного обучения, а в качестве учебных материалов часто выступают реальные материалы слушателей, что предопределяет технологию – обучение через рефлексию собственного опыта.

К подготовке кадров мы привлекаем ведущих ученых Института психологии и образования КФУ: профессора В.Ф.Габдулхакова, доцентов З.А.Климентьеву, В.И.Петрову и др., которые во многом определяют цели направления развития системы дошкольного образования нашего региона.

В настоящее время создана конкурентная среда на рынке услуг дополнительного профессионального образования педагогов. Несмотря на это в последние годы в нашем Центре прошли и проходят переподготовку около 900 специалистов, которые не только успешно трудятся, но и вносят свой вклад в развитие дошкольного образования республики.

Мы хорошо понимаем, что сложившаяся система дополнительного профессионального образования, являясь наиболее действенным ресурсом в развитии образования, должна сама непрерывно совершенствоваться, чтобы обеспечить качество, предусмотренное Федеральной государственной программой «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

В этой связи наиболее перспективными, с нашей точки зрения, следует рассмотреть возможность организации повышения квалификации преподавателей университета в ведущих образовательных организациях, в том числе за рубежом, организации академических обменов, стажировок преподавателей в лучших образовательных организациях России и за рубежом, а также разработки и внедрение программ академических обменов, обеспечивающих распространение лучших практик, консолидацию профессионального сообщества.

Анализ мероприятий, организованных в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования в Приволжском межрегиональном центре, свидетельствует о том, что значительное число работников дошкольного образования осознали потребность в переменах, поэтому нацелены на переобучение и дальнейшее самообразова-

ние. Это позволит обеспечить государственную гарантию качества дошкольного образования.

Литература

1. *Запорожец, А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
2. *Слепцова, И.Ф.* Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки // Автореф. канд. дис. – М., 2007. – 18 с.
3. *Слепцова, И.Ф.* Основы личностно ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 3. – С. 74–80.
4. *Шадриков, В.Д.* Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 319 с.
5. *Шаехова, Р.К.* Технология подготовки педагогов к работе в системе дошкольного образования: Монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 170 с.

УДК 378

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВУЗА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»)

Ф.Г.Мухаметзянова, Н.М.Прусс, В.Р.Вафина

Аннотация

В статье отражены различные аспекты проблемы становления и развития негосударственного вуза как субъекта образовательной деятельности, которые представлены на примере одного из ведущих негосударственных вузов в Республике Татарстан, как Университет управления «ТИСБИ».

Ключевые слова: феномен негосударственного вуза, негосударственный вуз как субъект образовательной деятельности, особенности негосударственного вуза, реалии и перспективы развития негосударственного вуза.

Abstract

The article describes the various aspects of the formation and development of the private university as a subject of educational activities, which are presented on the example of one of the leading private higher educational institutions in the Republic of Tatarstan, as the University "TISBI."

Keywords: private high school phenomenon, subject of non-state university educational activities, private high school, realities and prospects of private university development.

В современных социально-экономических и социально-политических условиях развития общества в целом, и в частности России, образование, в целом, и, профессиональное образование, в частности, становится неотъемлемой ценностью личности как субъекта деятельности.

Система высшего профессионального образования в РФ была предметом особой наци-

ональной гордости. Однако, и она претерпевает процессы модернизации, в особенности, это касается вопросов становления и развития негосударственного сектора высшего профессионального образования. В то же время, в социально-экономической инфраструктуре Российской Федерации и её субъектах, негосударственный сектор высшего профессионального образования как образовательный и социо-

культурный субъект уже прочно занял свое место.

Переход высшего профессионального образования в РФ и её субъектах на европейскую миссию, стратегию и тактику многоуровневого образования вызвал потребность в изучении резервов и перспектив развития негосударственного сектора ВПО. Интеграция ВПО России в международное сообщество требует решения вопросов трансформации российского образования как субъекта образовательной деятельности в соответствии с мировыми стандартами образования.

Феномен негосударственного сектора высшего профессионального образования имеет длительную предысторию и относительно короткую современную историю. Государство легализовало систему негосударственного образования после принятия в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Согласно государственной статистике сегодня в РФ более чем 40% вузов России составляют негосударственные высшие учебные заведения, в которых обучается более 1 млн., т.е. около 15% их общего контингента. С одной стороны, негосударственное образование получило признание как субъект образовательной деятельности в регионе. Однако, с другой стороны, еще не до конца определена миссия и тактика негосударственного вуза в системе ВПО России.

Процесс становления и развития негосударственного сектора в России имеет длительную преисторию и краткую историю (начиная с 11 века, «пик» второй половины XIX - начала XX века и новый «всплеск» в конце XX века). В историческом контексте процесс становления и развития негосударственного сектора высшего образования России второй половины XIX - начала XX века отражал особенности российского образования:

- специфику рецепции «идеи университета» (идею элитного высшего образования);
- социокультурные, экономические, политические реалии образовательной политики;
- наличие тенденции к расширению системы высшего образования в России;
- поэтапность развития (первый этап – количественный рост, второй – качественное оформление);
- организационно-педагогическое обеспечение, профессионально-кадровое и правовое сопровождения [5].

Имея достаточно богатую историю, негосударственный вуз, тем не менее, представляет собой новый феномен российской образовательной политики. Это связано, с тем, что становление и развитие негосударственного сектора ВПО в России было прервано на несколько десятилетий. В определенной степени, это наложило отпечаток на современное развитие негосударственного сектора ВПО, которое характеризуется противоречивостью и особенностями социального восприятия. Определенную деструктивную роль оказали массовые стереотипы восприятия негосударственного вуза различными группами населения. Установившиеся, ложные стереотипы и мифы относительно качества и содержания подготовки специалистов в негосударственном вузе, представляют барьер в его развитии и конкуренции с государственными вузами.

Негосударственное образование в РФ выполняет важнейшую миссию в образовательном процессе. Если в 2012 году в России насчитывалось 650 негосударственных вузов (что составляло почти половину общего количества вузов РФ), в которых обучалось более полутора миллиона студентов, то сегодня, при практически не изменявшемся количестве государственных вузов, количество негосударственных вузов начало резко снижаться [1, 2, 3].

В системе ВПО наметилась тенденция к уменьшению количества негосударственных вузов за счет повышения качества образовательных услуг. Однако, вопрос о факторах, определивших этот процесс, остается дискуссионным.

Негосударственный вуз как инновационное явление в образовательном пространстве России должен иметь имидж, миссию и тактику. Решение указанных проблемных вопросов должно строиться на основе научно-теоретических и научно-практических исследований в сфере развития негосударственного вуза в контексте сетевого взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности.

Проблемы развития негосударственного вуза как субъекта образовательной деятельности в системе сетевого взаимодействия сопряжены с вопросами повышения качества оказания платных образовательных услуг, трудоустройства и востребованности выпускников на рынке труда.

Мы считаем, что студенты негосударственного вуза – это не объекты образовательных услуг, а субъекты учебно-профессиональной деятельности. Они не только инвесторы, но проектировщики своей профессиональной карьеры, распорядители своих физических, душевных, духовных, интеллектуальных сил, т.е. истинные субъекты жизнедеятельности и учебно-профессиональной деятельности [3-4].

Выпускники негосударственного вуза, в большей степени, чем выпускники государственного вуза, сталкиваются с проблемами профессионального трудоустройства и социального позиционирования. В этой связи, изучение их субъектного потенциала как компетентных профессионалов выступает одной из важных задач регулирования деятельности негосударственного вуза в процессе подготовки профессиональных кадров для рынка труда. Выпускник негосударственного вуза рассматривается нами, прежде всего, как субъект учебно-профессиональной деятельности, т.е. как активный, ответственный, самостоятельный и компетентный практико-ориентированный специалист.

Для исследования феномена негосударственного высшего профессионального образования и его новообразования-частного вуза, необходимо выделить отличия государственного высшего образования от негосударственного в РФ. Согласно определению В.А.Зернова, председателя Совета Ассоциации негосударственных вузов России, ректора одного из крупнейших негосударственных вузов (Российского Нового Университета), государственный вуз учрежден государством, негосударственный – обществом, в лице конкретного гражданина (в данном случае – это частный вуз) или юридического лица [1].

Негосударственные вузы и частные вузы обладают рядом принципиальных отличий от вузов государственных:

Во-первых, это касается вопросов финансирования. Основным источником финансирования негосударственного высшего образования является плата, взимаемая им за предоставление образовательных услуг, государственные же вузы (также имея возможность предоставлять платные образовательные услуги), являясь бюджетными учреждениями, получают основной объем финансирования из бюджетов различных уровней.

Во-вторых, это касается вопросов организационно-правовой формы, при которой государственные вузы являются «государственными образовательными учреждениями», негосударственные – «негосударственными образовательными учреждениями», что влечет за собой правоприменительные различия [1-5].

В-третьих, в большинстве случаев, негосударственные вузы в недостаточной степени занимаются фундаментальной подготовкой и максимально нацелены на "практико-ориентированный" подход. В основном, делается акцент на гуманитарной подготовке и ее составляющей.

В-четвертых, проявляются различия в мотивации студентов государственных и негосударственных вузах.

В-пятых, есть отличия в организационных вопросах образовательного процесса этих вузов. Если, для государственных вузов приоритетны общественные потребности, которые обладают меньшей гибкостью подстройки под студента, то негосударственные вузы ориентируются на рынок труда и потребителя [1-5].

В-шестых, негосударственный сектор ВПО часто выполняет роль «социального моста» или «социального лифта», выполняя социально-ориентированную миссию по отношению к определенным категориям населения, работая, в основном, на формирующийся в «средний класс» (по мнению Всемирного банка, – это «материально удовлетворенное большинство населения»). Наиболее показательным является стремление этой категории населения к получению высшего образования в негосударственном секторе ВПО.

Дискуссионный характер проблемы развития образовательной системы в России стал еще более острым после принятия нового Закона «Об образовании» в РФ. В том числе, высказывались мнения, что негосударственное образование не является общественно необходимым, и не должно получать государственной поддержки в своем развитии.

Негосударственный сектор высшего профессионального образования, как субъект образовательной деятельности обладает рядом достоинств и потенциальных резервных возможностей:

1. В негосударственном секторе высшего профессионального образования как у субъекта образовательной деятельности проявляется качественная (гибкая) индивидуально-дифференцированная «подстройка» под потребителя

образовательных услуг как субъекта учебно-профессиональной деятельности и.

2. Негосударственный вуз имеет больше возможностей (не всегда от «хорошей жизни») обеспечения индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов обучения и развития студентов.

3. Негосударственное высшее образование имеет свою «естественную социальную нишу» для субъектов творческой деятельности в тех областях, где стандартизация, предполагаемая системой государственного образования, затруднена – к примеру, в обучении творческим профессиям. Государственный сектор образования ВПО предоставляет массовое «базовое высшее» образование.

4. В рамках перехода к «постэкономическому», «посиндустриальному» обществу, для которого «базовое высшее» образование играет значительную роль, возрастает важность системы негосударственного образования.

5. Негосударственное образование, ориентированного на гуманитарную подготовку, приводит к увеличению культурно-образовательного капитала.

6. В «социальную эпоху» повышается роль образования как «социального сейфа», «социального лифта», осуществляющего сохранение и повышение социального капитала.

7. Негосударственные и государственные вузы отличаются в вопросах миссии, тактики и стратегии развития в образовательном пространстве РФ. При разработке миссии вуза и философии негосударственные вузы уделяют значительную роль социально-культурному развитию и проектированию вуза и студентов как субъектов образовательной деятельности, представляющему собой ценность для общества.

В контексте этих сравнений представляет интерес опыт деятельности НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», который был основан в 1992 г. в ответ на запрос потребности в специалистах новых направлений подготовки. Название вуза – Татарский институт содействия бизнесу – отражало главную цель его деятельности: подготовку специалистов для малого и среднего бизнеса, а также квалифицированных кадров для экономики региона. «ТИСБИ», став одним из первых негосударственных вузов страны, воплотил в жизнь идею вуза нового поколения как субъекта образовательной деятельности, взявшего за ос-

нову качественное образование, активное сотрудничество с работодателями и ориентацию на современные образовательные технологии.

Преодолев успешный путь развития от Института, Академии – до статуса Университета, «ТИСБИ» сегодня представляет собой учебное заведение с 22-летним стажем успешной работы и арсеналом современных образовательных программ и направлений, которые реализуются с активным применением инновационных технологий обучения и воспитания.

Сегодня Университет управления «ТИСБИ» обладает современной материально-технической базой и стабильным высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом. С первых дней работы «ТИСБИ» взял ориентир на повышение качества образования, что способствовало укреплению позиций вуза в рейтинге негосударственных вузов в РФ (вуз прочно занимает первое место). С 2012 г. «ТИСБИ» ежегодно получает государственный заказ на обучение бакалавров и магистров на бюджетной основе. Сегодня в вузе профессиональную подготовку получают свыше 8 тысяч студентов и аспирантов по различным формам обучения: очной, классической заочной и заочной с применением дистанционных технологий. За два десятилетия университет подготовил более 18 тысяч специалистов экономико-управленческого профиля, гуманитарного и инженерного направлений, сферы услуг, туристического и гостиничного бизнеса, педагогики.

Уже несколько лет успешно работают программы академического обмена с Китаем, Турцией и другими странами. Университет управления «ТИСБИ» является единственным в России вузом, при котором успешно функционируют два института ЮНЕСКО: Международная кафедра ЮНЕСКО и Ассоциированный колледж ЮНЕСКО. Ректор вуза является Национальным координатором проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» в РФ (ПАШ ЮНЕСКО). Среди долгосрочных образовательных проектов Кафедры ЮНЕСКО можно выделить такие, как «Учитель ЮНЕСКО», «Образование взрослых», «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями», «Защита и изучение культурно-исторического и природного наследия РФ», деятельность в рамках программ «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» и «ЮНЕСКО и молодежь».

В Университете управления «ТИСБИ» успешно функционирует Кадровое агентство, которое обеспечивает связь выпускников и работодателей и организует ряд мероприятий, направленных на эффективное трудоустройство. Ежегодный мониторинг демонстрирует высокий процент трудоустройства выпускников по специальности. «ТИСБИ» – единственный в регионе вуз, который ведет целенаправленную работу с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Вот уже более 15 лет в Университете управления «ТИСБИ» осуществляется профессиональная подготовка инвалидов всех категорий на бесплатной основе. Университет управления «ТИСБИ» является «Федеральной экспериментальной площадкой по развитию образования и социальной поддержки детей с особыми нуждами, выравниванию доступа к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья». Профессиональная подготовка в системе инклюзивного образования сегодня принято считать одним из показателей деятельности образовательного учреждения.

Университет управления «ТИСБИ» – первый вуз, который провозгласил себя территорией здорового образа жизни, свободной от курения зоной (правило распространяется как на преподавателей и сотрудников, так и на студентов).

Сегодня вопросы развития негосударственного вуза как субъекта образовательной деятельности нашли свое отражение в Проекта ассоциации негосударственных вузов (АН ВУЗ) России по вопросу разработки «дорожной карты» Программы реализации, реорганизации, оптимизации и развития негосударственного сектора образования России до 2017 г. В этом контексте в Университете управления «ТИСБИ» целенаправленно осуществляется ряд действия и мероприятий по развитию вуза как субъекта образовательной деятельности и субъекта образовательной политики в регионе:

Университет управления «ТИСБИ» возглавил Консорциум ведущих негосударственных вузов Приволжского федерального округа «Волжский сетевой университет». Миссия Консорциума: интеграция и трансформация научно-педагогического потенциала вузов; организация и осуществление сетевой формы реализации образовательных программ; организация и активное использование академической мобильности студентов, магистрантов,

аспирантов, преподавателей; совместная реализация научных исследований; совместное научно-методическое обеспечение образовательного процесса.

В рамках Волжского сетевого университет создается единое образовательное пространство на основе программно-технической платформы, включающей автоматическую систему управления планированием и организацией учебного процесса по образовательным программам всех уровней и форм обучения с применением классических инновационных образовательных технологий электронного и дистанционного обучения (Единый образовательный портал ВСУ).

Университет управления «ТИСБИ» подписал договор с Казанским (Приволжским) федеральным университетом о совместном участии в сетевой реализации образовательных программ. В рамках данного договора объявлен совместный с К(П)ФУ прием абитуриентов в отдельные группы по 15 направлениям подготовки. В рамках сотрудничества учебный процесс будет реализовываться по согласованному учебным планам, будут задействованы кадровые, материальные, электронные, информационно-образовательные ресурсы двух вузов. Студенты, успешно завершившие сетевую образовательную программу получают диплом Казанского федерального университета.

В целом, статья, посвященная вопросам развития негосударственного вуза как субъекта образовательной деятельности, обладает чертами зондажного и пилотажного исследования, как теоретико-методологического, так и прикладного характера. Ряд проблем, освещаемых в нем, требует специального детального и глубокого изучения. Научная концептуализация и подробная практико-ориентированная тематизация данной проблемы – дальнейшее направление работы коллектива авторов.

Литература

1. *Зернов, В.А., Бархатова, Т.А.* Негосударственные вузы России // Высшее образование в России. - 1999. - № 4. – С. 10-14.
2. *Ильинский, И.М.* Негосударственные вузы России // Опыт самоидентификации. - 2011. - № 10. - С.126-133.
3. *Мухаметзянова, Ф.Г., Мустафина, З.Г., Вафина, В.Р.* Субъектность студента негосударственного вуза. - Казань: ЧОУ ВПО «Академия социального образования», 2013. – 175 с.

4. Мухаметзянова, Ф.Г., Прусс, Н.М. Негосударственный вуз как субъект образовательной деятельности в регионе. - Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2014.- 128 с.
5. Хациева, И.А. Становление и развитие негосударственного высшего образования в России XX - начала XX века: Дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 213 с.

378.371.13

О ТЕХНОЛОГИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.Д.Колетвинова

Аннотация

В статье рассматривается проблема повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Анализируется парадигма развития профессиональных разноуровневых компетенций, их особенности, способы, технологии использования. Предлагается технология практико-ориентированного обучения студентов. Особое внимание уделяется творческому развитию будущих учителей и пониманию мотивационной направленности различных видов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, педагогические технологии, практико-ориентированные компоненты, комплекс компетенций, самоорганизация, саморазвитие, профессионально-ориентированная мотивация, содержательно-процессуальные функции.

Abstract

The article considers the problem of improving the efficiency of professional training of future primary school teachers. We analyze the development paradigm of multilevel professional competencies, their features, methods, technologies of use. The technology of practice-oriented students training is presented. Special attention is given to the creative development of future teachers and understanding motivation for different professional activities.

Keywords: competence-based paradigm, educational technology, practice-oriented components, complex of competences, self-organization, self-development, professionally-oriented motivation, content and procedural functions.

Современное общество остро нуждается в построении качественно новой системы подготовки учителей, которая способна была бы решать принципиально новые задачи, поставленные перед школами, а также способствовать обеспечению рынка труда соответствующими востребованными кадрами. В настоящее время к профессии учителя, отвечающего всем требованиям современного образования и ФГОС последнего поколения, наблюдается возросшее внимание [7]. Однако, несмотря на существующий в научном сообществе интерес к проблематике профессиональной подготовки студентов, кардинальных изменений в практическом решении данного вопроса не произошло [1, 3, 4].

В сложившейся ситуации целесообразно рассмотреть новых сторон использования педагогических технологий, методов, приемов и принципов в аспекте требований ФГОС и формирование компетентностной парадигмы будущих учителей начальных классов.

Развитие данной парадигмы непосредственно связано с включением в нее практико-

ориентированных компонентов, позволяющих нацелить студентов с первых дней обучения на понимание значимости овладения профессиональными коммуникативными компетенциями для успешной профессиональной деятельности.

Рассмотрение развития профессиональной коммуникативной компетенции учителя опирается на поэтапность всей работы со студентами.

Каждый этап включает в себя соответствующие технологии и специальный цикл заданий. Первый этап связан с установлением психологических особенностей студентов, их интересов и склонностей. Предпочтение на данном этапе отдается технологиям дифференциации и адаптации. Циклы заданий подразделяются на тематические ситуативно обусловленные задания, тесты и вопросы к размышлению профессиональной направленности. Студенты выбирают те виды деятельности, где требуется использование разнообразных стратегий, тактик, способов и получают удовлетворение в малых исследовательских

формах, преодолевая препятствия в обретении опыта [10]. Студенты самостоятельно характеризуют разнообразные профессионально-ориентированные ситуации на определение их профессионального соответствия с последующим обоснованием и обсуждением. Данные задания рассчитаны на развитие навыков совместной творческой работы студентов, которая позволяет выявить характер, способности студентов к диалогизированному общению [5]. Этот этап развития профессиональной коммуникативной компетенции позволяет провести первоначальную педагогическую диагностику профессиональных интересов студентов, в частности, определить близка ли им профессия учителя или они к ней равнодушны, умеют ли они правильно сформулировать свое мнение, умеют ли вдумчиво относиться к заданиям, поставленным вопросам. В целом эта работа имеет подготовительно-репетиционный характер, открывая путь к более сложным видам работы по развитию профессиональных компетенций. На этом этапе создается своеобразный банк данных по уровню начальной профессиональной подготовки студентов, который можно рассматривать как отправную точку в дальнейшей профессионально-ориентированной работе со студентами.

На втором этапе работа строится вокруг развития у студентов понимания сущности профессионально-ориентированной мотивации, условий ее дифференцированного выбора в зависимости от содержательно-процессуальных и целевых функций разнообразных видов деятельности. Каждая мотивационная установка профессиональных действий учителя в той или иной мере направлена на формирование креативных качеств обучающихся. Однако следует подчеркнуть, что креативность мотивации возникает, если у учителя есть потребность рассказать учащимся о привычном и обычном непривычно и необычно. С этим связано использование мотивационного подхода в профессионально-компетентностной творческой подготовке будущих учителей.

Будущий учитель должен уметь вдумчиво относиться к пониманию необходимости специальной разработки мотивационной основы всех профессионально-коммуникативных речевых действий, отвечающих требованиям развития той или иной компетенции. Здесь важную роль играет принцип стимулирования и поддержки внутренней мотивации [8].

Профессиональная мотивация, как известно, имеет разносторонний характер, включая в себя сугубо личные мотивы и мотивы, связанные с получением результатов своей деятельности. Однако в профессии учителя последнее занимает особое место, поскольку получение положительных результатов связано с формированием человека будущего, способного изменять и совершенствовать окружающую действительность. Исходя из этого, мотивы профессиональной деятельности учителя можно подразделить на следующие категории: мотивы обеспечения качества обучения в современном понимании, мотивы развития творческих способностей учащихся, мотивы воспитания духовно нравственного человека, мотивы преодоления эмоционально-нравственной глухости в детях и др. Однако понимание целесообразности применения данной совокупности мотивов в профессиональной деятельности не означает их сиюминутного развития и практического применения студентами. Каждый мотив выполняет свою функцию только тогда, когда станет потребностью для будущего учителя. Мотивы необходимо уметь выбирать и уместно использовать. Это объясняется тем, что их применение связано с повышением эффективности обучения и воспитания обучающихся. В связи с этим на втором этапе профессиональной подготовки студентов приоритетное место отводится технологиям профессиональной ориентации, технологиям дифференцированного подхода, рефлексивным технологиям, проблемным технологиям. Кроме того, соответствующее обучающе-воспитательное начало, способствующее развитию необходимых мотивационных установок, осуществляются при использовании проблемно-поискового метода, метода активизации, репродуктивно-креативного и продуктивно-креативного методов, ситуативного метода и др.

Развитие мотивационной компетенции осуществляется в процессе выполнения ситуативно обусловленных заданий, тестов, вопросов к размышлению. Студенты готовят фрагменты уроков на выбранную тему с определением их мотивационных установок с обоснованием их целесообразности, формулируют мотивации отдельных действий учителя в процессе проведения внеклассной работы, в ответах на вопросы определяют характер побуждений, указывающих на выбор мотивов деятель-

ности, стимулы мотивационных установок, какая мотивация может привести к негативным последствиям в профессиональной деятельности учителя. Ответы и выполненные задания коллективно анализируются, обсуждаются и оцениваются в соответствии с требованиями ФГОС.

Важно отметить, что мотивы рассматриваются не как трафаретный набор целевых установок, а как важная составляющая планирования, проектирования и прогнозирования различных видов профессиональной деятельности учителя. Данные задания в целом рассчитаны на развитие самостоятельной мыслительной деятельности студентов и овладение мотивационно установочной компетенцией как важной составляющей эффективности процесса обучения и воспитания учащихся. Приоритетность выбора данных содержательно-процессуальных ресурсов связана с формированием креативной личности будущего учителя начальных классов, развитием основ самостоятельности в решении профессиональных и жизненных вопросов, развитием потребности в самообразовании и самоовладении необходимыми и достаточными профессиональными компетенциями учителя, отвечающими потребностям современного общества [9].

При анализе особенностей определения мотивационной основы различных форм и видов профессиональной деятельности учителя целесообразно обратить внимание студентов на тематически обусловленную и содержательно-процессуальную их сторону. Основоплагающую мотивацию «научить и воспитать в контексте получения соответствующей обратной связи» необходимо дифференцировать и соотносить с интересами обучающихся, их способностями и особенностями, поскольку может быть мотивация выбора средств обучения удобная для учителя, но неудобная для учащихся из-за их трудности или неинтересности.

Компетенция детализированной мотивации видов профессиональной деятельности вырабатывается долговременно, поскольку опирается на личностное отношение учителя к профессиональной деятельности, его этическое сознание и высокое мастерство. Подразделение содержательно-процессуального потенциала развития профессиональных компетенций по их значимости на стратегии и тактики позволяет в дальнейшем определить стартовую площадку практического овладения сту-

дентами принципиальной основой профессионально ориентированной деятельности учителя в целом, опираясь на систему разработанных компонентов организации и управления профессиональной работой.

Понимание студентами целесообразности мотивационной обоснованности профессиональной деятельности как фактора повышения ее эффективности позволяет перекинуть мост к третьему этапу вовлечения студентов в основы развития профессиональной компетенции. На третьем этапе основное внимание уделяется проблеме организации многоступенчатой самостоятельной работы студентов. Ее решение связано с развитием творческой активности, требует сосредоточенности, мобилизации таких когнитивных компонентов, как внимание, память, ассоциации, восприятие, апперцепция и др. [6] Апперцепция, по утверждению Дж. Миллера, используется как родовой термин для описания тех ментальных процессов, с помощью которых поступающая информация соотносится с уже построенной понятийной системой, что стимулирует дальнейшее развитие познавательной самостоятельности будущих учителей [11]. Кроме того, распределение информации на «пройденную» или уже усвоенную, и новую входит в апперцептивный принцип усвоения знаний, которому в настоящее время уделяется большое внимание [12].

Стартовой площадкой в развитии свойств и особенностей самостоятельности может являться использование субъектных технологий и технологий познавательной активности, технологий развития исследовательских способностей и др.

На третьем этапе важно большое внимание уделить процессу осмысленного разграничения важного перспективного и второстепенного в содержательной процессуальной деятельности будущего учителя [13]. На первоначальной стадии этапа студенты выполняют работу реферативного характера, составляют тематическую научно-педагогическую подборку научно-педагогической литературы по программным дисциплинам начального образования с дальнейшим научным обоснованием своего выбора. Такая работа способствует развитию самостоятельно-исследовательских компетенций синтеза, анализа, обобщения учебно-научного материала, которые необходимы для всех видов профессиональной деятельности и являются отправными точками в

развитии самостоятельности таких качеств будущих учителей, как самопознание, самонаблюдение, самообразование, саморазвитие, самосовершенствование и др. [2]. Одной из важных составляющих развития указанных качеств является использование разнообразных стимулов: интерес к самостоятельной работе, стремление добиться определенного результата, желание обогатить свои знания на основе самонаблюдения и др. Развитие качества самонаблюдения позволит студентам целенаправленно развивать такие компетенции, как компетенция реализации интеграционных связей, компетенция активизации обучающихся, компетенция развития познавательной самостоятельности обучающихся, компетенция организации проблемно-ориентированных дискурсов и др. [15]. Самопознание является важной составляющей в развитии исследовательской компетенции учителя, компетенции научно-педагогического ориентира в профессиональной деятельности, компетенции организации и управления проблемными видами профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности учителя свою специфику приобретают качества самоопределения и самооценивания. Самоопределение включает в себя собственный программно-ориентированный выбор методов, способов, приемов и подходов в осуществлении профессиональной деятельности, а также лично-ориентированный выбор в социально направленных действиях и поступках. Данное качество профессиональной направленности развивается на основе глубокого самонаблюдения и сравнительно-сопоставительного анализа учебно-научного материала, программного материала, профессионально-ориентированной документации и др. Во взаимодействии с данным качеством находится качество самооценивания. Оно включает в себя разные направления профессионально-ориентированной и личностной направленности. Данное качество развивается при анализе собственного творчества, при осуществлении контрольно-оценочной функции в профессиональной деятельности. Контрольно-оценочная функция требует самооценивания собственных действий учителя с позиции объективности, справедливости и нравственности по отношению к учащимся. Это качество во многом перекликается с рефлексией. Однако развитие качества самооценивания для будущих учителей

очень важно в контексте развития творческой компетенции в целом, компетенции организации и управления коллективом.

На начальном этапе развития самостоятельных качеств студентов целесообразно учитывать такие их особенности, как неуверенность в себе, нерешительность, боязнь оказаться неправильно понятым и др. Использование деятельностного подхода важно на каждом этапе. Однако на начальном этапе важна такая организация деятельности, в которой бы четко прослеживалась помощь со стороны преподавателя на основе обратной связи [14]. Исходя из этого, работу целесообразно строить на уже имеющемся опыте студентов, полученном в процессе профессиональной подготовки на первом и втором этапах, однако его не хватает, т.к. понимание критериальной значимости мотивационной основы не в полной мере обеспечивает самостоятельное построение разнообразных видов профессиональной деятельности. Первой ступенью становится развитие практико-ориентированного самонаблюдения и самообобщения. Для развития этих качеств используются специально разработанные тематически и ситуативно обусловленные задания, позволяющие анализировать самостоятельно выведенный профессионально-ориентированный материал с четкой целевой установкой и определением уместности его применения в начальной школе. На основе выполненных заданий проводится диагностическая обработка полученных результатов, коллективное обсуждение выступлений студентов в контексте реализации контрольно-оценочных требований.

Полученные на данном этапе педагогические задания могут использоваться в системе профильных знаний, определяя их профессионально-ориентированную направленность. Такая деятельность имеет полифункциональный характер, формируя начальные стадии необходимых и достаточных для учителя начальных классов профессиональных коммуникативных компетенций. Вторая ступень включает в себя самоузнавание в контексте правильности выбранной профессии. Она включает в себя как внутренние, так и внешние факторы. Это самоузнавание студентами себя с позиции профессиональной пригодности и склонностей, а также самоузнавание своего потенциала в развитии конкретных профессиональных ком-

петенций с позиции их применения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Самоузнавание можно рассматривать как отправную точку в процессе развития самопознания, которое включает в себя системную аналитическую работу с разноуровневым учебно-педагогическим и научно-педагогическим материалом. Результатом самопознания могут быть самостоятельно выработанные взгляды на различные содержательно-процессуальные характеристики профессиональной деятельности.

Процесс самоприменения самостоятельно полученных профессиональных знаний может быть реализован различными путями, результаты самоприменения также могут иметь полиаспектный, иногда неожиданный характер. Это объясняется тем, что студенты, погружаясь в самостоятельную работу, не всегда отталкиваются от реального положения дел в образовании, им не хватает педагогического опыта, чтобы результат их деятельности получил соответствующую обратную связь и оценку. Это, в свою очередь, может привести к разочарованию и утрате интереса к профессии. Поэтому на данном этапе развития самостоятельных качеств полифункциональной направленности должно осуществляться при поддержке преподавателей. Развитие таких видов самостоятельности, как самоанализ, самосравнение, самосопоставление, самоисследование очень важно на современном этапе, т.к. связано с подготовкой интеллектуально-творческой личности учителя. Здесь опорными пунктами выступают личностные способности студентов. Однако отдельные исследовательские компетенции на основе указанных видов самостоятельности поддаются развитию. Все это предопределяет повышение эффективности подготовки будущего учителя начальных классов.

Литература

1. Андреев, В.И. Ретроспективный и прогностический подходы к разработке концепции субъектно-ориентированного педагогического образования для творческого саморазвития студентов – будущих педагогов / В.И.Андреев // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 5(33).
2. Андреев, В.И. Систематика педагогических и дидактических законов, интегративно ориентированных на гарантированное качество образования / В.И.Андреев // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 3(37). – С. 9-10.
3. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагогов / В.Н.Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М., 2005. – С. 5-9.
5. Каминская, М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М.В.Каминская. – М.: Смысл, 2003. – С. 12-24.
6. Колетвинова, Н.Д. Система формирования профессиональной коммуникативности студентов педвузов / Н.Д.Колетвинова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 56-67.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. (стандарты второго поколения)
8. Conner, M. Andragogy + Pedagogy / M.Conner. – URL: <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html> – 09.08.2006
9. Implementation of "Education and training 2010" work programme. (2010) Working group B: "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November 2010. – <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> – 11.7.2011.
10. McKenzie, J. How Teachers Learn Technology Best / J.McKenzie // The Educational Technology Journal. – 2001. – Vol.10, № 6. – URL: <http://fno.org/mar01/howlearn.html> – 10.7.2011.
11. Miller G.A. Linguists, psychologists, and the cognitive science // Language. – 1990. – Vol.66, № 2. – P.317-322.
12. Prince E. Toward a taxonomy of given/new information // Radical pragmatics. – N.Y., 1981. – P.223-235.
13. Race, Ph. Never mind the teaching – feel the learning. SEDA Paper 80, June 1993, Birmingham, 1993.
14. Race, Ph. Who learns wins. Positive Steps to the Enjoyment and Re-discovery of Learning, Penguin books ltd, Middlesex, 1995.
15. Sleeman, D. (1992) Intelligent Tutoring Systems / D.Sleeman, J.S.Brown. – New York: Academic Press.

УДК 378:377

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

И.А.Нигматуллина, Н.И.Болтакова

Аннотация

В данной статье раскрываются основные направления реализации новой стратегии развития высшего профессионального образования “обучение в течение всей жизни” в рамках становления и развития современной модели высшего учебного заведения. Авторы проводят конструктивный анализ образовательной деятельности Института педагогики и образования “Казанского (Приволжского) федерального университета”, который является инновационным центром технологического развития региона, реализующим приоритетную задачу “соединения образования, науки и производства” в рамках подготовки компетентных специалистов для Республики Татарстан и Приволжского федерального округа в целом.

Ключевые слова: образовательная стратегия “обучение в течение всей жизни”, интеграция образования с наукой, интерактивные технологии и вариативные формы активного обучения.

Abstract

In the context of modern Russian professional education “life-long learning” development strategy of higher vocational education is taking place. It determines the necessity to seek for the most appropriate mechanisms to extend access to learning through enhancement of knowledge dissemination mechanisms using united networks of innovative technologies for all categories of citizens able to study and self-perfect throughout life and eager to master new knowledge and competences to improve their social and professional status.

Keywords: continuous education, development strategy of high professional education “lifelong learning”, integration of education and science, key competences, interactive technologies and various forms of active learning.

В условиях модернизации российского профессионального образования происходит становление и развитие современной модели высшего учебного заведения как инновационного центра, который обладает способностью быстро перестраиваться в зависимости от перемен на рынках труда, одновременно настраивая образовательные программы и научные исследования на задачи конкретных производственных направлений, что требует новых подходов к его структуре, управлению [4]. Приоритетной задачей его деятельности является интеграция образования с наукой, производством и его ориентированность на все более глобализирующийся международный рынок труда. Это обуславливает необходимость поиска наиболее оптимальных механизмов расширения доступа к обучению через усиление механизмов распространения знаний посредством объединенных сетей инновационных технологий для всех категорий граждан, способных учиться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни и желающих освоить новые знания и компетенции для поднятия своего социального и профессионального статуса [5].

Как реакция на происходящие изменения сформировалась новая стратегия развития высшего профессионального образования “обучение в течение всей жизни”, под которой в странах Евросоюза понимается “любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций, необходимых для личностного и социального развития и/или получения работы” [6]. Ее цель – наделение людей всех возрастов равным и открытым доступом к возможностям обучения высокого качества и разнообразным видам учебного процесса по всей Европе. Она обеспечивает соответствие системы профессионального образования требованиям динамично развивающегося международного рынка образования и труда. Следственно меняется предназначение образования, которое согласно основным положениям данной стратегии переходит на более высокий уровень и заключается в предоставлении каждому человеку возможности осуществить свой выбор жизненного пути, предполагающий сочетание конкретных профессиональных умений и знаний с удовлетворением потребностей индивидуально-

го развития, формирования гражданских качеств и моральных установок.

В современном аспекте обучение в течение всей жизни рассматривается как сложный процесс, включающий в себя целенаправленную образовательную деятельность в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующую приобретению знаний, умений и профессиональных компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие [4]. Его инновационной сущностью является выведение обучения из рамок учебных заведений, обеспечение возможности получения образования с помощью формального, неформального и информального обучения, взаимодействия между знаниями, полученными на начальном этапе образования, и знаниями, приобретенными на более поздних этапах, а также между теоретическим и практическим знанием.

Проведенный анализ процесса модернизации высшего профессионального образования в ряде европейских стран и России показал, что обучение в течение всей жизни, являясь актуальной стратегией развития высшего профессионального образования, осуществляется по нескольким основополагающим направлениям, включающим формирование ключевых компетенций за счет предоставления диверсифицированных программ обучения; интеграцию общеобразовательных и профессиональных дисциплин в рамках образовательных программ; обеспечение гибкости организации обучения за счет возможности перехода с общеобразовательной траектории на профессиональную и наоборот, связь между различными профессиональными траекториями за счет модульного обучения и «смешанных» курсов; повышение доли обучения на рабочем месте, развитие обучения, основанного на компетенциях; разработку механизмов, обеспечивающих возможность последующего получения профессионального образования в течение всей жизни; расширение доступа взрослого населения к программам обучения в течение всей жизни [6].

Таким образом, рассматривая стратегию развития образования в современном контексте, можно сделать вывод о том, что обучение в течение всей жизни – это целенаправленная образовательная деятельность,

в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующая приобретению знаний, умений и компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие [4].

Необходимо констатировать, что в России, как и в ведущих европейских странах, парадигма обучения является стратегическим направлением в образовательной политике. Если еще несколько лет назад констатировалось, что в России отмечается разрыв между содержанием политических заявлений и реальным использованием теоретических наработок в практической деятельности российских профессиональных школ, то в настоящее время этот разрыв значительно сократился за счет диверсификации программ, форм и методов обучения, позволяющих активным гражданам учиться в течение всей жизни.

Однако, развитие концепции обучения в течение всей жизни невозможно без мотивации людей к обучению, поэтому прерогативой современного вуза является формирование готовности как у студентов, так и у преподавателей к обучению в течение жизни, которое рассматривается нами как интегрированное новообразование, обеспечивающее ориентированность личности на непрерывную образовательную, самообразовательную, исследовательскую деятельность, и совершенствование профессиональных компетенций, что позволяет ей быть конкурентоспособной и востребованной на меняющемся рынке труда. Осуществленное нами комплексное исследование теоретических аспектов проблемы формирования готовности к обучению в течение всей жизни позволило сделать вывод о том, что данная проблема будет успешно решена при интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся на основе социального заказа и требований международного рынка образования и использовании в процессе обучения интерактивных технологий.

Не претендуя на полноту и окончательность суждений, попытаемся рассмотреть, как стратегия обучения в течение всей жизни реализуется в политике и образовательной деятельности Института педагогики и образования (ИПиО) «Казанского (Приволжского) Федерального Университета» (К(П)ФУ, кото-

рый осуществляет профессиональную подготовку будущих компетентных специалистов в рамках сложившейся в России многоуровневой системы.

Главными подразделениями К(П)ФУ, реализующими основные направления и задачи Концепции “Обучение в течение всей жизни”, являются Институт непрерывного образования, Центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, факультет повышения квалификации, факультет довузовского образования, факультет дополнительного образования.

Более подробно мы остановимся на анализе системы подготовки учителей-логопедов и специальных психологов кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института педагогики и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, который в качестве высшего учебного заведения федерального уровня осуществляет свою деятельность в соответствии с утверждённой Правительством России Программой развития на 2010-2019 годы, где реализуются приоритетные направления новой образовательной стратегии обучения в течение всей жизни.

В целом, реформирование профессионального образования учителей-логопедов в России, направлено на расширение набора умений, осваиваемых будущими учителями-логопедами, за счет предоставления более широких курсов обучения и формирования ключевых компетенций, необходимых в рамках профессиональной деятельности; интеграцию образовательных программ в целях формирования умений, востребованных в различных сферах профессиональной деятельности (так называемых “переносимых” умений), а также социальных умений, необходимых человеку для жизни и работы независимо от выбранной образовательной траектории; интеграцию общеобразовательных и профессиональных дисциплин в рамках образовательных программ; обеспечение гибкости организации обучения учителей-логопедов за счет возможности перехода с общеобразовательной траектории на профессиональную и наоборот, а также связи между различными профессиональными

траекториями за счет модульного обучения и “смешанных” курсов; усиление взаимодействия с образовательными коррекционными учреждениями и повышение доли обучения учителей-логопедов на рабочем месте в высшем профессиональном образовании и обучении, а также развитие обучения, основанного на компетенциях; разработку механизмов, обеспечивающих выпускникам высших учебных заведений возможность последующего получения профессионального образования в течение всей жизни; децентрализацию управления системой образования, позволяющую более полно учитывать местные нужды, и разработку механизмов обеспечения необходимого уровня качества в рамках всей системы; расширение доступа взрослого населения к программам профессионального образования и обучения в течение всей жизни, которые либо предоставляют возможность (так называемый “второй шанс”) получить профессию учителя-логопеда, либо помогают получить работу учителя-логопеда или повысить шансы на трудоустройство безработным, либо дают возможность освоить новые модули в рамках обучения в течение всей жизни [6].

Студенты уже с первого курса ориентированы на активную жизненную позицию в получении знаний и практическом овладении специальностью. Кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики по “Программе развития” Казанского федерального университета на 2010 - 2019 годы было закуплено оборудование и создана учебная – дефектологическая лаборатория “Лекотека”. Теоретическое обоснование и разработка модели Лекотеки, осуществлялось как вариативная форма специального дошкольного образования в условиях инклюзивного пространства для детей с особыми образовательными потребностями [2]. Начиная с первого курса, студенты посещают лекции и практические занятия, которые проводят преподаватели кафедры на базе Лекотеки. Также каждый преподаватель кафедры является руководителем научного кружка в учебно-дефектологической лаборатории, где студенты работают над определенными научными проблемами, собирают материал для выпускных квалификационных работ, курсовых, научных статей. Ежегодно кафедрой специальной психологии и коррекционной

педагогике проводится Международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов “Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика”, по итогам которой издается сборник материалов. В рамках элективных курсов из методов организации учебно-познавательной деятельности преподаватели активно используют метод проектов, кейс-метод, метод мозгового штурма, метод работы с алгоритмическими предписаниями, имитационные и неимитационные игры [3]. Из методов стимулирования и мотивации используется метод награждения баллами, дипломами и грамотами, что позволяет студентам к окончанию обучения сформировать свое профессиональное портфолио. Из методов контроля и самоконтроля используются такие методы как тестовый контроль, коллоквиум, модульный метод, бально-рейтинговый метод. Выбор данных методов не случаен, поскольку они способствуют высокой степени включенности студентов в процесс обучения, формированию их активности в процессе разных видов учебной деятельности, совпадению познавательных интересов преподавателя и студентов, коллективному форсированию усилий, наличию обратных связей в обучении, мотивации обучения (не только личной, но и социально значимой), возможности моделирования целостного содержания будущей профессиональной деятельности; повышенной эмоциональности студентов [5].

Обучение студентов в университете не ограничивается лекциями и практическими занятиями. Кафедра активно сотрудничает с НОУ “Институт БОС” г. Санкт-Петербург, ФГБУ “Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи”, сотрудники которого ежегодно проводят обучающий семинар для студентов и преподавателей по теме: “Кохлеарная имплантация – как современное средство реабилитации детей и взрослых с нарушенным слухом”. Все участники обучающего семинара получают сертификаты. В процессе обучения у студентов формируется желание узнавать что-то новое, передовое.

Обучение в течение всей жизни предполагает разнообразные формы обучения, начиная дистанционным обучением, онлайн-обучением, традиционным непрерывным

образованием и заочными курсами и заканчивая обучением, осуществляемым самим человеком. Мотивация для обучения у каждого человека может быть своя: кто-то хочет повысить квалификацию, приобрести новые навыки, а кто-то полностью изменить свою жизнь, например, выйдя на пенсию посвятить себя новому делу. Все эти формы обучения внедряются и постоянно совершенствуются преподавателями нашей кафедры. Начиная с 2009 года, нами разрабатываются и внедряются электронные образовательные ресурсы, с помощью которых студенту легче готовиться к занятиям, а преподавателям контролировать процесс освоения студентами дисциплины. Важным моментом является приближение обучения к пользователю и индивидуализация программ обучения благодаря применению информационно-компьютерных технологий. В современном информационном мире необходимо умение отбирать информацию, пользоваться ею и трансформировать ее в знания, а также организовывать собственное обучение. Следовательно, обучающиеся перестают быть простыми “приемниками” информации. Меняется роль преподавателей, поскольку они должны обеспечивать создание условий для обучения и помогать учиться, а не просто “транслировать” знания.

Кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики активно поддерживается идея обучения в течение всей жизни, то есть обучение всех, всему, везде, в любом возрасте. В 2010 году была разработана образовательная программа и осуществлен набор студентов на направление 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки Логопедия (второе высшее) образование. В 2012 году был произведен набор на параллельное обучение по профилю – Логопедия. Студенты, успешно окончившие первый курс, принимают на направление 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки логопедия, форма обучения заочная. Это дает возможность студентам получить два высших образования за четыре года.

Полезным и небезынтесным может стать опыт кафедры по учету и регистрации выпускников, занимающихся научно-исследовательской работой, имеющих пуб-

ликации защитивших диссертации. Это в известной мере может служить показателем взаимосвязи теории с самостоятельной работой обучающихся, которая формирует готовность к самообразованию, создает базу для профессионального обучения в течение всей жизни, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, перееучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем [1].

Связь образовательной деятельности с самостоятельной, включающей в себя самообразовательную и исследовательскую деятельность, особенно важна при переходе от усвоенной системы понятий и научных законов к применению их на практике. Она приобретает особое значение при переходе от абстракции к действительности. С интересующей нас точки зрения процесс профессионального обучения может идти по двум направлениям. Первое характеризуется стремлением ввести обучающихся в теорию обучения в течение всей жизни. Это процесс, направленный на изучение учебных дисциплин. Второе представляет собой тип обучения, что называется "из рук в руки", то есть в нем отражается стремление педагогов, прежде всего, дать обучающимся практические умения и компетенции самообразовательной и исследовательской деятельности [3]. Преподаватели кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики организуют большое количество мероприятий, которые способствуют повышению уровня профессиональной подготовки логопедов, дефектологов, психологов и педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями: Всероссийский конкурс "Вектор успеха – 2013: лучшие разработки методических пособий и коррекционных занятий по логопедии и специальной психологии", научно – методические семинары, международные научно – практические конференции.

Таким образом, одним из инновационных направлений реализации стратегии обучения в течение всей жизни является интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих учителей-логопедов не только в процессе обучения в вузе, но и в процессе обучения на рабочем месте. Данное направление обеспечивает взаимосвязь теории обу-

чения с самостоятельной работой студентов, которая формирует готовность к самообразованию, создает базу для обучения в течение всей жизни, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, перееучиваться, быть сознательным и активным гражданином, компетентным специалистом, конкурентоспособным на международном рынке образования и труда.

Литература

1. *Артемьева, Т.В.* Формирование понятийного мышления студентов в системе интеллектуально – развивающего обучения. Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2009. - № 2-3(17-18). – С. 73-77.
2. *Ахметзянова, А.И.* Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки. // Теория и практика общественного развития. – М.: ООО Издательский дом "Хорс", 2013. – С. 76-78.
3. *Болтакова, Н.И.* Формирование профессиональных компетенций будущего логопеда. // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2011. - № 4 (26). – С. 307-311.
4. *Нигматуллина, И.А.* Готовность к обучению в течение всей жизни (монография). – Берлин: Изд.: LAP Lambert Academic Publishing GmbH Co., 2012. - С.76-77.
5. *Нигматуллина, И.А., Болтакова, Н.И.* Инновационные направления реформирования профессиональной подготовки учителей-логопедов на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни в едином образовательном пространстве. // Journal European Social Science. - 2012. - № 5(21). – С. 55-62.
6. *Нигматуллина, И.А., Болтакова, Н.И.* Lifelong learning as a strategic direction in educational policy of modern higher educational institution. - Strategies for Policy in Science and Education, Volume 22, Number 3, 2014. – С. 267-274.
7. *Олейникова, О.Н.* Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза. - Казань, 2003. - С. 252-253.

СУБЪЕКТНОСТЬ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

УДК 37.036

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

Р.А.Валеева, С.В.Каркина

Аннотация

Исследование раскрывает перспективное направление развития эстетического воспитания в высшем учебном заведении. В качестве средства использована интеграция видов искусства. Выявлено значение ее педагогического потенциала, который способствует в опоре на сопоставление культурно-исторических пластов усилению коллизийности художественного образа и стимулированию творческого воображения, оценивающего образ в ракурсе значимых для жизни духовно-нравственных идеалов. Значение данного процесса обосновано как фактор развития субъектности, проявляющейся в процессе самореализации студента в эстетической деятельности, самостоятельно инициированной на основе внутренней потребности в воссоздании эстетических ценностей.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, интеграция искусств, система высшего образования, субъектность

Abstract

The study reveals promising direction of development of aesthetic education in a higher educational institution. Integration of art is used as a tool. We identified the value of its educational potential, which on the base of the mapping of cultural-historical layers contributes to strengthening of inconsistency artistic image and stimulates creative imagination, measuring the way in perspective relevant to the life of the spiritual-moral ideals. The value of this process is justified as a factor in the development of subjectivity, which is manifested in the process of student's self-realization in aesthetic activity, independently initiated on the basis domestic needs in the reconstruction of aesthetic values.

Keywords: aesthetic education, integration of art, the higher education system, subjectivity

В современных условиях модернизации системы образования в России особую актуальность приобретает потребность воспитания эстетической культуры молодого поколения. Осознание значимости высоких идеалов прекрасного, способности видеть благородное и возвышенное в окружающей действительности и осуществлять творческую деятельность по законам добра и красоты является важным условием становления зрелой личности выпускника высшего учебного заведения и гармоничного развития общества. В контексте обострения социальных противоречий в современной России, обусловленных сменой идеологических и духовно-нравственных ориентиров жизни общества, возрастает потребность общества в формировании личности, ярко проявляющей субъектные свойства, выражающиеся в стремлении к самовоспитанию, свободной самореализации и самоактуализации в эстетической творческой дея-

тельности, направленной на сохранение ценностного отношения к эстетической культуре.

Эстетическое воспитание как важное направление образования, его сущность и структура, основные задачи были широко изучены в трудах ученых XX в. Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзе-рова, Г.А.Петровой, В.А.Разумного, Б.П.Рождественского, В.К.Скатерщикова, Е.В.Шевцова и др. Во второй половине XX в. получила научное обоснование точка зрения на эстетическое воспитание, как аспект всех форм жизнедеятельности и выделены признаки формирования эстетической культуры в различных сферах окружающей действительности: выявление прекрасного в бытовой сфере (Н.Н.Румянцева), природном мире (Э.А.Орлова), человеческих взаимоотношениях (И.С.Куликова, А.М.Федь), трудовой дея-

тельности (Б.Н.Абросимов, А.В.Бакушинский, А.С.Егоров, Г.В.Мухаметзянова).

Большой вклад в развитие теории эстетического воспитания внесли ученые Республики Татарстан, где во второй половине XX в. сформировалась Казанская школа эстетического воспитания. Учеными были изучены различные аспекты эстетического воспитания, такие как развитие эстетического идеала (Л.А.Волович, Д.А.Сладкова), принципы и методы эстетического воспитания (Б.П.Рождественский, Г.А.Петрова, О.А.Хабриева), факторы содержания эстетического воспитания будущих учителей (Г.А.Петрова), методики самооценки эстетических способностей личности в творческой деятельности (В.И.Андреев), научного управления процессом эстетического воспитания (Г.В.Мухаметзянова, Г.А.Петрова, Е.М.Галишникова, В.И.Андреев, В.С.Щербakov), системы эстетического воспитания (И.И.Барабанова, Л.А.Волович, Е.М.Галишникова, Г.А.Петрова).

В рамках обозначенной школы были выполнены первые теоретические и практические разработки в области системы эстетического воспитания и различных ее аспектов: комплекса знаний, умений и навыков в области эстетики и искусства (Г.А.Петрова), задачи эстетического развития личности (Т.В.Шуртакова), разработки программы эстетического воспитания в школе, вузе и курсах повышения квалификации (Г.В.Мухаметзянова) и др. В круг внимания ученых также были включены вопросы музыкально-эстетического воспитания (Ф.Ш.Бикчурина).

Казанскими учеными велись разработки в области музыкально-художественного воспитания, особенностью которых являлось «привлечение синтеза искусств при изучении творчества писателей» [2, с. 62]. Темы бесед об искусстве синтезировали элементы разных его видов, включали факты биографии и творческого облика писателя или поэта, обнаруживающие взаимосвязи со смежными видами искусства. Отметим, что Д.Б.Кабалевский также полагал, что именно темы бесед об искусстве, основанные на взаимосвязи разных его видов, способствуют наиболее полному и глубокому отражению эстетических свойств окружающей действи-

тельности и представляют наибольший интерес для разработок в будущем.

В настоящее время интерес для научных исследований в разных сферах представляют интегративные процессы. Сущность понятия интеграция была раскрыта в трудах Г.М.Доброва, Б.М.Кедрова, Г.А.Монаховой, М.Г.Чепикова и др. И.П.Яковлевым интеграция была отмечена как ведущая тенденция развития современной науки. Б.М.Кедров обосновал значение данного понятия как переход от рассмотрения изолированных фактов к объективному их изучению в совокупности разнородных элементов путем выявления взаимосвязи между ними. М.Г.Чепиков выделил в качестве результата интеграции создание благоприятных условий для освоения сущности и законов мироздания на основе синтеза знаний о научных закономерностях в разных сферах. Определение понятия интеграция наиболее глубоко раскрывающее его значение было дано Г.А.Монаховой, согласно которому интеграция является ведущей формой «организации содержания на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира» [5, с. 52].

Внедрение интеграции разных видов искусства в учебный процесс позволяет в целостной форме отразить особенности художественного образа и активизировать эмоциональную и интеллектуальную сферы личности. Изучение интегративных связей слова и музыки имеет «направленность на содержательно-смысловую проблематику музыкального искусства и расширение представлений по проблеме диалога культур в трактовке М.М.Бахтина и В.С.Библера» [4, с. 256].

Сопоставление культурных пластов при изучении интеграции слова и музыки на примере романа Р.Яхина «Сонет У.Шекспира № 109» позволяет вскрыть внутреннюю диалогичность образа, семантическое значение которого имеет в основе диаметрально противоположные свойства разных эпох. Сдержанность и строгость чувств придворно-галантной культуры позднего Возрождения переосмысливается композитором сквозь призму тонкой эмоциональности и страстного темперамента татарской национальной культуры. Посредством многократного усиления диалогичности художественного образа происходит актуализация вопросов, связанных с

духовными пластами человеческой сущности, размышления над которыми возвышают человека над бытовыми переживаниями, делают его чище и мудрее, приводят к осознанию феноменов окружающей действительности посредством эстетических категорий.

Интегративный ракурс изучения искусства и явлений реального мира посредством усиления семантических противоречий при сопоставлении культурно-исторических контекстов представляет для педагога более совершенный инструмент активизации эстетического сознания студентов, который позволяет внести гибкость и вариативность в процесс воспитания, чутко реагировать на интеллектуальные и духовные интересы аудитории, актуализировать вопросы онтологического характера путем вскрытия глубинных художественных закономерностей.

Сопоставление контрастных культурно-исторических контекстов, представленных в произведениях А.Ватто «Пьеро» (живопись, рококо) и А.Шенберга «Лунный Пьеро» (вокальный цикл, экспрессионизм), интегративным элементом которых является образ Пьеро персонажа итальянской комедии dell'arte, приводит к осмыслению смены его качества, обусловленные драматическими событиями XX в. Подобные примеры помогают активизировать творческую мысль студентов посредством поиска ответов на актуальные проблемы современности, например разрушительных для человеческой психики последствий войны, сущность которых обнажается в разрезе обнаруженных острых противоречий между художественными элементами, помогая глубже понять художественно-эстетический смысл авторской идеи.

Изучение произведений искусства посредством интеграции позволяет существенно расширить представления о внутренней диалогичности, острой коллизийности художественного образа, требующих напряженного внимания интерпретатора.

Прикосновение к высоким идеалам искусства, актуализированных посредством интеграции, необходимо человеку в процессе становления его личности для того чтобы подняться над суетой повседневности и ощутить потребность духовных размышлений. Ценность общения с прекрасным состоит в том, что человек каждый раз заново открывает

и уточняет для себя значение понятий добра и зла, прекрасного, безобразного, возвышенного и т.д.

В процессе общения с произведением искусства, рефлексии исторических проблем, интерпретации в контексте личного эмоционального опыта происходит освоение духовного опыта культуры, погружение в собственное «Я» и познание своего места в окружающем мире. Средством восприятия смыслов служит творческое воображение, которое ряд исследователей выделяют в качестве главного механизма «порождения нового знания, отводя формальной логике довольно скромную роль» [1, с. 113-114]. Данный процесс представляет форму психической деятельности и имеет важное значение в эстетическом воспитании, необходимого для обеспечения «осознанного, адекватного и активного самопроявления личности на всех этапах ее творческой деятельности» [3, с. 34].

Творческая деятельность является структурным компонентом процесса формирования эстетической культуры личности, согласно исследованиям Г.А.Петровой. Характер эстетической творческой деятельности отражает специфику эстетического воспитания, в котором важное значение имеет отношение, лишенное оценки утилитарной полезности. Мотивирующим стимулом эстетической деятельности является внутренняя личная самостоятельно осознанная потребность в самореализации путем воссоздания эстетических идеалов в совершенной форме. Подобная позиция с точки зрения теоретических понятий отражает свойства субъектности студента вуза, трактуемой как определенный «... «сдвиг» в поведении, в действиях, компетенциях им самим же выстроенных» [6, с. 190]. Таким образом, активизация эстетической деятельности, направленной на эстетическое самовоспитание, самоактуализацию и творческую самореализацию личности, приобретает значение фактора развития субъектности студента вуза.

Выполненное исследование показало, что сохранение и развитие эстетической культуры студентов является неотъемлемым компонентом становления личности выпускника вуза.

Важным средством в этом процессе, учитывающим достижения современного научного знания, является интеграция искус-

ств, позволяющая через усиление диалектических взаимосвязей художественных элементов актуализировать вопросы духовной сущности человека.

На основании выявленного фактора развития субъектности студента вуза, которым является самостоятельно инициированная эстетическая деятельность творческого воображения в процессе интерпретации духовных смыслов, был сделан вывод о перспективности дальнейших исследований в сфере эстетического воспитания посредством субъектно-ориентированного подхода.

Литература

1. Андреев, В.И. Значение творческого воображения в научно-исследовательской деятельности / В.И.Андреев, Н.А.Гордеева // Интеграция образования. – Саранск. - 2006. - № 1. - С. 110-114.
2. Барабанова, И.И. Моделирование и реализация системы эстетического воспитания и об-

разования Казанской школой эстетического воспитания / И.И.Барабанова. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 156 с.

3. Валеева, Р.А. Развивающий потенциал воспитательного пространства центра детского творчества / Р.А.Валеева, С.В.Выприцкая // Образование и саморазвитие. – 2012. - № 29. - С. 32-37.
4. Каркина, С.В. Компетентностный подход как условие формирования профессионально-личностных качеств будущего педагога-музыканта / С.В.Каркина // Филология и культура. – Казань: КФУ. - 2011. - № 25. - С. 255-258.
5. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции / Г.А.Монахова // Педагогика. – 1997. - № 5. – С. 52-55.
6. Мухаметзянова, Ф.Г. Феномен субъектного имиджа студента вуза / В.Р.Вафина, Ф.Г.Мухаметзянова, А.Р.Насыбуллин, А.Ш.Яруллина // Образование и саморазвитие. – 2013. - № 2 (36). - С. 187-194.

УДК 159.99

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

В статье рассматриваются познавательные психические состояния в контексте учебной деятельности студентов. Представлены концептуальные основания для изучения познавательных состояний, а также результаты исследований, подтверждающие выдвинутые теоретические положения. В частности, показаны особенности познавательных состояний и их структурно-функциональная организация на лекциях, семинарах и экзаменах.

Ключевые слова: субъект, учебная деятельность, познавательные состояния, когнитивные процессы, взаимодействие, структура, функции.

Abstract

The article is dedicated to the research of the cognitive mental states for the purposes of the students' academic activity. The author enunciates the conceptual fundamentals for the exploration of the cognitive states and reports the findings proving the proposed theories. In particular, the cognitive states' peculiarities and their structural-functional organization during lectures, seminars and exams are described.

Keywords: subject, academic activity, cognitive states, cognitive processes, interaction, structure, functions.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 13-16-16007 а/В

Введение. В современной психологии выделяют специфический класс состояний (cognitive states), связанных с активностью познавательной сферы субъекта. До сих пор в группу познавательных состояний включают состояния, характеризующиеся доминантной активностью какого-либо одного когнитивного про-

цесса, например, мечтательность, задумчивость и др. [13]. На основании этого критерия была создана номенклатура познавательных состояний. Однако вопрос о содержании познавательных состояний, их структуре, функциях, динамике, взаимосвязях с другими психическими явлениями, в том числе и состояни-

ями других классов, остаётся открытым. Причина этого кроется не только в противоречивых теоретических представлениях о данном классе состояний (вплоть до их отрицания), но и в недостаточной разработанности категории «состояние» в целом. В то же время, имеются убедительные доводы для выделения класса познавательных состояний, которые *иницируются активностью не только когнитивных, но и метакогнитивных процессов*. В частности, к таким состояниям может быть отнесён ряд известных состояний, по своей сути имеющих метакогнитивные основания – состояние удивления, которое связано с встраиванием новых знаний в структуру субъективного опыта; состояние любопытства (близкого к этому состоянию – любознательности) с активизацией метакогнитивных процессов в новой ситуации, с целью понимания происходящего; состояния уверенности/неуверенности – с процессом вероятностного прогнозирования достижения или не достижения цели и др. Более того, познавательные психические состояния могут возникать в ходе рефлексии и осознания собственных знаний и опыта (то есть иметь ярко выраженные метакогнитивные основания). Тем не менее, в настоящее время отсутствуют теоретические и экспериментальные исследования психических состояний, связанных с деятельностью высших уровней когнитивной сферы и, прежде всего, метакогнитивных процессов субъекта.

На сегодняшний день изучение познавательных психических состояний ведётся фрагментарно. Можно говорить лишь об исследованиях, имеющих косвенное отношение к познавательным состояниям. К ним можно отнести:

- Исследования интеллектуальных эмоций [3, 4, 18] и эмоциональных состояний, связанных с прогнозом и ожиданием [7, 8].
- Изучение эмоционального интеллекта как системы личностных черт или способностей, отвечающих за организацию взаимодействия эмоциональной и познавательной сфер личности [27].
- Проведение исследований отдельных метакогнитивных процессов: принятия решения [11], рефлексии [9], антиципации и прогнозирования [21], оценки [24, 25, 26] и др.
- Изучение мета-эмоций и их влияния на направленность эмоциональных реакций [28].
- Исследования функциональной роли

метакогнитивных процессов в саморегуляции произвольной активности и копинг-процессах [16, 17, 17] и др.

- Изучение познавательной сферы и интеллектуальных способностей [5, 6, 12, 23].

В изучении познавательных состояний мы исходим из следующих концептуальных представлений. Познавательные состояния выступают общим фоном когнитивной деятельности, психологической переменной, интегрирующей все уровни познавательного отражения и регулирования. Актуализация и развитие познавательных состояний связана с деятельностью высших уровней познавательного отражения и регулирования – метакогнитивных координаций и интеллектуальных способностей. В динамическом плане познавательные состояния выступают целостной функциональной системой, интегрирующей соматические, психические и мета-психические процессы (интегральные психические процессы: целеполагания, принятия решения, контроля и др.; метакогнитивную осведомленность и др.), взаимодействуют со смысловыми структурами сознания (ценностями, личностными смыслами, ориентациями и др.), связаны с интеллектуальными способностями (когнитивные стили, уровневые свойства интеллекта, обучаемость, креативность) и другими свойствами личности, необходимыми для эффективного выполнения деятельности. Системообразующим фактором познавательных состояний выступает субъективно значимая цель (либо полезный результат), формирующаяся под влиянием актуальных мотивов деятельности и смысловых структур сознания.

По отношению к другим классам состояний, познавательные состояния обладают собственной спецификой. Их актуализация связана с субъективно значимыми ситуациями, которые могут быть характеризованы как необычные, новые, неопределённые, гипотетические. По сравнению с другими психическими состояниями, познавательные состояния обладают более высоким уровнем интеграции, поскольку, как мы полагаем, включают в свою структуру высшие уровни иерархии познавательной сферы – метакогнитивный, интенциональный и интеллектуальные способности (в том числе, и эмоциональный интеллект). Познавательные состояния актуализируются в проблемной ситуации, стимулируя интрапсихическую (когнитивную) активность, активируя

интегрированные в функциональной структуре состояния широкий спектр интеллектуальных проявлений. Тем самым достигается адекватная целям деятельности включенность субъекта в решение проблемы или проблемной ситуации, разрешение которой обусловливается когнитивной регуляцией деятельности. Познавательные состояния влияют на размерность (когнитивную сложность) ментальных структур («ментальный опыт» - по М.А.Холодной), тем самым, способствуя их многомерности, репрезентативности, обеспечивая регуляторные свойства этих структур. Благодаря развивающей функции когнитивных состояний, соответствующие «процессуально-содержательные» комплексы закрепляются и сохраняются в структуре ментального опыта человека.

В качестве примера, иллюстрирующего наши представления, рассмотрим результаты исследований особенности структурно-функциональной организации познавательных состояний субъекта в разных ситуациях учебной деятельности.

Методика. Познавательные состояния рассматривались в трёх различных по содержанию формах учебной деятельности – лекции, семинара и экзамена. Выборку составили студенты различных специальностей (математики, физики, биологи, психологи и др.) Казанского университета общей численностью 143 человек.

В исследовании использовались следующие методики:

- Методика измерения различных аспектов рефлексии, в том числе социо- и ауторефлексии (М. Грант) [10].
- Методика диагностики общего уровня развития рефлексии А.В.Карпова и В.В.Пономаревой, а также коммуникативной рефлексии и рефлексии деятельности (ретроспективной, актуальной, перспективной) [10].
- Методика диагностики метакогнитивной включенности в деятельность (МАИ) [10].
- Методика исследования стилей обучения [10].
- Методика Г.С.Никифорова, диагностирующая уровень развития самоконтроля [16].
- Методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [14, 15].
- Опросник А.О.Прохорова «Рельеф психического состояния личности» [17].
- Личностный опросник Р.Б.Кеттелла (16 PF) [2].

- Методика изучения структуры ценностей Б.С. Алишева [1].

- Стандартизированные методики диагностики и измерения уровня развития оперативной, смысловой и механической памяти; концентрации и переключения внимания; мыслительных процессов – анализа и классификации понятий, процесса сравнения и обобщения, логического мышления, индукции по аналогии [26], когнитивного стиля «аналитичность – синтетичность» [19].

Обработка эмпирических данных осуществлялась при помощи процедуры факторного анализа (методом косоугольного вращения в статистической программе SPSS 15.0).

Результаты. Анализ отчётов студентов показал, что познавательная деятельность студентов сопровождается довольно сложными комбинациями состояний. На лекции типична триада *спокойствие-заинтересованность-сонливость* (57%), в на семинаре – *весёлость-заинтересованность-спокойствие* (53%), на экзамене – *умственное напряжение-сосредоточенность-волнение* (69%). Таким образом, в зависимости от формы учебной деятельности, познавательный процесс сочетается с функциональными состояниями низкой интенсивности (лекция), положительными (семинар) или отрицательными (экзамен) эмоциональными состояниями высокой интенсивности. При этом стержневыми состояниями в отмеченных триадах выступают состояния *заинтересованность* (лекция, семинар) и *умственное напряжение* (экзамен), по сравнению с прочими состояниями их доля превышает 60 %.

Рассмотрим структурно-функциональную организацию, типичных для каждой учебной формы, познавательных состояний.

Результаты показывают, что в ситуациях *лекционных* занятий центральными в структуре взаимосвязей является группа показателей, представляющих различные характеристики рефлексии, саморегуляции и самоконтроля, черт личности, интегральных когнитивных процессов, ценностных характеристик, стилей обучения и познавательных процессов. Структурообразующим компонентом выступает фактор *рефлексии* (общий уровень рефлексии, рефлексия прошлого и настоящего), интегрирующий характеристики метакогнитивной включенности в деятельность, саморегуляции, самоконтроля, интеллекта, мышления и черт

личности (эмоциональная неустойчивость, высокий самоконтроль, экспрессивность, доминантность, консерватизм, дипломатичность, нормативность поведения, общительность). Черты личности образуют «внешний контур» ядерной группировки переменных, тем самым, показывая, что метакогнитивная регуляция деятельности связана с определенным комплексом личностных качеств.

В то же время, следует отметить, что средняя величина корреляций между плеядами достаточно слабая (0,126), что свидетельствует о дискретности структуры, относительной независимости выделенных подсистем и их слабой координации [20]. Показатели интенсивности психических состояний занимают в структуре периферическое положение и связаны с комплексом, включающим переменные личностных ценностей (добро, любовь), интегральный когнитивный процесс *планирование* и личностную черту *развитое воображение* (фактор М по Р. Кеттеллу).

На *семинаре* ключевую позицию в структуре взаимосвязей занимает комплекс переменных, включающий параметры *общего интеллекта, понятийного мышления, общего уровня самоконтроля*. Эти показатели имеют наиболее тесные взаимосвязи с набором характеристик, представленных ценностями (самоотдача, красота, мощь, справедливость, добро), интегральным когнитивным процессом планирования, когнитивными процессами (переключение внимания, продуктивность образного мышления, абстрагирования и обобщения), стилями обучения (синтетический, рациональный).

Таким образом, в отличие от лекции, структура познавательных состояний во мно-

гом определяется ценностями субъекта. Кроме того, на семинаре более чем в два раза повышается средняя величина интеркорреляций (0,298), что свидетельствует об увеличении уровня организованности структуры познавательных состояний, согласованном участии различных подсистем состояния в решении познавательных и учебных задач.

На основании полученных данных можно предположить, что основная функция познавательных состояний в условиях семинарских занятий – активизация познавательной деятельности, мобилизация интеллектуальных способностей с целью понимания и усвоения (посредством решения учебных задач) содержания преподаваемых дисциплин. В то же время следует отметить существенную зависимость этих познавательных состояний от особенностей ценностно-смысловой сферы субъекта учебной деятельности.

В условиях *экзамена* наблюдается существенное усложнение структуры взаимосвязей. В количественном отношении это выражается в увеличении среднего значения корреляций (0,313) по сравнению с предыдущими учебными формами. Наиболее значимыми показателями в центральных плеядах выступают самоконтроль поведения, общий уровень саморегуляции поведения, самоконтроль эмоций. Тем самым в структуре взаимосвязей наблюдается смещение акцента на процессы *саморегуляции произвольной активности* и связанных с ней *эмоциональных состояний*. Исходя из особенностей структурной организации познавательных состояний на экзамене, можно полагать, что их основная функция заключается в саморегуляции познавательной и учебной деятельности в целом.

Таблица 1.

Относительная частота встречаемости показателей познавательных состояний, входящих в структурообразующие подсистемы (в зависимости от форм учебной деятельности)

Психологические характеристики	Количество показателей		
	Лекция	Семинар	Экзамен
Ценностно-смысловая сфера	8%	25%	33%
Черты личности	33%	0	17%
Показатели самоконтроля и саморегуляции	8%	12,5%	50%
Интенсивность психических состояний	0	0	0
Метакогнитивные процессы	33%	0	0
Интегральные когнитивные процессы	8%	12,5%	0
Когнитивные процессы и интеллект	8%	50%	0
Когнитивные стили	0	0	0
Стили обучения	0	0	0

Статистические данные, представленные в таблице 1, демонстрируют роль ведущих факторов в организации познавательных состояний в континууме *обычные – напряженные* условия учебной деятельности. К ним, соответственно, относятся черты личности и метакогнитивные процессы (лекция), интеллектуальные способности и ценности (семинар), саморегуляция и ценности личности (экзамен). Типичными познавательными состояниями в ходе учебной деятельности студентов являются *заинтересованность* (лекция, семинар) и *умственное напряжение* (экзамен). В зависимости от учебной формы, эти познавательные состояния взаимодействуют соответственно с состояниями низкой интенсивности (лекция), положительными (семинар) или отрицательными (экзамен) эмоциональными состояниями высокой интенсивности.

В диапазоне *обычные – напряженные* условия учебной деятельности (лекция-семинар-экзамен) происходит усложнение структурно-функциональной организации познавательных состояний, повышение уровня интеграции различных подсистем, возрастание роли ценностно-смысловых характеристик в целостной структуре состояний.

Выводы

1. Познавательные состояния проявляются как функциональные системы, включающие подсистемы метакогнитивного регулирования, эмоциональной активации познавательной деятельности, интрапсихической активности и эмоционально-личностной регуляции мыслительных процессов.

2. Структура познавательных состояний существенно интегрирует индивидуальные качества личности, включая стилевые параметры обучения, тем самым они выступают в качестве личностных психических состояний (эта отличительная особенность познавательных состояний редко упоминается исследователями). Наличие в структуре познавательных состояний широкого набора личностных черт свидетельствует о том, что частота актуализации и переживания этих состояний может быть связана с определенным индивидуальным типом.

3. Качественный анализ структуры познавательных состояний позволяет предположить, что данные состояния по своей природе являются «метакогнитивными состояниями» (если

следовать критерию «доминирующего» компонента структуры), основная функция которых заключается в активизации, организации и регуляции познавательной деятельности.

Литература

1. Алишев, Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): дисс. ... докт. психол. наук. – Казань, 2002. – 367 с.
2. Болотова, А.К., Макарова, И.В. Прикладная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.
3. Васильев, И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 4. – С. 49-60.
4. Васильев, И.А., Поплужный, В.Л., Тихомиров, О.К. Эмоции и мышление. – М.: МГУ, 1980. – 192 с.
5. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – М.: Смысл, Академия, 2006. – Том. 2. – 432 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2006. – 249 с.
7. Изард, К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
8. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
9. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
10. Карпов, А.В., Скитяева, И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психол. РАН, 2005. – 356 с.
11. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 288 с.
12. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
13. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
14. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
15. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – # 4. – С. 26-35.
16. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.
17. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний. – М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 152 с.
18. Тихомиров, О.К. Психология мышления. – М.: Академия, 2002. – 288 с.

19. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.
20. Лейсахов, Н.М. Закономерности динамики психических явлений. – Казань: Казанский университет, 1984. – 235 с.
21. Редуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
22. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
23. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
24. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. The Handbook of behavioral medicine, (Ed.). W.D. Gentry. N.Y.: Guilford, 282-325.
25. Lewis, M.D. (1996). Self-organizing cognitive appraisals. *Cognition and Emotion*, 10 (1), 1-25.
26. Lewis, M.D. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 169-194.
27. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1988). Personality moderates the effects of affect on cognition. *Affect, cognition and social behavior*, (Eds.). J. Forgas, K. Fiedler. Toronto: Hogrefe, 87-99.
28. Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268.
29. Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.
30. Beer, N., & Moneta, G.B. (2012). Coping and perceived stress as a function of positive metacognitions and positive meta-emotions. *Individual Differences Research*, 10(2), 105-116.

УДК 159.99

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

М.Г.Юсупов

Аннотация

Статья посвящена феноменологическому анализу познавательных психических состояний студентов в различных ситуациях учебной деятельности. При помощи частотного анализа выделяются типичные и доминирующие состояния в условиях лекции, семинара, экзаменов, а также в обычной жизнедеятельности. Проводится сравнительный анализ интенсивности познавательных состояний в зависимости от форм учебной деятельности.

Ключевые слова: феноменология, познавательные состояния, субъект, учебная деятельность, лекция, семинар, экзамен, обыденная жизнедеятельность

Abstract

The article is devoted to the phenomenological analysis of cognitive mental states of students in different situations of learning activity. Using frequency analysis typical and dominant states in terms of lectures, seminars, exams, as well as in ordinary life are highlighted. A comparative analysis of the intensity of cognitive states depending on the form of educational activity is carried out.

Keywords: phenomenology, cognitive states, subject, academic activity, lecture, seminar, exam, everyday life activity.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 13-16-16007 а(р)

Введение. Познавательные психические состояния соответствуют природе учебной деятельности студентов, побуждаемой преимущественно познавательными мотивами и сопровождающейся высокой активностью когнитивных процессов [3, 14, 15]. Высокая познавательная мотивация студента как субъекта учебной деятельности связана с целым рядом психических состояний, ежедневно активизи-

рующихся в учебном процессе (интерес, сосредоточенность, умственное напряжение, любопытство, задумчивость и др.) [11]. К примеру, на 80% уровне частоты встречаемости обнаруживаются типичные познавательные состояния студентов *задумчивость, заинтересованность, любопытство* [9]. По сравнению с познавательными состояниями школьников, учителей и преподавателей вузов, количество

значимых состояний у студентов наибольшее. Эти результаты свидетельствуют о том, что познавательная деятельность студентов отличается большим разнообразием форм и содержаний, выполняемых функций по сравнению с другими группами, что приводит к «всплеску» значимых состояний.

Типичные познавательные состояния студентов выступают в качестве психологического фактора развития интеллектуальной сферы субъекта и прежде всего мыслительных процессов. Это развитие является следствием общей функции развития, характерной для психических состояний субъекта [10]. Развивающую функцию познавательных состояний можно наблюдать на примере ключевого для учебной деятельности состояния *познавательной активности*.

«Познавательная активность – это психическое состояние, которое характеризуется стремлением ученика решить возникшую перед ним на уроке познавательную задачу, а также интеллектуальным затруднением, умственным и эмоционально-волевым напряжением, возникающим в ходе решения задачи» [1, с. 37]. По мере её возникновения и поддержания как познавательного психического состояния от занятия к занятию она постепенно становится устойчивым качеством субъекта. По мнению специалистов в области педагогической психологии, формирование этого качества является одной из целей обучения [13].

Развивающая функция познавательных состояний реализуется на основе ведущей деятельности студенческого возраста – учебно-познавательной деятельности. В контексте субъектно-деятельностного подхода познавательные состояния и интеллектуальные процессы относятся к одному уровню, который является ведущим для организации деятельности [6, 7]. При этом когнитивные процессы выполняют ориентировочную функцию, обеспечивая адекватное отражение и понимание ситуации. Состояния, в свою очередь, выполняют функции оценки и регулирования отражения в соответствии с потребностями субъекта. Динамику отношений между психическими процессами и состояниями определяет «вектор мотив-цель деятельности» [8].

На сегодняшний день в группу познавательных состояний включают состояния, характеризующиеся доминантной активностью какого-либо одного когнитивного процесса,

например, мечтательность, задумчивость [5]. Выделение состояний, связанных с познанием, основано на представлениях о доминирующем компоненте состояний. На основе данного критерия Н.Д. Левитов классифицировал психические состояния на три группы: познавательные, волевые и эмоциональные. При доминировании какого-либо компонента само состояние может рассматриваться в качестве зависимой составляющей.

Упомянутая точка зрения разделяется и другими исследователями. Так, по мнению Ю.Е.Сосновиковой, имеет смысл выделить целую группу психических состояний, общей характеристикой которых будет доминирование одного из когнитивных процессов. Например, на фоне всех остальных проявлений психики преобладающее значение может получить процесс мышления или воображения. В этом случае психические состояния следует рассматривать как состояния *размышления, грезы, мечтательности* [12, с. 11]. Аналогичной позиции придерживаются Э.И.Киршбаум и А.И.Еремеева. В частности, по признаку доминирования ими выделяется группа гностических психических состояний: *любопытность, удивление, недоумение, сомнение, озабоченность, мечтательность* и др. [4].

На основании критерия «доминирования» была создана номенклатура познавательных состояний. Однако вопрос о принадлежности тех или иных состояний к группе познавательных состояний по-прежнему остается открытым [2]. Так, со времен Н.Д. Левитова, основателя психологии состояний в России, нет единого мнения о том, к каким состояниям отнести «интерес»: познавательным, эмоциональным или волевым [5, с. 51].

Необходимым этапом решения этой проблемы является феноменологический анализ познавательных психических состояний студентов в ходе учебного процесса. Это связано с тем, что в социально-психологическом плане студенчество, по сравнению с другими группами населения (исключая представителей интеллектуальных профессий), отличается более высоким образовательным уровнем, активным потреблением информации и высоким уровнем познавательной мотивации. Таким образом, студенты являются наиболее типичными «носителями» познавательных психических состояний, переживающих их наиболее часто и интенсивно в ходе учебного процесса.

Цель данного исследования – выявить типичные познавательные состояния студентов в различных ситуациях учебно-познавательной деятельности (лекция, семинар, экзамен), а также в обыденной жизнедеятельности.

Организация исследования. В ходе учебных занятий студентам предлагалось выполнить специально разработанную методику, содержащую перечень познавательных психических состояний и шкалу оценки их интенсивности (по 10-балльной системе). Всего рассматривались четыре ситуации – *лекция, семинар, экзамен, обыденная жизнедеятельность*. Список познавательных состояний составлялся методом экспертной оценки психологами, специализирующимися в области изучения состояний человека (4 доктора и 3 кандидата психологических наук).

По результатам экспертной оценки были выделены 20 познавательных психических состояний: *сосредоточенность, рассеянность, созерцание, скука, интерес, любопытство, удивление, сомнение, озадаченность, вдохновения, недоумения, эмоция догадки,*

чувство юмора, изумление, мечтательность, размышление, задумчивость, умственное напряжение, озарение, рефлексивность.

В исследовании принимали участие студенты Института вычислительной математики и информационных технологий, Институт международных отношений, Истории и востоковедения, Психологии и образования КФУ на третьем году обучения в количестве 162-х человек, из них – 97 девушек и 65 юношей. Средний возраст респондентов 20 лет.

Результаты. Итоги статистического анализа представлены в таблице 1. Познавательные состояния, встречающиеся более чем у 60% студентов, рассматривались как типичные. К таким состояниям относятся: *скука, интерес, размышление* (ситуация лекции), *умственное напряжение, сосредоточенность, интерес, размышление* (семинар), *умственное напряжение, сосредоточенность, сомнение, озадаченность* (экзамен) и *мечтательность, интерес, любопытство, вдохновение, размышление, задумчивость* (обыденная жизнедеятельность).

Таблица 1.

Частота встречаемости познавательных состояний в зависимости от ситуации

№№	Познавательные состояния	Частота встречаемости, %			
		лекция	семинар	экзамен	обыденная жизнедеят.
1	вдохновение	24,7	34,0	28,4	68,5
2	задумчивость	56,2	39,5	31,5	61,7
3	изумление	15,4	13,0	13,0	27,2
4	интерес	71,6	63,6	24,1	72,8
5	любопытство	46,9	52,5	17,9	69,8
6	мечтательность	52,5	22,2	13,6	82,1
7	недоумение	38,3	30,2	30,2	31,5
8	озадаченность	31,5	47,5	61,1	37,7
9	озарение	22,8	35,8	53,7	40,1
10	размышление	63,6	63,6	59,3	64,8
11	рассеянность	45,7	30,9	22,8	51,9
12	рефлексия	31,5	20,4	22,8	56,2
13	скука	81,5	40,1	13,6	37,0
14	созерцание	30,9	21,0	13,0	45,7
15	сомнение	22,8	40,1	68,5	57,4
16	сосредоточенность	53,1	67,9	84,0	43,2
17	удивление	32,7	19,8	25,3	40,1

18	умст. напряжение	53,1	68,5	89,5	37,0
19	чувство юмора	32,1	18,5	9,3	53,1
20	эмоция догадки	34,0	44,4	44,4	35,8

Кроме того, можно выделить преобладающие познавательные состояния студентов (имеющие более 80% встречаемости): в условиях лекции – *скука*, экзамена – *сосредоточенность* и *умственное напряжение*, в быденной жизнедеятельности – *мечтательность*.

Наименее часто встречались (см. таблицу 1) состояния *изумления* (min), *озарения* и *сомнения* (в условиях лекции); *изумления* (min), *чувства юмора* и *удивления* (в условиях семинара); *чувства юмора* (min), *созерцания* и *изумления* (на экзаменах); *изумления* (min), *недоумения* и *эмоции догадки* (в условиях быденной жизнедеятельности).

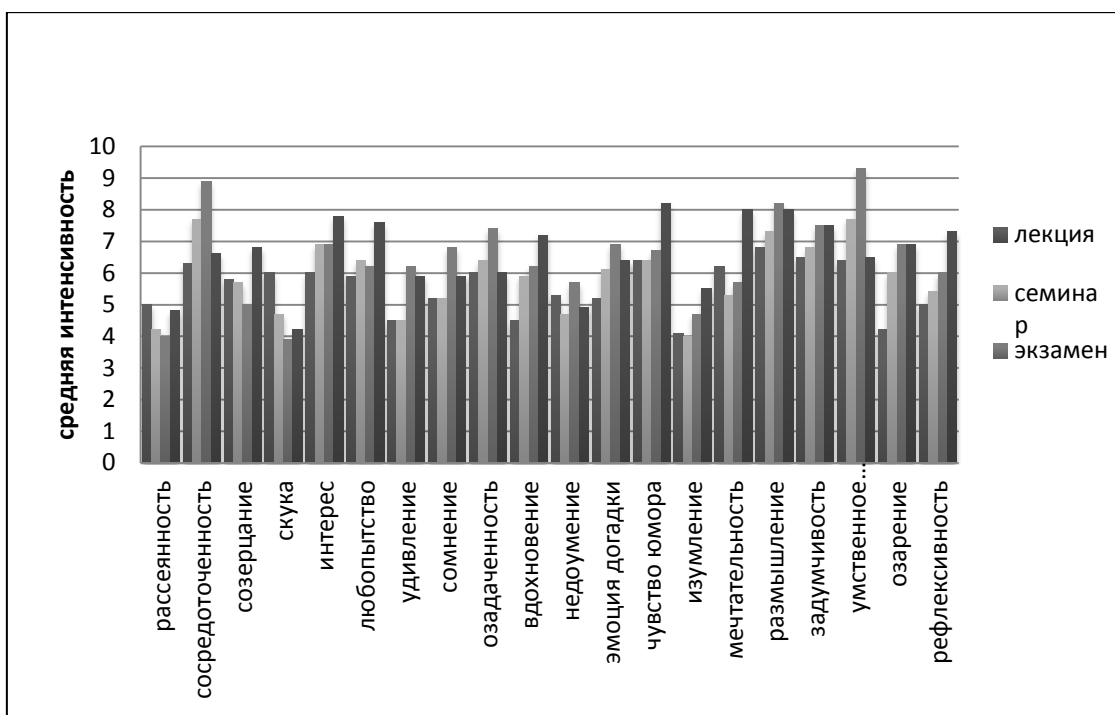


Рис. 1. Средняя интенсивность познавательных состояний в условиях лекций, семинаров, экзаменов и быденной жизнедеятельности

Следующим моментом феноменологического исследования является сравнительный анализ интенсивности познавательных состояний с учетом ситуаций жизнедеятельности. Из рисунка 1 видно, что состояния *умственного напряжения* и *сосредоточенности* наиболее интенсивны в условиях экзаменов, *мечтательности*, *любопытства* и *интереса* – в ситуациях быденной жизнедеятельности, *скуки* – на лекционных занятиях.

Средняя интенсивность по всем состояниям, переживаемым во время лекций, является

наиболее низкой (5,6), далее по степени интенсивности следуют ситуации семинара (5,9) и экзамена (6,5). В условиях быденной жизни испытуемые отмечают наиболее высокую среднюю интенсивность (6,6) познавательных психических состояний.

Таким образом, различные ситуации жизнедеятельности определяют состав и интенсивность переживаемых студентами познавательных состояний.

Таблица 2.

Средняя интенсивность познавательных психических состояний по всем ситуациям (лекция, семинар, экзамен, быденная жизнедеятельность)

Познавательные состояния	Средняя интенсивность
размышление	7,6
умст. напряжение	7,5
сосредоточенность	7,4
задумчивость	7,1
интерес	6,9
чувство юмора	6,9
любопытство	6,5
озадаченность	6,5
мечтательность	6,3
эмоция догадки	6,2
вдохновение	6
озарение	6
рефлексия	5,9
созерцание	5,8
сомнение	5,8
удивление	5,3
недоумение	5,2
скука	4,7
изумление	4,6
рассеянность	4,5

В таблице 2 представлен ранжированный список познавательных состояний в зависимости от их средней интенсивности по всем рассмотренным ситуациям. Наиболее интенсивными состояниями являются *размышление*, *задумчивость*, *умственное напряжение* (состояния мышления) и *сосредоточенность*

(состояние внимания). Наименее интенсивные состояния – *скука*, *изумление* и *рассеянность*.

Определенный практический интерес представляет анализ ситуаций, в которых познавательные состояния показывают свои экстремальные значения интенсивности (минимальные и максимальные).

Таблица 3.

Ситуации, в которых познавательные состояния имеют минимальный и максимальный показатель средней интенсивности

Познавательные состояния	Минимальная интенсивность	Максимальная интенсивность
Рассеянность	экзамен	лекция
Сосредоточенность	лекция	экзамен
Созерцание	экзамен	жизнедеятельность
Скука	экзамен	лекция
Интерес	лекция	жизнедеятельность
Любопытство	лекция	жизнедеятельность
Удивление	лекция, семинар	экзамен
Сомнение	лекция, семинар	экзамен
Озадаченность	лекция, жизнедеятельность	экзамен
Вдохновение	лекция	жизнедеятельность
Недоумение	семинар	экзамен
Эмоция догадки	лекция	экзамен
Чувство юмора	лекция, семинар	жизнедеятельность
Изумление	семинар	жизнедеятельность
Мечтательность	семинар	жизнедеятельность
Размышление	лекция	экзамен
Задумчивость	лекция	экзамен, жизнедеятельность
Умственное напряжение	лекция	экзамен
Озарение	лекция	экзамен, жизнедеятельность
Рефлексивность	лекция	жизнедеятельность

Данные, приведенные в таблице 3, говорят о том, что познавательные состояния наиболее выражены (интенсивны) в стрессовых ситуациях сдачи экзаменов, а также в проблемных ситуациях обыденной жизни.

Заключение. Метод феноменологического анализа, несмотря на ограничения (связанные с субъективным пониманием студентами значений состояний), позволяет выделить наиболее типичные познавательные состояния студентов в различных ситуациях учебной деятельности, а также оценить уровень их психической активности.

По результатам исследования сделаны следующие **выводы**.

1. Качество и интенсивность познавательных психических состояний, переживаемых студентами, зависят от форм учебной деятельности.

2. Типичными познавательными состояниями студентов являются: *сосредоточенность, скука, интерес, любопытство, сомнение, озабоченность, вдохновения, мечтательность, размышление, задумчивость, умственное напряжение* (11 из 20 предложенных для оценки состояний).

3. Доминирующими познавательными состояниями молодых людей являются *скука* (на лекциях), *сосредоточенность* и *умственное напряжение* (экзамены), *мечтательность* (обыденная жизнедеятельность).

4. Наиболее интенсивными состояниями являются *состояния мышления* (размышление, задумчивость, умственное напряжение) и *состояние внимания* (сосредоточенность). Наименее интенсивными состояниями являются *скука, изумление* и *рассеянность*.

5. Средняя интенсивность познавательных состояний возрастает в интервале «лекция – семинар – экзамен – обыденная жизнедеятельность».

Литература

1. Вилькеев, Д.В. Педагогическая психология. - Казань: Изд-во ТГГПУ, 2007. – 256 с.

2. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Ленинградский университет, 1984. – 235 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр., перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
4. Киришбаум, Е.И. Психические состояния / Е.И.Киришбаум, А.И.Еремеева. – Владивосток: Дальневосточный университет, 1990. – 144 с.
5. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
7. Ломов, Б.Ф. Когнитивные процессы как процессы отражения // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума / под ред. Б.Ф.Ломова, Т.Н.Ушакова, В.А.Барабанщикова. – М.: Наука, 1986. – С. 7-21.
8. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
9. Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань: КГУ, 1991. – 167 с.
10. Прохоров, А.О. Психические состояния и их функции. – Казань: КГПИ, 1994. – 168 с.
11. Прохоров, А.О., Юсупов, М.Г. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов субъекта (на примере учебной деятельности) // Экспериментальная психология. – № 2. – 2010. – С. 33-44.
12. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: пособие для студентов и учителей. – Горький: ГГПИ, 1975. – 119 с.
13. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
14. Boström, L., and K. Hallin, 2013. Learning Style Differences between Nursing and Teaching Students in Sweden: A Comparative Study. International Journal of Higher Education, 2(1):22-34. DOI: 10.5430/ijhe.v2n1p22
15. Thomas, G.P., 2012. Metacognition in Science Education: Past, present and future considerations. In: Second International Handbook of Science Education, Fraser, B.J., Tobin K.G. and McRobbie C.J., (Eds.), Springer, Dordrecht, pp: 131-144. ISBN 978-1-4020-9040-0

УДК 373.21: 372.360

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

С.Н.Башинова

Аннотация

В статье описываются методы и средства формирования профессионального педагогического мышления у студентов – будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое мышление, воспитатели детских садов, противоречия, проблемные ситуации.

Annotation

The article describes the methods and means of development of professional-pedagogical thinking of students - future teachers of preschool educational institutions.

Keywords: professional pedagogical thinking, kindergarten, contradictions, problem situations.

В настоящее время задачу формирования творческого профессионального педагогического мышления для студентов педагогических институтов решают многие преподаватели и ученые. Однако применительно к контингенту будущих воспитателей детских садов эта проблема почти не рассматривается, хотя формирование профессионального мышления у воспитателей является такой же важной задачей, как и его формирование у будущих учителей. В имеющихся немногочисленных публикациях об интеллектуальной подготовке воспитателей детских садов подчеркивается значимость специальной работы по формированию профессионального мышления у будущих воспитателей для совершенствования в целом их профессиональной подготовки.

Данные проведенных исследований свидетельствуют о том, что уровень развития профессионального мышления у выпускников дошкольных факультетов и воспитателей детских садов, обучавшихся на этих факультетах, крайне низок. Для формирования профессионального мышления у студентов – будущих воспитателей необходимо:

- 4) систематическое диагностирование уровня развития мышления у обучающихся;
- 5) на основе данных диагностирования коррекция формирования мышления обучающихся с применением в этих целях специальных психолого-педагогических задач;
- 6) необходима разработка системы таких психолого-педагогических задач, которые отражали бы типичные проблемные ситуации,

возникающие в практической деятельности воспитателей детских садов.

Б.В.Красная, В.Н.Панферов дали психологический анализ некоторых проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателей детских садов [2]. Однако в данной публикации методика диагностирования уровня развития профессионального мышления воспитателей не освещается. Бесспорно, работу по формированию профессионального мышления у будущих воспитателей и воспитателей необходимо начинать с диагностирования этого мышления, и лишь затем создается возможность коррекции этого мышления с помощью психолого-педагогических задач. С учетом актуальности задачи диагностирования профессионального мышления обучающихся и разработки соответствующих диагностических методов этот вопрос стал предметом исследования. Тем более, что практическая значимость решения этой задачи очень велика, поскольку в Российской Федерации функционирует огромное количество дошкольных кафедр, осуществляющих подготовку воспитателей детских садов.

Цель данного исследования – разработка комплекса способов и методов, позволяющих диагностировать у студентов уровень развития профессионального мышления в процессе обучения.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой без специальной целенаправленной работы по диагностированию развития профессионального мышления не может быть успешного формирования этого

мышления у обучающихся и повышения качественной подготовки этих студентов к их будущей практической деятельности. Исходя из гипотезы, были сформулированы следующие задачи:

1) разработать методы диагностирования уровня развития профессионального мышления обучающихся;

2) с помощью этих методов провести диагностический эксперимент и проверить эффективность данных методов.

Для решения указанных задач был подготовлен и проведен эксперимент, целью которого является прослеживание динамики формирования профессионального мышления у студентов и воспитателей. Для этого были использованы все разнообразные проблемные ситуации, встречающиеся в детском саду, которые были сведены к 12 типам противоречий. Основные противоречия в каждой из ситуаций определили ее социально-психологическую сущность, учитывая которую можно прийти к более правильному решению проблемных ситуаций, возникающих в практике детских садов.

С учетом противоречий была разработана анкета для обучающихся с набором задач по каждому типу из 12 противоречий, на каждое противоречие приходится одна задача. Эти анкеты были предложены обучающимся для выявления у них уровня сформированности профессионального мышления.

Первое противоречие связано с отставанием в развитии способностей ребенка. Это – противоречие между уровнем развития ребенка (его возможностями) и предъявляемыми к его возрасту требованиями в процессе обучения в детском саду или дома. При этом требования соответствуют возрастным возможностям вообще, но не соответствуют возможностям конкретного ребенка. Решение такого рода проблем возможно посредством индивидуальной работы с таким ребенком по специальной для него разработанной программе.

Второе противоречие проявляется в поступках детей, не соответствующих нормам и правилам общественного поведения. Это противоречие, свидетельствует о несформированности нравственного сознания ребенка. Сложность решения таких ситуаций в том, что ребенку еще не доступно понимание общественных норм поведения, смысл запретов на совершаемые им поступки. Эти проблемы вы-

водят воспитателя в круг межличностных социально-психологических отношений.

Третий сложный класс противоречий связан с адаптационным поведением ребенка. Противоречия, определяющие суть таких ситуаций, лежат в глубинах нервно-психологических свойств детей. Они связаны с подвижностью – инертностью нервных процессов, что предопределяет переключение ребенка с одних стереотипов и форм жизнедеятельности на другие. Это свойство психики заметно заявляет о себе на фоне резких различий в условиях детского сада и дома. В таких случаях от воспитателя и родителей требуется особая терпимость и такт в отношении с ребенком, а также согласованность требований семьи и детского сада. Это проблема не только ребенка, но и взаимодействия воспитателя и родителей.

Четвертое противоречие заключается во взаимодействии детей. Причины таких ситуаций кроются во взаимоотношениях «я – они», где отсутствует чувство «мы». Формирование такого чувства требует мотивированной включенности каждого ребенка в совместную жизнедеятельность детей.

Пятое противоречие исходит из восприятия ребенком отношения к нему. Психологическое содержание таких ситуаций заключено в переживании чувства собственного достоинства. В данном случае противоречие заключено в самооценке ребенка и оценке его со стороны. В контексте этого противоречия формируется чувство социальной справедливости. Выход из такого противоречия лежит на путях психоанализа и коррекции отношения воспитателя к воспитуемому.

Шестым противоречием в детском саду становится отношение детей к воспитателю. Воспитатель в глазах ребенка является его защитником. Воспитатель должен отвечать этой роли для всех детей, что сделать не так просто, но совершенно необходимо.

Седьмой класс противоречий обнаруживается в отношении ребенка к себе. В контексте отношений к себе у него может происходить снижение самооценки, что является сигналом к зарождению комплекса неполноценности. Простекает это из-за неудачных действий и поступков ребенка, которые вызывают неодобрительную реакцию окружающих. Это может происходить случайно. Противоречие в такой ситуации находится в сфере групповых отноше-

ний. Воспитатель должен блокировать такую реакцию.

Существует восьмое противоречие в отношении детей к элементарным трудовым обязанностям. Проблема скрывается в противоречии мотивации ребенка, его ситуативных увлечениях, желаниях, интересах. Они на данный момент не совпадают с целями и задачами воспитательного процесса. Воспитателю в этом случае необходимо искать неординарные решения. Для этого, может быть, потребуется отклонение от плана педагогических мероприятий. В таких случаях начинать нужно с создания положительной мотивации на предполагаемую деятельность. Без этого невозможно добиться положительного результата.

Обнаружена девятая группа противоречий, связанных с отношением к животным. В основе поведения детей лежат психологические установки на животных и природу, которые сформировались, скорее всего, в семье. Переделка отрицательной установки потребует от воспитателя не одного дня усилий.

Подобное разрушительное отношение ребенок может иметь и к вещам (десятое противоречие). В одном случае детьми может двигаться познавательный интерес, в другом – отрицательная установка на вещи, в третьем – желание заявить о себе в силу возникшей социально-психологической депривации личности.

Существуют проблемные ситуации, связанные с отношением ребенка к еде, – одиннадцатое противоречие. Эта проблема может иметь и медико-физиологический аспект, и социально-психологический. Первое решается специальным медицинским обследованием. Второе является следствием различий семейного образа жизни и режима детского сада.

Последний класс противоречий (двенадцатый) пролегает в области отношений воспитателя к детям. Чаще всего это проявляется в избирательном отношении воспитателя к ребенку. Дети весьма чувствительны к проявлению избирательности и переживают недополучение положительного отношения со стороны воспитателя как несправедливость. Такая ситуация проистекает из эмоций и чувств, которые вызывают у воспитателя дети. Овладеть этими отношениями – означает для воспитателя подняться на самый высокий уровень саморегуляции своего поведения.

Таким образом, основные противоречия в каждой из ситуаций определили ее социально-

психологическую сущность, учитывая которую можно прийти к более правильному решению проблемных ситуаций, возникающих в практике детских садов.

С учетом противоречий была разработана анкета для обучающихся с набором задач по каждому типу из 12 противоречий, на каждое противоречие приходится одна задача. Эти анкеты были предложены обучающимся для выявления у них уровня сформированности профессионального мышления.

Анкета с набором задач

1. Уровень развития отстает от нормального. Например, ребенок не усваивает элементарных количественных представлений. Ваши действия:

- а) постараюсь еще раз объяснить этот материал на занятии,
- б) дам задание родителям позаниматься с ребенком дома,
- в) попрошу коллегу позаниматься с ребенком,
- г) позанимаюсь с ребенком индивидуально,
- д) ваш вариант.

2. Несформированность нравственного сознания ребенка.

Например, ребенок унес из детского сада игрушку. Ваши действия:

- а) поговорю с ребенком,
- б) побеседую с родителями,
- в) пожалуюсь заведующей,
- г) посоветуюсь с коллегой,
- д) ваш вариант.

3. Адаптационный период пребывания в детском саду. Например, ребенок плачет, не хочет идти в группу. Ваши действия:

- а) возьму на руки и унесу в группу,
- б) постараюсь отвлечь игрушкой,
- в) посоветую маме успокоить ребенка,
- г) порекомендую маме побыть с ребенком вместе в детском саду,
- д) ваш вариант.

4. Конфликтность ребенка во взаимоотношениях с другими детьми. Например, ребенок хочет занимать только ведущее место в игре. Ваши действия:

- а) удовлетворю желание ребенка,
- б) установлю очередность занимания ведущей роли,
- в) постараюсь заинтересовать другой игровой ролью,
- г) лишу участия в игре,

д) ваш вариант.

5. Конфликтность самооценки ребенка и оценки окружающих. Например, помощник воспитателя назвала ребенка, разбившего чашку, «растяпой». Ребенок насупился, заплакал или по-другому на это отреагировал. Ваши действия:

а) наказать ребенка,

б) предложить ребенку собрать осколки и вытереть компот,

в) попробовать оправдать ребенка в глазах детей и помощника воспитателя,

г) попросить помощника воспитателя извиниться за словесное оскорбление ребенка,

д) ваш вариант.

6. Конфликтность ребенка по отношению к воспитателю. Например, ребенок жалуется на воспитателя. Ваши действия:

а) не обращаю внимания на жалобы ребенка,

б) объясняю родителям правильность своего поведения по отношению к ребенку,

в) посоветую перевести ребенка в другую группу,

г) постараюсь присмотреться к ребенку и изменить свое отношение к нему,

д) ваш вариант.

7. Влияние не замеченных воспитателем миниконфликтов в группе. Например, ребенок на физкультурном занятии не смог выполнить упражнения, вызвав смех у детей, что привело к нежеланию ребенка ходить на физкультурные занятия и принимать участие в подвижных играх. Ваши действия:

а) постараюсь разобраться в причине конфликта,

б) дам задание родителям позаниматься с ребенком,

в) как можно чаще буду включать ребенка в подвижные игры;

г) проведу индивидуальную работу с ребенком,

д) ваш вариант.

8. Отказ ребенка выполнять элементарные трудовые обязанности. Например, ребенок отказывается помочь накрыть на столы детей. Ваши действия:

а) заставлю,

б) заинтересую этой работой,

в) постараюсь найти причину отказа,

г) приведу в пример товарища,

д) ваш вариант.

9. Отрицательно относится к животным и птицам. Например, отказывается убирать клетку, в которой живет птичка. Ваши действия:

а) заставлю убирать,

б) заинтересую этой работой,

в) постараюсь найти причину отказа,

г) приведу в пример товарища,

д) ваш вариант.

10. Небрежно относится к игрушкам и вещам. Например, ребенок сломал игрушку. Ваши действия:

а) попробую с ребенком починить игрушку,

б) потребую деньги с родителей за игрушку,

в) выясню причину такого поступка,

г) накажу,

д) ваш вариант.

11. Небрежное отношение к еде или отказ от еды. Например, отказывается есть какое-то блюдо. Ваши действия:

а) посоветуюсь с родителями,

б) проконсультируюсь у медика,

в) заставлю есть,

г) выясню причину отказа ребенка,

д) ваш вариант.

12. Избирательное отношение воспитателя к детям. Например, ребенок пытается обратить на себя внимание воспитателя, стать любимчиком. Ваши действия:

а) попытаюсь проанализировать свое отношение к детям,

б) попытаюсь не акцентировать внимание на детях, которые нравятся,

в) попробую уделять больше внимания детям, которые мне не нравятся,

г) буду стремиться ровно относиться ко всем детям,

д) ваш вариант.

Анкеты с набором задач для диагностики уровня сформированности профессионального мышления были предложены студентам. В результате решения студентами данных типовых задач, основанных на выше описанных противоречиях, были построены гистограммы распределения выбранных вариантов ответов 35 респондентов, причем допускалось выбирать и по два предлагаемых ответа; вычислены значения относительной частоты, появления ответа p^* и значения вероятности выбора каждого из вариантов p , если $p > 0.5$:

Гистограммы распределения выбранных ответов показали: величины вероятностей по-

лучены при использовании метода доверительных областей [1] относительно доверительного уровня 0.01. Они позволяют судить о том, как поступит среднестатистический студент, когда ему придется решать эту или похожую задачу при работе воспитателем, какое наиболее вероятное решение он примет.

Результаты анализа полученных гистограмм

Выпускник педагогического вуза при работе воспитателем в детском саду в случае отставания уровня развития ребенка от общепринятого, например, ребенок не усваивает элементарных количественных представлений, с вероятностью 0,86-0,95 примет решение о дополнительном индивидуальном занятии,

В случае несформированности нравственного сознания ребенка (например, ребенок унес из детского сада игрушку) с вероятностью 0,93-0,98 примет решение поговорить с ребенком.

Для проблем адаптационного периода пребывания (например, ребенок плачет, не хочет идти в группу получено два равновероятных, с вероятностью 0,47-0,63, варианта действий:

- постарается отвлечь игрушкой,
- порекомендует маме побыть с ребенком вместе в детском саду.

В случае возникновения конфликта ребенка при взаимоотношениях с другими детьми (например, ребенок хочет занимать только ведущее место в игре) также может быть принято два равновероятных, с вероятностью 0,41-0,59, варианта поведения:

- установит очередность занимания ведущей роли,
- постарается заинтересовать другой игровой ролью.

В случае возникновения конфликта самооценки ребенка и оценки окружающих (например, помощник воспитателя назвала ребенка, разбившего чашку, «растяпой», а ребенок насупил, заплакал или по-другому на это отреагировал) наиболее вероятными будут следующие два варианта поведения:

- с вероятностью 0,40-0,58 будет предложено ребенку собрать осколки и вытереть разлившийся компот,
- с вероятностью 0,51-0,69 попытается оправдать ребенка в глазах детей и помощника воспитателя.

В случае конфликтности ребенка по отношению к воспитателю (например, ребенок жалуется на воспитателя) им с вероятностью 0,63-0,78 будет сделана попытка присмотреться к ребенку и изменить свое отношение к нему.

Для разрешения не замеченных воспитателем мини-конфликтов в группе (например, ребенок на физкультурном занятии не смог выполнить упражнение, вызвав смех у детей, что привело к нежеланию ребенка ходить на физкультурные занятия и принимать участие в подвижных играх) с вероятностью 0,57-0,73 будет проведена индивидуальная работа с ребенком.

В случае отказа ребенка выполнять элементарные трудовые обязанности (например, ребенок отказывается помочь накрыть на стол) наиболее вероятно 0,79-0,91 будет предпринята попытка заинтересовать ребенка этой работой.

В случае отрицательного отношения к животным, (например, отказа убирать клетку) наиболее вероятно, 0,76-0,89, будет сделана аналогичная попытка заинтересовать ребенка этой работой.

Для случая небрежного или «варварского» отношения к игрушкам и вещам (например, ребенок сломал игрушку) наиболее вероятно, 0,83-0,93, будет попытка починить игрушку совместно с ребенком.

В случае отрицательного отношения к еде (ребенок отказывается есть какое-то блюдо) наиболее вероятным поступком воспитателя, с вероятностью 0,63-0,78, будет попытка выяснить причину отказа ребенка.

В случае осознания своего выборочного отношения к детям (например, ребенок пытается обратить на себя внимание воспитателя, попасть в любимчики) наиболее вероятной, с вероятностью 0,97-1,00, будет предпринята попытка к более ровному отношению ко всем детям.

Для определения динамики изменения профессионального мышления воспитателей те же задачи предлагались и воспитателям с разным стажем работы. В решении задач приняли участие 16 воспитателей со стажем работы от 1 до 5 лет.

Результаты анализа полученных решений

Среднестатистический воспитатель со стажем от 1 года до 5 лет во время работы в

детском саду в случае отставания уровня развития ребенка от общепринятого (например, ребенок не усваивает элементарных количественных представлений) с вероятностью 0,63-0,84 примет решение о дополнительном индивидуальном занятии.

В случае несформированности нравственного сознания ребенка (например, ребенок унес из детского сада игрушку) с вероятностью 0,63-0,84 примет решение поговорить с ребенком.

Для проблем адаптационного периода пребывания (например, ребенок плачет, не хочет идти в группу) с вероятностью 0,50-0,74 воспитатель постарается отвлечь его игрушкой.

В случае возникновения конфликта ребенка при взаимоотношениях с другими детьми (например, ребенок хочет занимать только ведущее место в игре) с вероятностью 0,44-0,68 вариантом поведения воспитателя будет установление очередности занимания ведущей роли.

В случае возникновения конфликта самооценки ребенка и оценки окружающих (например, помощник воспитателя назвала ребенка, разбившего, чашку, «растяпой», а ребенок насупись, заплакал или по-другому на это отреагировал) наиболее вероятным будет следующий вариант поведения: с вероятностью 0,32-0,56 будет предложено ребенку собрать осколки и вытереть разлившийся компот.

В случае конфликтности ребенка по отношению к воспитателю (например, ребенок жалуется на воспитателя) им с вероятностью 0,38-0,62 будут сделаны попытки объяснить родителям правильность своего поведения по отношению к ребенку; воспитатели постараются присмотреться к ребенку и изменить его отношение к воспитателю.

Для разрешения не замеченных воспитателем мини-конфликтов в группе (например, ребенок на физкультурном занятии не смог выполнить упражнение, вызвав смех у детей, что привело к нежеланию ребенка ходить на физкультурные занятия и принимать участие в подвижных играх) наиболее вероятной, с вероятностью 0,32-0,56, будет индивидуальная работа с ребенком.

В случае отказа ребенка выполнять элементарные трудовые обязанности (например, ребенок отказывается помочь накрыть на стол) наиболее вероятно, с вероятностью 0,44-0,68,

им будет предпринята попытка заинтересовать ребенка этой работой.

В случае отрицательного отношения к уходу за животным (например, отказа убирать клетку) наиболее вероятным, с вероятностью 0,50-0,74, будет аналогичная попытка заинтересовать ребенка этой работой.

Для случая небрежного или «варварского» отношения к игрушкам и вещам (например, ребенок сломал игрушку) наиболее вероятной, с вероятностью 0,44-0,68, будет попытка починить игрушку совместно с ребенком.

В случае отрицательного отношения к еде (например, ребенок отказывается есть какое-то блюдо) наиболее вероятным поступком воспитателя, с вероятностью 0,38-0,62, будет попытка выяснить причину отказа ребенка.

В случае осознания своего выборочного отношения к детям (например, ребенок пытается обратить на себя внимание воспитателя, попасть в любимчики) наиболее вероятно, с вероятностью 0,50-0,74, будет предпринята попытка к более ровному отношению ко всем детям.

В решении задач приняли участие 19 воспитателей детских садов со стажем работы от 5 до 15 лет включительно.

Среднестатистический воспитатель со стажем от 5 до 15 лет во время работы в детском саду в случае отставания уровня развития ребенка от общепринятого (например, ребенок не усваивает элементарных количественных представлений) с вероятностью 0,57-0,78 примет решение о дополнительном индивидуальном занятии.

В случае несформированности нравственного сознания ребенка (например, унес из детского сада игрушку) с вероятностью 0,74-0,91 примет решение поговорить с ребенком.

Для проблем адаптационного периода пребывания в детском саду (например, ребенок плачет, не хочет идти в группу) с вероятностью 0,47-0,69 вариантом действия будет выбран следующий – постараться отвлечь игрушкой.

В случае возникновения конфликта ребенка при взаимоотношениях с другими детьми (например, ребенок хочет занимать только ведущее место в игре) с вероятностью 0,57-0,78 воспитатель установит очередность занимания ведущей роли.

В случае возникновения конфликта самооценки ребенка и оценки окружающих (например, помощник воспитателя назвала ребенка,

разбившего чашку, «растяпой», а ребенок насутился, заплакал или по-другому на это отреагировал) наиболее вероятным будет следующий вариант поведения – с вероятностью 0,41-0,64 будет предложено ребенку собрать осколки и вытереть разлившийся компот.

В случае конфликтности ребенка по отношению к воспитателю (например, ребенок жалуется на воспитателя) им будут выбраны следующие наиболее вероятные варианты действий: с вероятностью 0,36-0,5 будет сделана попытка объяснить родителям правильность своего поведения по отношению к ребенку, а с вероятностью 0,52-0,73 попытка присмотреться к ребенку и изменить свое отношение к нему.

Для разрешения не замеченных воспитателем мини- конфликтов в группе (например, ребенок на физкультурном занятии не смог выполнить упражнение, вызвав смех у детей, что привело к нежеланию ребенка ходить на физкультурные занятия и принимать участие в подвижных играх) наиболее вероятной, с вероятностью 0,47-0,69, будет индивидуальная работа с ребенком.

В случае отказа ребенка выполнять элементарные трудовые обязанности (например, ребенок отказывается помочь накрыть на стол) наиболее вероятно, с вероятностью 0,41-0,64, будет предпринята попытка заинтересовать ребенка этой работой.

В случае отрицательного отношения к животным (например, отказа убирать клетку) из-за разброса мнений не получено достоверно вероятного варианта поведения.

Для случая небрежного или «варварского» отношения к игрушкам и вещам (например, ребенок сломал игрушку) наиболее вероятной, с вероятностью 0,8-0,87, будет попытка починить игрушку совместно с ребенком.

В случае отрицательного отношения к еде (например, ребенок отказывается есть какое-то блюдо) наиболее вероятными действиями воспитателя будут следующие: с вероятностью 0,47-0,69 посоветуется с родителями, с вероятностью 0,36-0,59 найдет свой подход к ребенку.

В случае осознания своего выборочного отношения к детям (например, ребенок попытается обратить на себя внимание воспитателя, попасть в любимчики) наиболее вероятной, с вероятностью 0,52-0,73, будет предпринята попытка к более ровному отношению ко всем детям.

В решении задач приняли участие 13 воспитателей детских садов со стажем работы от 15 до 35 лет включительно.

Среднестатистический воспитатель со стажем от 15 до 35 лет во время работы воспитателем в детском саду в случае отставания уровня развития ребенка от общепринятого (например, ребенок не усваивает элементарных количественных представлений) с вероятностью 0,72-0,92 примет решение о дополнительном индивидуальном занятии.

В случае несформированности нравственного сознания ребенка (например, ребенок унес из детского сада игрушку) с вероятностью 0,82-0,97 примет решение поговорить с ребенком, с вероятностью 0,40-0,67 использует свой собственный вариант.

Для проблем адаптационного периода пребывания (например, ребенок плачет, не хочет идти в группу) получено два равновероятных, с вероятностью 0,47-0,67, варианта действий: постарается отвлечь игрушкой, применит собственный прием воздействия на ребенка.

В случае возникновения конфликта ребенка при взаимоотношениях с другими детьми (например, ребенок хочет занимать только ведущее место в игре) так же может быть принято два варианта поведения: с вероятностью 0,33-0,60 установит очередность занимания ведущей роли, с вероятностью 0,40-0,67 использует свой прием воздействия.

В случае возникновения конфликта самооценки ребенка и оценки окружающих (например, помощник воспитателя назвала ребенка, разбившего чашку, «растяпой», а ребенок насутился, заплакал или по-другому на это отреагировал) наиболее вероятным будет следующий вариант поведения: с вероятностью 0,40-0,67 использует собственный прием воздействия.

В случае конфликтности ребенка по отношению к воспитателю (например, ребенок жалуется на воспитателя) им с вероятностью 0,48-0,74 будет сделана попытка объяснить родителям правильность своего поведения по отношению к ребенку, с вероятностью 0,40-0,67 воспользуется своим вариантом действия.

Для разрешения не замеченных воспитателем мини-конфликтов в группе (например, ребенок на физкультурном занятии не смог выполнить упражнение, вызвав смех у детей, что привело к нежеланию ребенка ходить на

физкультурные занятия и принимать участие в подвижных играх) наиболее вероятным, с вероятностью 0,58-0,74, будет использован свой вариант воздействия.

В случае отказа ребенка выполнять элементарные трудовые обязанности (например, ребенок отказывается помочь накрыть на стол) наиболее вероятно, с вероятностью 0,33-0,60, воспитателем будет предпринята попытка заинтересовать ребенка этой работой, с вероятностью 0,48-0,74 будет использован собственный прием воздействия на ребенка.

В случае отрицательного отношения к животным (например, отказа убирать клетку) наиболее вероятным, с вероятностью 0,40-0,67, будет попытка применения своего варианта воздействия.

Для случая небрежного или «варварского» отношения к игрушкам и вещам (например, ребенок сломал игрушку) наиболее вероятной, с вероятностью 0,26-0,62, будет попытка починить игрушку совместно с ребенком или с вероятностью 0,48-0,74 будет использован собственный вариант действий.

В случае отрицательного отношения к еде (например, ребенок отказывается есть какое-то блюдо) наиболее вероятным поступком воспитателя, с вероятностью 0,33-0,60, будет попытка посоветоваться с родителями, с вероятностью 0,55-0,80 будет применен свой вариант воздействия.

В случае осознания своего выборочного отношения к детям (например, ребенок попытается обратить на себя внимание воспитателя, попасть в любимчики) с вероятностью 0,33-0,60 будет предпринята попытка к более ровному отношению ко всем детям, с вероятностью 0,64-0,86 будет использован свой вариант.

Для анализа корреляционных связей выбранных ответов и хронологического изменения профессионального педагогического мышления воспитателя детского сада во временном интервале от окончания обучения до выхода на пенсию были построены совместные гистограммы относительных частот появления различных вариантов ответов. Анализ полученных гистограмм показал, что в ходе обучения большинством студентов усваиваются определенные приемы воздействия на детей, но примерно 25% респондентов пытались найти свои ответы на 1-2 проблемные ситуации, оптимальный вариант ответа выбирался при наличии его в анкете при условии непроти-

воречивости этого ответа сформированным понятием роли воспитателя, самостоятельно оптимальные ответы не предлагались.

У воспитателей со стажем от 1 до 5 лет еще присутствует студенческий способ решения проблемных ситуаций, и в то же время среди них больше тех, кто пытается решить эти проблемы самостоятельно. У воспитателей этой группы отмечено развитие эмпатии, но выявлены стереотипы решения проблемных ситуаций, характерные, для данного детского сада. Стереотип проявляется следующим образом: если в детском саду используют такой прием воздействия на детей, как беседа, то воспитатели этого детского сада стараются решать все проблемные ситуации, используя в первую очередь этот прием. На решение проблемных ситуаций также влияет качество полученного образования. Воспитатели, получившее образование за 1-2 года обучения, видят проблемную ситуацию, но ничего не предпринимают в отличие от выпускников педагогических институтов, и в итоге, по их словам, «ситуация разрешается сама собой».

Для воспитателей со стажем от 5 до 15 лет характерно четкое понимание, в каком возрасте какая проблемная ситуация может возникнуть, и, решая проблемные ситуации, они четко обговаривали, в каком возрасте та или иная ситуация возникает. Но в этой возрастной группе присутствует такое явление, как «корпоративность мышления». Решая проблемные ситуации, воспитатели думают о том, чтобы не подвести сменщицу и выгородить ее в глазах родителей. Стереотипы воспитателей здесь сильнее и проявляются в том, что проблемные ситуации ими решаются одними и теми же приемами. Конечно, это может быть и показатель «сработанности» воспитателей данного детского сада, но приемы воздействия слишком однообразны. Они используют, как правило, только словесные методы.

Для группы воспитателей со стажем от 15 до 35 лет характерно самостоятельное решение каждой проблемной ситуации. Они больше других групп воспитателей общаются с родителями, стараясь выяснить их стиль воспитания детей в семье, чаще обращаются к сменщице с предложением выработать общие требования к детям. У них разнообразнее приемы воздействия на детей, помимо словесных, воспитатели используют пример товарища, шуткой разрешают конфликт, чаще используют ласку.

Но и для этой группы присущи корпоратизм и конкретность мышления, которые проявляются в том, что проблемные ситуации воспитатели решают в данной возрастной группе детей.

Данные анкетирования позволяют сделать вывод о том, что мышление воспитателей с возрастом меняется и не всегда в лучшую сторону, поэтому так важно сформировать у студентов профессиональное педагогическое мышление. Для выполнения этой задачи была разработана система проблемных ситуаций и задач, предлагаемых для решения студентам, составленная из 80 педагогических задач по одному из разделов курса «Психология». Для оптимизации педагогического процесса данная система задач была оформлена в виде законченной компьютерной программы. Обучающиеся могут работать с такой программой самостоятельно. После решения 10 задач, выбираемых случайным образом из предлагаемого набора за определенный промежуток времени,

студент получает оценку своих знаний, а педагог может по ряду критериев, например фактору времени, умению осуществлять перенос психических и педагогических категорий и законов в условиях решения профессиональных задач, по умению проявлять активную профессиональную позицию в условиях выбора действий в педагогической ситуации, умению выбрать оптимальный вариант решения педагогической проблемы, выяснить, на каком уровне находится у данного студента процесс формирования профессионального педагогического мышления.

Литература

1. Крамер, Г. Математические методы статистики. - М., 1975. - С. 550-570.
2. Красная, Е.Е., Панферов, В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада // *Вопр. психологии.* - 1991. - № 4. - С. 59-66.

УДК 159.9(075.85)

ОСОБЕННОСТИ ПРАВИЛ В НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Ф.Баянова, Е.А.Цивильская

Аннотация

Обсуждаются результаты эмпирического исследования социальной ситуации развития младших школьников как нормативного пространства, выраженного в правилах социального взаимодействия. Выявлены типичные для данного возраста правила в нормативной ситуации и составлена их классификация.

Ключевые слова: нормативная ситуация, правило, младший школьник, субъект культуры.

Abstract

The results of the empirical study of the social situation of development of younger schoolboys as regulatory space, expressed in the rules of social interaction are discussed. We revealed typical for this age rules in the regulatory situation and made up their classification.

Keywords: regulatory situation, rule, junior schoolchild, the subject of culture.

Младший школьный возраст является важным периодом становления познавательной и личностной сферы ребёнка, поэтому внимание к исследованию данного возрастного этапа в отечественной детской психологии всегда было особым. В психологической оценке младшего школьного возраста важнейшим фактором, определяющим развитие психики ребёнка, является учение как ведущая деятельность. Под влиянием учебной деятельности к одиннадцати годам – к завершению данного возраста, у детей формируются произвольность и самоконтроль, ребёнок в этом воз-

расте приобретает рефлексивность и способность к планированию (внутренний план действия). Эти существенные качественные изменения в психике ребёнка, новообразования, сказываются на его отношении к социальному окружению и к самому себе. Как продукт возрастного развития, новообразования появляются к концу возрастного периода и приводят к перестройке всей структуры сознания ребёнка, к изменениям системы его отношений к миру, другим людям, себе самому. Появление новообразований — особый знак распада старой ситуации

развития и складывание новой системы социальных отношений[9].

Необходимым условием становления психики отечественные психологи наряду с ведущей деятельностью считают социальную ситуацию развития. Очевидно, что своеобразие отношений младшего школьника с окружающими людьми определяют развитие его психики. Как показал Л.С.Выготский, в каждом возрастном периоде имеется своя, специфичная для него, социальная ситуация развития [12]. Ученики и последователи Л.С.Выготского А.Н.Леонтьев [14], Д.Б.Эльконин [21], А.В.Запорожец [13] разработали концепцию, согласно которой социальная ситуация развития воплощается в ведущей деятельности соответствующего возрастного периода. Социальная ситуация развития младшего школьника определяется его ролью ученика, который во взаимодействии с учителем овладевает необходимыми знаниями и навыками в ситуации, регламентирующей поведение ребёнка. В школе особое внимание уделяется соответствию правилам, сознательному выполнению действий заданным способом. Ситуация школьного обучения в отличие от ситуации пребывания в дошкольном учреждении – это, по существу, новая культурная ситуация. Ребёнок в ней выступает в качестве субъекта культуры [2]. А сама культура представляет собой систему нормативных ситуаций, заданных контекстом школы.

В концепции Н.Е.Вераксы «нормативная ситуация» определяется как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения [10, с. 84]. В рамках этого подхода культура обозначается как некоторое пространство активности человека, как система нормативных ситуаций, правил поведения, которые индивид должен усвоить, чтобы адекватно взаимодействовать с другими (там же).

Постановка задачи определения культуры в психологии, как показывают наши исследования, осуществлялась в трех направлениях[6]. Во-первых, в отечественной психологии есть оценка культуры как системы знаков. На позиции знаковой оценки культуры, на наш взгляд, выстроена культурно-историческая теория Л.С.Выготского [3]. Во-вторых, существует аксиологическое понимание культуры как системы ценностей. Данная оценка культуры присутствует в исследованиях психологии суб-

культур, в этнической, гендерной психологии, в кросс-культурных исследованиях. В-третьих, культура оценивается с точки зрения нормативного содержания как предъявляемых человеку правил, нормирующих его социальное поведение. Данный подход в отечественной гуманитарной мысли начал формироваться в философии, примером такой теории являются работы П.Сорокина. П.Сорокин видит культуру как суперсистему, связи в которой определяются системообразующими элементами в форме этических норм; этот исследователь соединяет поведение человека («должностно-дозволенные акты поведения»), переживание и ценности культуры, определяя тем самым единство культуры и психики [18]. Субъектность человека в единстве природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных проявлений обнаруживается в культурной ситуации, когда к его природному началу обращено правило как общепринятая норма культуры. Именно правило требует сознательного акта отражения, рефлексии и отношения как проявлений активности субъекта в нормативной ситуации. Субъектная позиция имеет принципиальные различия с личностной, о чём изложено в одной из наших работ [5].

Как отмечается в наших исследованиях, выполненных в русле концепции Н.Е.Вераксы, «норма культуры выступает не как ценность, а как мера, определяющая общепринятый паттерн поведения в той или иной ситуации. Общепринятость в данном случае формируется конвенционально и, как правило, исходя из целесообразности вводимой нормы. Норма отлична от этической инстанции прежде всего тем, что она внесубъектна, а объективно задана и общепринята как составляющая культуры. С точки зрения этической инстанции ситуация выстраивается в шкалу «хорошо - плохо». Нормативная же ситуация оценивается с позиции того правила, которое в ней заложено, поэтому человек в нормативной ситуации либо соответствует, либо не соответствует предъявленному правилу, образцу, имеющему статус общепризнанности – нормы [2, с. 297].

С точки зрения взаимодействия ребёнка с культурой как системой нормативных ситуаций, сама нормативная ситуация и заданные в ней правила будут иметь специфичные для возраста особенности. Это очевидно, поскольку правила, транслируемые культурой дошкольнику, отличаются от тех, которые адресованы,

к примеру, подростку. В исследованиях Т.Р.Му-стафина представлен контент-анализ нормативной ситуации дошкольника и обнаружены типичные правила, с которыми взаимодействует ребенок в возрасте 5-6 лет, оказываясь в нормативной ситуации [15]. В настоящее время разработан ряд диагностических методик, выявляющих те или иные особенности дошкольника в нормативной ситуации [7, 8].

Содержание нормативной ситуации, типичных правил, предъявляемых младшему школьнику в контексте учебной деятельности, остаются малоизученными. При многообразии исследований ученика как субъекта учебной деятельности единичны работы по изучению младшего школьника как субъекта культуры в нормативной ситуации [16, 17]. В связи с недостаточной изученностью содержания нормативной ситуации и типичных правил, характерных для младшего школьного возраста, нами были предприняты попытка исследовать эту область социального и личностного развития младшего школьника.

Методика и процедура исследования

С целью изучения нормативной ситуации младшего школьника нами были разработаны опросники для учащихся младших классов, их родителей, учителей начальной школы, являющихся субъектами социальной ситуации развития младших школьников. Исследование проводилось на базе нескольких образовательных учреждений: МАОУ «Гимназия №139» Приволжского района г. Казани, МБОУ «Открытая (сменная) общеобразовательная школа № 12» Вахитовского района г. Казани, МБОУ "Средняя общеобразовательная школа № 54" Авиастроительного района г. Казани в период с октября по ноябрь 2013 года. В исследовании приняли участие 437 учащихся младших классов (2-4 классы), 26 учителей начальных классов, 324 родителя учащихся младших классов.

Учащимся предлагалось ответить на пять следующих заданий, сформулированных в виде незаконченных предложений, которые предлагалось завершить: « Мои родители радуются, если я...», «Обычно мама следит за тем, чтобы я не...», «Каждый день мне обязательно надо...», «И в школе, и дома, и на улице взрослые могут поругать, если я ...», «Если я хочу быть послушным учеником, то я ...» Первый и пятый вопросы дают основание для выделения наиболее сформированных представлений о правилах. Мнение о том, что ре-

бенка похвалят или наградят за хороший поступок, дает возможность полагать, что эти правила ребенок будет скорее охотно выполнять, чем отвергать. Второй и четвертый вопросы указывают на понимание детьми отрицательных поступков, которые не одобряются их родителями. Отвечая на эти вопросы, дети сообщали ответы по наиболее часто нарушаемым правилам. Все ответы детей фиксировались ими самостоятельно под наблюдением экспериментатора в письменной форме, отдельной для каждого ребенка.

Опросники для родителей предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Родителям задавались пять вопросов, направленных на выявление их представлений о соблюдении, соответствии и несоответствии детей требованиям норм, выраженных в правилах. Вопросы были следующего содержания: «Считаю, что каждый ребенок в этом возрасте должен...», «Я ругаю ребенка, если он в гостях или на улице...», «Когда меня нет дома, мой ребенок...», «Дома я обычно требую от ребенка, чтобы он...», «Самые частые требования, обращенные к ребенку - это...». Первый и пятый вопросы направлены на выявление наиболее выделяемых и соблюдаемых правил. Третий и четвертый вопросы дают основание для дифференциации правил, которые, по словам Л.С.Выготского, находятся в зонах актуального и ближайшего развития. Второй вопрос отражает содержание таковых в анкете для учащихся младших классов.

Опросники для педагогов предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Предложения были следующими: «Самые частые требования, обращенные к ребенку-это...», «Учитель может наказать ребенка, если он...», «Для детей трудно соблюдать правила, касающиеся...», «Как правило, к концу начальной школы все дети соответствуют правилам, касающимся...», «Учитель бывает удовлетворен своей работой, если дети соблюдают...». Данные вопросы раскрывают ту же суть, что и вопросы для родителей.

Для выявления наиболее часто выделяемых правил и их группирования был проведен контент – анализ с привлечением частотного анализа с помощью программных средств компьютерной обработки данных SPSSv20.0 и MSExcel.

Результаты и их обсуждение

На основании контент-анализа 2503 ответов учащихся 2-4-х классов, 2599 ответов родителей учащихся 2-4-х классов и 73 ответов учителей начальной школы методом частотного анализа нами были выделены 7 групп правил: правила отношений со взрослыми, правила дисциплины, правила по успешному усвоению учебной деятельности, правила, обеспе-

чивающие самоконтроль (самостоятельность), правила самообслуживания, правила гигиены, правила соблюдения распорядка (организации во времени). Данная классификация проводилась с привлечением метода частотного анализа. При этом утверждения в ответах объединялись в соответствии с выделенными нами классами правил.

Таблица 1.

Частоты (в%) и ранги выбора правил в выборках

Классы правил	Школьники	Взрослые
Правила соблюдения распорядка	19,3 (I)	11,1 (III)
Правила, обеспечивающие самоконтроль	19,3 (II)	20,4 (II)
Правила по успешному усвоению учебной деятельности	18,3 (III)	9,8 (V)
Правила дисциплины	16,1 (IV)	33,2 (I)
Правила самообслуживания	11,8 (V)	6,8 (VII)
Правила гигиены	9,7 (VI)	7,7 (VI)
Правила отношений со взрослыми	8,6 (VII)	11,1 (IV)

Так, в класс правил по успешному усвоению школьной программы мы объединили следующие утверждения: «получать хорошие оценки», «получать пятерки», «успевать в школе», «хорошо учиться», «отвечаю на уроке правильно», «красиво делать уроки», «хорошо читать», «не ошибаться, делая уроки», «не забывать делать уроки». По такому же содержательному принципу были объединены ответы и других классов правил. Общий частотный анализ показал, что распределение ответов детей и взрослых при дифференциации правил в социальной ситуации их взаимодействия имеет различия (таблица 1.).

Поскольку существуют результаты аналогичного исследования содержания нормативной ситуации дошкольников, мы обратились к анализу различий правил, обращенных к детям младшего школьного и дошкольного возрастов.

На основании контент-анализа 415 ответов детей и 577 ответов взрослых (родителей и воспитателей) Т.Р.Мустафиным было выделено 7 групп правил [15]. Нами также было выделено 7 групп правил, однако содержательная составляющая их иная, чем у выборки дошкольников. Рассмотрим группы правил подробнее. Среди дошкольников эти группы раскрывают правила отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль, правила дисциплины; правила гигиены; правила, поддерживающие познавательную активность;

правила отношений с детьми (сверстниками); правила безопасности. Данная классификация, как и классификация, разработанная нами, проводилась методом частотного анализа.

Относительно младших школьников группы правил отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль, правила дисциплины; правила гигиены (4 группы правил) схожи с результатами эмпирического исследования дошкольников. Однако группа правил, адресованных младшим школьникам и связанных с усвоением учебной деятельности, самообслуживанием, соблюдением распорядка, являются отличными от правил дошкольников. Правила в дошкольном возрасте, отличающиеся от правил младших школьников следующие: правила, поддерживающие познавательную активность, правила отношений с детьми (со сверстниками), правила безопасности.

Если сравнивать ранговые позиции по частоте выборов того или иного правила, то результаты также отличаются. Для выборки дошкольников степень важности правил распределилась следующим образом:

1. Правила отношений со взрослыми;
2. Правила самоконтроля;
3. Правила дисциплины;
4. Правила гигиены;
5. Правила поддерживающие познавательную активность;

6. Правила отношений с детьми;

7. Правила безопасности [11].

Среди младших школьников иерархия правил строилась иным образом:

1. Правила дисциплины;

2. Правила, обеспечивающие самоконтроль;

3. Правила соблюдения распорядка;

4. Правила отношений со взрослыми;

5. Правила по успешному усвоению учебной деятельности;

6. Правила гигиены;

7. Правила самообслуживания.

Правила в выборке дошкольников, поддерживающие познавательную активность, в младшем школьном возрасте не обнаружены, при этом у младших школьников есть правила по успешному усвоению учебной деятельности. Это происходит потому, что учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте. А необходимость успешно усвоить школьную программу ведет к повышению уровня дисциплины, самоконтроля и соблюдения распорядка. Правила дисциплины, правила, обеспечивающие самоконтроль и правила соблюдения распорядка логично стоят в приоритете правил младших школьников, так как эта группа правил является следствием новообразований младших школьников, которыми являются: произвольность психических процессов, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия. Н.Ф.Талызиной, Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым достаточно подробно освещены новообразования младших школьников [11, 19, 21]. В контексте нашего эмпирического исследования нормативной ситуации младших школьников мы предприняли попытку привести в соответствие выявленные нами группы правил с появившимися у младшего школьника новообразования в связи с ведущей деятельностью, каковой является учебная. Группа правил, обеспечивающих самоконтроль, тесно связана с произвольностью психических процессов у младшего школьника. В этом возрасте центром психического развития ребенка становится формирование произвольности всех психических процессов (памяти, внимания, мышления, организации деятельности) их интеллектуализация, внутреннее опосредование происходят благодаря первичному усвоению системы понятий. Произвольность проявляется в умении сознательно ставить цели, искать и находить средства их достиже-

ния, преодолевать трудности и препятствия, при этом на протяжении всего младшего школьного возраста ребенок учится управлять своим поведением, психическими процессами, ведь требования к ней с первых дней пребывания в школе предусматривают достаточно высокий уровень произвольности.

Правила соблюдения распорядка, связанные с организацией деятельности ребёнка во времени, со способностью прогнозировать и предвосхищать события, вытекают из внутреннего плана действий (интеллектуальное новообразование). Это внутреннее действие, которое помогает ребенку успешно контролировать ход решения задачи, поскольку позволяет предусмотреть возможные «шаги» при решении задачи, сопоставить разные варианты решения. Развитие внутреннего плана действий дает возможность решать задачу в «уме», во внутреннем плане, предвидеть возможные промежуточные результаты и сопоставлять действия с условиями задачи и конечной целью решения, обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, сравнивать, предусматривать и оценивать возможные варианты решения, ориентируясь на разные условия задачи [4]. Предпосылки формирования способности к предвосхищению, как отмечает И.Б.Шиян, начинают развиваться уже у дошкольников, однако как сформированный конструкт возможностей психики в виде внутреннего плана действия способность планирования появляется лишь к завершению младшего школьного возраста [20].

Правила дисциплины являются следствием развития самоконтроля и рефлексии в младшем школьном возрасте. Наряду с усвоением содержания научных понятий ребенок овладевает способами организации нового для нее вида деятельности – учения. Планирование, контроль, самооценка приобретают другой смысл, ибо действие в системе научных понятий предполагает четкое выделение взаимосвязанных этапов [4].

В совокупности правила, регламентирующие поведение, деятельность и общение младшего школьника связаны с формированием психологических новообразований данного возраста. Обнаруженные нами правила и их классификация соотнесены с общими тенденциями развития младшего школьника как субъ-

екта нормативной ситуации в контексте учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей. Система нормативных ситуаций опосредованно формирует психику ребёнка, что, по словам А.Г.Асмолова, всегда является процессом становления личности в культуре [1].

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
2. Баянова, Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии. // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 3 (29). – С. 294-299.
3. Баянова, Л.Ф. Предпосылки создания культурно-исторической концепции. // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2007. – № 1. – С.71-80.
4. Баянова, Л.Ф. О некоторых особенностях детских обобщений. // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 32-40.
5. Баянова, Л.Ф. Образ Гамлета у Л.С.Выготского как отражение психологических особенностей эпохи. // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 77– 84.
6. Баянова, Л.Ф. Проблема взаимодействия субъекта и культуры в отечественной психологии XX века. / Автореф. дис. ... доктора психологических наук. – М., 2009. – 37 с.
7. Баянова, Л.Ф. Определение дифференциации правила дошкольником в нормативной ситуации. // Филология и культура. Philology and Culture. – 2013. – № 3 (33). – С. 286-289.
8. Баянова, Л.Ф., Мустафин, Т.Р. Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 70-75.
9. Божович, Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности. Тесты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 166-171.
10. Веракса, Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 81-107.
11. Возрастные возможности усвоения знаний. / Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. – М., 1966. – 126 с.
12. Выготский, Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1996. – 295 с.
13. Запорожец, А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / Избранные психологические труды в 2-х томах. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 321 с.
14. Леонтьев, А.Н. Деятельность и сознание. // Вопросы философии.- 1972.- № 12.- С. 130-142.
15. Мустафин, Т.Р. Контент-анализ нормативной ситуации дошкольника. // Филология и культура. Philology and Culture. – № 1 (31) – 2013.– С. 295-298.
16. Пащенко, А.К. Нормативное пространство младшего школьника. // Сборник докладов Межвузовской конференции студентов и молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии. / Ред.-сост. А. С. Обухов. М.: Прометей МПГУ, 2006.– С. 16-18.
17. Пащенко, А.К. Структурно-диалектический подход к пониманию проблемы нормативного поведения личности. // Филология и культура. Philology and Culture. –2012.– № 3 (29).– С. 299-304.
18. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
19. Тальзина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 38-40.
20. Шиян, И.Б. Диалектическое мышление и представление о возможностях ситуации в дошкольном возрасте. // Филология и культура. Philology and Culture. – 2013.– № 3 (33).– С. 329-332
21. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 378: 74.01/09

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Э.Э.Пурик, М.Г.Шакирова

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы оценки творческих работ студентов в художественном образовании, ее виды, функции, содержание, конкретные критерии. Педагогическая оценка рассматривается как основа развития художественного вкуса, способности к полноценному восприятию произведений искусства на

основе конкретных критериев качества, а также способ определения уровня художественно-творческого развития личности.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, восприятие искусства, композиция, рисунок, выразительность

Abstract

This article discusses the problems of evaluating students' creative works in art education, its types, functions, content, specific criteria. The evaluating process is regarded as a basis for development of aesthetic taste, the ability to perceive fully the fine art works with the help of specific quality criteria as well as a method for determining the level of artistic and creative development of the individual.

Keywords: artistic and creative development, creativity, aesthetic taste, the perception of art, fine art appreciation, composition, color, pattern, evaluation criteria, expressiveness, creative idea.

Проблема педагогической оценки результатов художественно-творческой деятельности представляет интерес для практики современного художественного образования. Оценка результатов художественно-творческой деятельности – процесс нелинейный, а критерии ее неоднозначны, так как они отражают ценность предмета, обладающего художественными качествами. При этом в художественном образовании решаются одновременно задачи обучения законам реалистического изображения (собственно учебные) и развития художественных способностей (творческие, развивающие).

Традиционно в образовательном процессе высшей школы основное внимание уделяется предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебно-профессиональных задач могут быть обусловлены недостаточной логической подготовкой или кроются в неумении планировать и *контролировать* собственную деятельность. Это связано с тем, что навыки самоконтроля и самооценки специально не формируются [8, с. 63-64].

Формирование оценочного компонента художественно-творческой деятельности предполагает умение критически осмысливать свою работу и объективно оценивать результат. Оценочный компонент в творческой деятельности является важным стимулом в развитии творческой деятельности студентов, выполняя различные функции в образовательном процессе: стимулирующую, развивающую, обучающую, диагностическую, корректирующую и др.

Контроль, безусловно, распространяется на сферу способностей студентов, поскольку педагогическая оценка является условием художественно-творческого развития личности.

Оценка – суждения о значимости чего-либо для человека, о соответствии предметов

или явлений представлениям о пользе, совершенстве, красоте, т. е. определенным нормам, идеалам. Оценка в художественном образовании – одновременно и способ, и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний об искусстве, изобразительных умений, навыков студента в работе с различными художественными материалами, творческих способностей тем, которые определены в качестве целей и задач обучения.

Предметом оценки в обучении искусству является результат изобразительной или художественно-творческой деятельности (в зависимости от поставленных задач). Характер оценки (абсолютная или сравнительная) зависит от того, оцениваются индивидуальные достижения обучающегося или проводится сравнение результатов внутри группы. Основанием оценки являются конкретные критерии или качества работы, то есть то, с точки зрения чего производится оценивание.

Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня художественно-творческого развития студента, то есть уровня овладения изобразительной и собственно творческой деятельностью, то есть деятельностью по созданию художественного образа. Оценка – одно из действенных средств, находящихся в распоряжении педагога, призванных стимулировать интерес к искусству, формировать положительную мотивацию. Именно под влиянием объективного педагогического оценивания у студентов создается адекватная самооценка, критическое отношение к результатам собственной художественно-творческой деятельности, на основе которой формируется и более адекватное отношение к оценке произведений искусства.

Целью развития оценочных компетенций в процессе обучения изобразительному искусству в системе высшего образования является

подготовка студентов к осуществлению критической деятельности, развитие способности адекватно оценивать достоинства и недостатки как собственных работ (самооценка), так и любого художественного продукта.

В основу развития оценочных компетенций будущих специалистов, формирования навыков художественной оценки, анализа результатов художественно-творческой деятельности должны быть положены объективные критерии художественности, связанные как с развитием изобразительных умений, владением изобразительной грамотой, так и со способностями к созданию художественного образа, выражением собственного видения через изображение. Для определения качества творческой работы важно определить сами оценочные критерии.

Под критерием, как известно, понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки. Определение уровня художественно-творческого развития студента связано с определением уровня сформированности профессиональных художественных компетенций.

Развернутая педагогическая оценка – наиболее действенный метод обучения художественно-творческой деятельности. Анализ достоинств и недостатков работы, путей и способов ее совершенствования, сравнение с работами других участников творческого процесса дают возможность будущему художнику наглядно оценить объективные качества результата, более полно осознать положения художественной грамоты. Это происходит лишь при условии, когда в процессе анализа оценки используются объективные критерии, общие для любой художественной продукции:

1. Композиция (особенности расположения изображения на плоскости и в объеме, масштаб, формат, выбор точки зрения).

2. Рисунок (особенности построения изображения, передача формы, соблюдение пропорций, знание законов перспективы).

3. Цветовое решение (богатство цветовых оттенков, умение их гармонизировать, сочетать между собой, соответствие цветового решения образному замыслу).

4. Техника работы (владение материалом, навыками работы с ним, умение подбирать технические приемы, адекватные поставленным задачам).

5. Образные качества (экспрессия, общая выразительность работы, оригинальность, новизна образа).

Эти критерии, по сути, закладывают основу художественно-эстетического вкуса студентов, то есть способности к адекватному восприятию и оценке произведений искусства.

Фактически в процессе оценивания мы имеем дело с двумя различными процессами:

– процессом установления ценности конкретной учебной или учебно-творческой работы;

– процессом определения уровня художественно-творческого развития личности в целом.

Лишь первый из них является, строго говоря, оценкой, в то время как второй – измерение, проводящееся при сравнении предыдущих достижений каждого.

Одна из базовых компетентностей преподавателя художественных дисциплин – компетентность в педагогическом оценивании. В качестве показателей этой компетентности можно выделить следующие:

1) знание функций педагогической оценки в обучении искусству (стимулирующая, развивающая, обучающая, диагностическая, корректирующая, эстетическая);

2) знание видов педагогической оценки (субъективная, объективная);

3) знание критериев оценки;

4) владение методами педагогического оценивания (критический анализ, коллективная оценка, выставка, просмотр) [9].

В психологическом аспекте оценочная деятельность представляет собой процесс соотношения хода и результатов учебной и учебно-творческой деятельности с намеченными в учебной (творческой) задаче эталонами (образцами). В эстетическом аспекте она заключается в выявлении и сравнении результатов своей художественно-творческой деятельности с системой ценностей, эстетическими ориентирами. Искусство моделирует систему ценностей, художественно-эстетических критериев и является концентрированным выражением эстетического отношения человека к действительности. Объект обретает свою эстетическую ценность только в процессе эстетического отношения [4].

Как отмечал А.Н.Леонтьев, искусство есть «та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуни-

кации личностного смысла действительности, реальности... Содержанием эстетической деятельности всегда является процесс проникновения за значение» [5, с. 237].

Перед художниками реальность предстает не просто как внешний мир, а как мир, эмоционально пережитый, и на этой основе интеллектуально осмысленный [2, с. 87]. В искусстве происходит художественное освоение действительности, активный творческий отбор по принципу целесообразности.

Овладение оценочной деятельностью в художественно-творческой деятельности можно трактовать как овладение способностью к оценочным высказываниям. Чтобы успешно осуществлять оценочную деятельность (как и любую другую деятельность), студенту необходимы определённые оценочные умения:

- умение определять предмет оценивания;
- умение воспринимать предмет оценки;
- умение устанавливать критерии оценки;
- умение сопоставлять предмет оценки с критериями оценки [3].

Оценка результатов художественно-творческой работы имеет свои особенности. Вопрос о внутренней, психологической природе оценки результатов труда художника, несомненно, один из коренных для понимания специфики искусства. Принципиальный интерес при этом имеет соотношение логического мышления (*объективная сторона оценки*) и художественной интуиции (*субъективная сторона оценки*).

Художник в своем творчестве порой отталивается не только от сознательного познания природы, но и от интуитивного чувствования внутренней жизни и внутреннего мира природы. Искусство не является иллюстрацией, пассивным зеркалом действительности, художник не копировальщик, а творец, целиком ответственный за то, что он создал. М.С.Каган пишет: «В ряду изобразительных искусств образ предстает... в виде воспроизведения реальности, ... поэтому он может быть назван *выразительным* изображением – ... ибо это качество, которое отличает художественное изображение от изображений нехудожественных (иллюстраций в учебниках по ботанике, анатомии или географии, ... документальной фотографии)» [4, с. 398].

На современном этапе актуальной для художественного образования является задача

определения приоритетов в оценке студенческих работ. Основными компонентами оценки изображения являются художественно-образная выразительность и грамотность (художественно-практическая компетентность). Изобразительность достигается за счет грамотности изображения, выразительность – за счет методов организации рисунка, основанных на использовании возможностей художественного языка. Бесспорно, в художественно-творческой деятельности показатели выразительности (субъективная сторона оценки) и грамотности (объективная сторона) – составляющие единого процесса обучения. Доминирование изобразительного критерия в оценке студенческих работ очень часто приводит к снижению интереса к изобразительной деятельности, так как отсутствует область «незнания» [7].

Для обеспечения условий совершенствования уровня художественно-творческого развития учащихся важно не простое овладение знаниями об искусстве, техническими умениями и навыками работы с различными художественными материалами, а приобретение опыта творческой деятельности, самостоятельности в выборе выразительных средств для раскрытия художественного образа. Эти процессы должны быть неразделимы: опыту творческой деятельности, поиску самобытного языка необходимо обучать с первых курсов вместе с техническими умениями и знаниями по теории изобразительного искусства.

«Выразительность – проявление активности художника, его заинтересованного отношения к жизни, оригинальной художественной интерпретации, идейно и эмоционально насыщенных образов искусства» [11, с. 28-29]. В связи с этим, на первый план в оценке результатов художественно-творческой деятельности учащихся должен выйти критерий выразительности. Это позволит повысить интерес к изобразительной деятельности, сохранить для каждого цикла занятий высокую роль смыслов и целей. При этом освоение операционно-технических аспектов формируемой деятельности становится осмысленным и внутренне мотивированным.

Критерии, которым должен соответствовать результат художественно-творческой работы, являются желательными направлениями творческих поисков, зависят от конкретных задач, поставленных педагогом. Если ставится задача развития художественно-творческих способностей, креативности, то в основе педа-

гогической оценки результатов художественно-творческой деятельности должны лежать, прежде всего, *художественно-образные качества работы*, а показателям грамотности, несмотря на их значимость, отводится подчиненное положение.

Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости педагогической оценки. В сознании студентов мнение преподавателя должно быть подкреплено рациональными доводами, в оценке результатов художественно-творческой деятельности важно давать ее развернутое обоснование, как с объективной, так и субъективной стороны. Такое обоснование будет более объективным, если анализ работ ведется в группе с привлечением всех студентов, в процессе свободного обсуждения. Такие отношения, стимулирующие творческое саморазвитие студентов, характеризуют демократичность коммуникативных позиций, а также активность сторон. Коллективное решение задач способствует творческому взаимообогащению и осознанию необходимости в ситуациях творческого общения студентов как процесса обмена сведениями, знаниями, эмоциями, опытом, умениями, отношениями к кому-либо или к чему-либо, которые воспринимаются как важные, значимые, ценные [1].

Мы выделяем контрольно-оценочную деятельность в обучении искусству как совместную деятельность преподавателя и студента, взаимоконтроль обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов. В.Я. Ляудис отводит центральное место совместной продуктивной деятельности, возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения» [6].

Педагогическая оценка художественно-творческой работы – важнейший фактор художественно-творческого развития студентов, регулирующий художественно-творческую деятельность, закладывающий основу ее рефлексивного компонента и профессиональной компетентности.

Педагогическая оценка и самооценка результатов художественно-творческой деятельности студентов образуют сложную систему, где педагогическая оценка, выступая «внешним» компонентом, постепенно осознается, переходит во «внутренний» образец, влияющий на самооценку, уровень критического от-

ношения к результатам собственного творчества.

Для повышения уровня художественно-творческого развития важна самооценка художественно-творческой деятельности и ее результатов. Самооценку необходимо формировать как интеллектуальное действие, рефлексивное в своей основе. Рефлексия наделяет самосознание обратной связью, благодаря которой человек может «оценивать намеченную цель с точки зрения перспектив успеха, корректировать ее с учетом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и окружающих» [10, с. 13].

Самооценка художественно-творческой деятельности и ее результатов присутствует на всех этапах этой деятельности:

– при определении целей деятельности, выборе техники и выразительных средств для раскрытия художественного образа, отборе критериев оценки задействована прогностическая самооценка;

– реализация определенных учебных и творческих задач для создания художественно-творческой работы опирается на актуальную (симультанную) самооценку;

– анализ полученных результатов, определение степени реализации учебных и творческих задач (выразительность работы, удачный выбор выразительных средств для создания художественного образа) – функция ретроспективной самооценки.

Таким образом, педагогическая оценка результатов художественно-творческой деятельности выполняет следующие функции:

1. является одной из форм стимулирования творческой активности, повышения положительной мотивации к художественно-творческой деятельности.

2. усиливает сознательный компонент работы над изображением, а значит, влияет на качество результатов художественно-творческой деятельности.

3. влияет на восприятие студентами произведений изобразительного искусства, формируя художественный вкус.

4. является показателем уровня художественно-творческого развития студентов, условием его самореализации через изобразительное творчество.

Литература

1. Дроздилова, Л.Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения: дис. ... канд. пед. наук. - Казань: КГПУ, 1998. – 206 с.
2. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
3. Жернов, В.И., Ломакина, И.С. Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности личности студента: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 115 с.
4. Каган, М.С. Эстетика как философская наука. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
5. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.
6. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для вузов. – 5-е изд. - СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
7. Рьндак, В.Г. Формирование творческого потенциала учителя (теория и диагностика). – М.: Ин-т ТП и МИ, 2004. – 114 с.
8. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 271 с.
9. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 317 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.
11. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А.Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 371

О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Г.Х.Ахметшина

Аннотация

В статье ставится проблема разрешения в образовательных учреждениях национальных, региональных и этноконфессиональных проблем посредством формирования у учащейся молодежи российской гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, этнокультурная идентичность, этнокультурное самосознание.

Abstract

The article is a permissions problem in the educational institutions of national, regional and ethnic and religious problems by means of formation of students of the Russian civil identity.

Keywords: civil identity, ethnic and cultural identity of ethnic and cultural identity.

Разрешение национальных, региональных и этноконфессиональных проблем общества обеспечивает современная политика образовательных учреждений, призванная отражать в содержании программ проблемы сохранения естественных условий для самоорганизации культурно-самобытных форм народов, их свободного культурного саморазвития; дифференцированного подхода к культуре этнических групп, развитию тех культурных компонентов, которые имеют самое существенное значение для межэтнических взаимодействий.

Исследователи О.С.Анисимов, Н.Н.Агафонов, Г.Г.Абдулкаримов, М.М.Бетильмерзаева, С.С.Инкижекова, А.Р.Мажитова, занимающиеся проблемами этнополитики в России, отмечают, что этнополитическое и этносоциальное устройство Российской Федерации служит

устойчивым основанием формирования полиэтнической по составу, но единой по гражданской идентичности нации россиян.

Этнополитическая история и этносоциальное устройство России обуславливают подходы становления и механизм российской гражданской идентичности. Гарантией существования демократического государства и гражданского общества в Российской Федерации является формирование полиэтнической (в этнокультурном смысле) и многонациональной (в смысле федерализма) по составу, но единой по национальному (гражданскому, государственному) пониманию нации россиян. Поэтому культурно-политическая задача российского образования – формирование гармоничной гражданской и этнокультурной идентичности, соответствующей историческим традициям,

современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства.

Этнополитическая модель российской гражданской нации включает *три основных уровня*:

– *базовый этнокультурный*, который складывается как сообщество всех народов, этнических и субэтнических групп, диаспор, этноконфессиональных общин, проживающих в России;

– *национально-территориальный (базовый политический)*, состоит из населения субъектов Российской Федерации;

– *национальный (общегосударственный)*, объединяет граждан России в единую национальную общность.

Этнокультурное самосознание группы и этнокультурная идентичность индивида должны быть органично встроены в национальное самосознание на базовом политическом уровне субъекта федерации; этнокультурные интересы всех групп и отдельных граждан должны быть обеспечены и защищены на этом национально-территориальном уровне гражданской нации. Гражданская нация – не генетически-родовое и этносоциальное единство, а территориально-политическое и национально-культурное сообщество. Чтобы завершить строительство «национального дома», совершенно необходимо соединить этнокультурный фундамент с общероссийской национальной крышей, т.е. возвести «несущие стены» национально-территориальных (региональных) сегментов российской гражданской нации.

Иными словами, гражданское единство формируется там, где люди живут, работают, растят детей, строят планы на будущее. Вне зависимости от расовой, этнической, конфессиональной принадлежности конкретных граждан, все население субъекта должно осознавать себя неотъемлемой региональной частью единой российской нации

Таким образом, органическим ядром национально-гражданской идентичности призвано стать этнокультурное самосознание. Единая российская гражданская нация так же полиэтнична, как и ее региональные сегменты, складывающиеся в рамках субъектов Российской Федерации, а каждое региональное национальное сообщество включает различные этнокультурные и этноконфессиональные группы.

Важно, чтобы цели модернизации российского образования были неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. Ведь в едином поликультурном образовательном пространстве Российской Федерации интересы каждой личности гармонично сочетаются с общественными и государственными интересами.

Образовательная политика учебных заведений должна быть направлена на модернизацию форм, методов и содержание учебных дисциплин, разработку учебно-методических материалов, в том числе создание новых, отвечающих современным социальным вызовам, что является существенным условием эффективности решения национальных и этноконфессиональных проблем общества. Расширение использования в учебном процессе возможностей краеведения; модернизация системы подготовки и переподготовки преподавателей, способных решать стоящие перед ними сегодня задачи. Особое внимание в процессе подготовки и переподготовки преподавателей, ведущих преподавание социально-гуманитарных дисциплин, необходимо уделять следующим вопросам:

– углублению знаний о культурном разнообразии народов России и зарубежных стран;

– использованию в новом контексте имеющихся учебных курсов, наполнению их содержанием, отражающим идеи культурного взаимодействия и мирного разрешения возникающих конфликтов и противоречий;

– введению новых дисциплин специализации и факультативов, адекватных задаче формирования гражданской идентичности;

– особенности организации учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование социально-активной позиции молодых людей, например, личное участие, поиск; увеличение числа диспутов, дискуссий и иных активных форм преподавания;

– максимальному использованию внеучебной деятельности (расширению взаимодействия учащейся молодежи с представителями общественных организаций, диаспор, конфессий).

Преподавателям необходимо в своих учебных программах, программах внеучебной работы раскрывать непреходящее значение

многообразия истории и культуры каждого народа в развитии человечества.

Литература

1. *Абдулкаримов, Г.Г.* Теоретические проблемы актуальной этнополитики в России: этносоциология модернизации современной России / Г.Г.Абдулкаримов. – М.: Весь мир, 2008. – 331 с.
2. *Анисимов, О.С.* Экологическая культура: восхождение к духу / О.С.Анисимов, С.Н.Глазачев // Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры. – М., 2005. – 186 с.
3. *Агафонова, Н.Н.* Этничность и этнокультурные стратегии в современном полиэтничном социуме на примере народов Прикамья (по материалам этносоциологического исследования) / Н.Н.Агафонова // Семья–культура–образование в изменяющейся России: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Балашов, 17–18 ноября 2009 г. / под ред. О.В.Бесчет-
4. *Бетильмерзаева, М.М.* Этноментальная детерминированность ценностного пространства культуры / М.М. Бетильмерзаева // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. мат-лов Междунар. науч. конф. (Челябинск, 18–19 марта 2010 г): в 2 т. Т. 1 / под ред. М.Г.Смирнова. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – С. 47–50.
5. *Инкижекова, М.С.* Этнокультура в контексте глобализации и массовой культуры / М.С.Инкижекова // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. мат-лов Междунар. науч. конф. (Челябинск, 18-19 марта 2010 г): в 2 т. Т. 1 / под ред. М.Г. Смирнова. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – С. 68-73.
6. *Мажитова, А.Р.* Проблема идентичности личности в условиях глобализации / А.Р.Мажитова // новых заведений / Л.Р.Храпаль // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 6. - С. 88-91.
7. Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. мат-лов Междунар. науч. конф. (Челябинск. 18–19 марта 2010 г): в 2 т. Т. 1 / под ред. М.Г.Смирнова. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – С. 84–89.
8. *Храпаль, Л.Р.* Разрешение региональных, национальных и этноконфессиональных проблем общества в условиях модернизации эколого-образовательной политики высших учеб-
9. *Храпаль, Л.Р.* Теория и практика этнокультурного образования в условиях среднего образования / Л.Р.Храпаль, Э.В.Наумова. - Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2012. – 209 с.

ИНОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Р.З.Тагариев, С.М.Тагариева, Г.И.Воробьева

Аннотация

В статье анализируются различные аспекты формирования креативной образовательной среды сельской школы в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: сельская школа, профильное обучение, креативная образовательная среда сельской школы, активные методы обучения.

Abstract

The article analyzes various aspects of formation of creative educational environment of rural schools in the context of vocational training.

Keywords: rural school, vocational training, creative educational environment of rural schools, active learning methods.

Сельская школа призвана содействовать решению ключевых проблем подготовки молодежи к жизни в условиях сельского социума, прививать интерес к сельскохозяйственному производству, создавать условия для развития личности. В современных условиях особенно важно воспитывать в школе сельских тружеников, хозяев земли, конкурентоспособных, умеющих организовать прибыльное дело в условиях села.

Социальный заказ сельской школе формируется не только государством, но и обществом: родителями, сельхозпредприятиями, местным сообществом. Большинство субъектов сельских сообществ заинтересованы в таком воспитании личности, которое ориентировало бы ее на созидательную, преобразующую деятельность в социуме, и в таком ее образовании, которое бы вооружило знаниями, необходимыми для жизни в агросоциуме.

В современных условиях, когда сельскохозяйственные профессии стали не престижны в нашем обществе, в контексте реформирования АПК особенно актуально введение профильного обучения. Равноценность предметно-профильной и профессионально-профильной подготовки сельских школьников составляет особенность профильного обучения на селе. В контексте введения профильного обучения насущной проблемой времени становится взаимодействие сельской школы и вузов.

Профильное обучение создает определенные условия для свободного выбора учащимися профиля, для проявления активности, самостоятельности, творчества. Главной целью профильного обучения является обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием. Переход к профильному обучению предполагает обеспечение углубленного изучения отдельных предметов; создание условий для существенной дифференциации содержания обучения с широкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; расширение возможности социализации учащихся. Для эффективной реализации профильного обучения необходимо более активное взаимодействие школы и социума на основе интеграции, взаимного дополнения.

Введение профильного обучения затрагивает не только содержание, но и другие элементы образования. Поэтому для его эффективной реализации необходимо определенная образовательная среда. Под ней понимается совокупность институциональных, социальных и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих ребенка в процессе его обучения. Её главное назначение создание пространства для познания и развития личности.

Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования, которая представляет собой совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды. Среда рождается и функционирует там, где происходит коммуникативное взаимодействие различных смыслов или способов деятельности и в результате аккумулирует это многообразие так, что каждый из участников среды оказывается способен изменить собственную позицию и собственное видение ситуации.

Понятие «образовательная среда» напрямую связано с понятием «образовательный опыт». Она включает совокупность условий организации опыта в образовании. В сельской школе в условиях профильного обучения это опыт творческой деятельности, ориентированный на сельскохозяйственное производство, на профессии, востребованные на селе, на предпринимательскую деятельность. Новая экономика будет вознаграждать человека за адаптивность и гибкость, за мобильность, умение влиять на обстоятельства и работать в неординарных условиях, способность творчески подходить к своей деятельности, предприимчивость, одним словом, тех, кто устремлен в будущее и хорошо подготовлен к нему - будущих интеллектуалов с новым неординарным мышлением.

Социальное значение профильной подготовки - образование творчески мыслящих индивидов, способных познавать и развиваться вместе с обществом и которые должны быть интегрированы в общество и связаны с ним в целом на основе научных знаний. Преобразующая деятельность человека в условиях технологического общества связана не

только с овладением научными знаниями, но и практическими умениями и навыками. В центре внимания современной школы должна быть связь обучения с практической деятельностью учащихся.

Важнейшей характеристикой образовательной среды сельской школы должна стать креативность. Креативная среда образовательной организации выстраивается вокруг интересов ребенка и выполняет функцию адаптации школы к индивидуальным особенностям и субъективным потребностям учащихся. В такой среде создаются условия для индивидуального развития ребенка за счет предоставления ему свободы в принятии самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения. Основная цель такой среды – раскрыть в человеке творческие качества, способность видеть проблемы и выдвигать гипотезы, критичность мышления.

Системообразующим фактором проектирования креативной образовательной среды является гуманизация. Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариантностью, принципиальной незавершенностью. Неопределенность мобилизует обучающихся на активный поиск собственных ориентиров, а не на пассивное принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения, незавершенность стимулирует развитие воображения, фантазии, проективных начал. Поэтому профильное обучение содержит в себе потенциал для развития креативности и обеспечивает соответствующую образовательную среду.

Согласно современному подходу, творческие способности через категорию «способность к творчеству» приравниваются к креативности. Этот факт иллюстрируют определения в большинстве современных словарей. Термины-словосочетания «способность к творчеству или креативность (или творческость)» как синонимы встречаются в работах Я.А. Пономарева, Н.И. Шевандрина, В.С. Юркевич. Креативность понимается как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющую её способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей; уровень творческой одаренности. Креативность – продук-

тивно-созидательная характеристика личности, предполагающая преобразовательную деятельность и самореализацию.

Развитие креативности возможно лишь в специально организованной среде. Различные методики развития креативности, действующие локально, вне единой системы, являются внешними по отношению к обучающемуся, имеют слабую мотивационную базу и приводят лишь к кратковременным эффектам в области решения определённого класса задач (проблем). Для того чтобы креативность развивалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, развитие должно происходить под влиянием условий среды при постоянной активности личности, на основе её саморазвития.

Основные условия, при которых творческое развитие может быть наиболее эффективным, которые можно рассматривать как характеристики креативной среды:

- 1) Содержательный компонент:
 - актуальность содержания образования для развития личности;
 - интегративный подход к содержанию обучения;
 - открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем;
- 2) методический компонент:
 - вариативность учебных программ;
 - свобода выбора образовательного маршрута в рамках образовательного учреждения;
 - разнообразие методических обучающих средств;
 - акцент на диалогическое общение;
 - учет различных способов восприятия информации у разных людей;
- 3) коммуникативный компонент:
 - взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников;
 - преобладающее позитивное настроение всех участников;
 - участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса.

Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень неопределённости и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность. Креативная об-

разовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшем творческом саморазвитии. Такая среда должна стать личностным пространством, индивидуальным для каждого обучающегося, гибко реагирующим на его запросы, стремления, потребности, опирающимся на его систему ценностей, мотивов и обладающим способностью к самоорганизации. Профильное обучение учитывает интересы и потребности учащихся. Поскольку оно выбирается самими учащимися исходя из будущих профессиональных ориентиров, то стимулирует творческое начало личности.

В.Г.Рындак [2, с. 35] определяет креативную среду как среду, в которой креативность проявляется через личностные ощущения, размышления, знания, чувствования, действия.

Креативная образовательная среда должна обладать большой степенью свободы. Важно, чтобы она способствовала преодолению внутренней несвободы обучающегося, которая проявляется в непонимании действующих на них внешних и внутренних сил; в отсутствии ориентации в жизни, в нерешительности. Обретение личностью ценностных ориентиров знаменует переход человека на новый уровень - уровень самодетерминации, самоуправления - и выступает признаком формирования зрелой, гармонично развитой личности.

Созданию креативной образовательной среды будут способствовать следующие положения:

- 1) предоставление обучающимся свободы и самостоятельности;
- 2) наличие большой информационной базы;
- 3) наличие положительных образцов творческой деятельности;
- 4) повышение актуальности и новизны содержания;
- 5) раскрытие практической значимости знаний;
- 6) принятие обучающимся роли исследователя в учебном процессе;
- 7) применение элементов занимательности, эмоциональности, эффекта парадоксальности; использование сравнений и аналогий, ассоциаций;
- 8) индивидуализация образования;
- 9) применение активных, деятельностных методов и форм обучения;

10) снятие временных ограничений, где это возможно.

В креативной среде, обучающиеся не только обладают свободой выбора путей достижения поставленной цели, но и сами принимают активное участие в целеполагании.

Следует помнить, что всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, но, при определенных условиях, и подавляет творчество. Ведь если обучающийся уже знает, как решать задачу, он откажется от поисковой деятельности, а будет следовать известному алгоритму. Влияние знания на характер творческой деятельности во многом определяется тем, было ли оно творчески воссоздано, переоткрыто самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чуждым и инородным. Важно освоить не только само знание, но и способ его получения.

Для того чтобы включить обучающихся в активную творческую деятельность рекомендуется использовать познавательные задачи поискового характера. Необходимо, чтобы они представляли собой систему задач возрастающей трудности, индивидуализированную в зависимости от возможностей обучающегося. Не исключается применение оригинальных задач повышенной трудности, рассчитанных на внезапное озарение (инсайт) и поэтому особенно способствующих творческому развитию. Особенно эффективным будет инициирование самостоятельного выбора обучающимся подобных задач, конструирование задач самими учащимися.

Одним из наиболее значимых факторов, обеспечивающих развитие креативности обучающихся, является рефлексия. В состав рефлексии рекомендуется включать следующие приёмы: анализ хода деятельности, возникших затруднений; вычленение способов деятельности, её структуры, выявление внутренних противоречий и путей достижения результатов; анализ результатов деятельности, сопоставление полученных результатов с поставленными целями; уяснение личностного смысла деятельности, собственных образовательных приращений; взгляд на собственную образовательную деятельность и её результатов со стороны; коррекция образовательных целей и хода дальнейшей деятельности.

В создание креативной образовательной среды важную роль играет сотрудничество и

сотворчество педагога и учащихся, субъект-субъектное взаимодействие. Для этого необходимо использовать следующие приемы:

- поощрение стремления обучающегося быть самим собой;

- уважение к личности обучающегося, её уникальности, индивидуальности; осознание обучающимися значимости творческой деятельности;

- запрет на критику; обеспечение обучающегося правом выбора смысла, целей, форм и методов своего образования;

- опора на инициативу, самостоятельность, поощрение стремления обучающегося к самосовершенствованию, самооценке, самореализации, сознательному активному самосозиданию;

- развитие деятельностных способностей обучающихся, таких как самоопределение, самоорганизация, целеполагание, целеустремленность, рефлексия и др.

В основе креативного образовательного процесса должны лежать активные формы и методы обучения. Их реализации будут способствовать следующие аспекты:

- развитие критического мышления;

- инициирование интуитивных действий;

- использование инверсии, противоречий в учебном материале, подталкивающих обучающихся к поисковой деятельности;

- развитие воображения; стимулирование склонности к фантазированию, высокому полёту мысли;

- поиск нестандартных приемов решения задач и аргументов для доказательства своей точки зрения;

- создание ситуаций, требующих от обучающихся принятия самостоятельных творческих решений;

- использование задач открытого типа, когда отсутствует единственное правильное решение;

- тренировка в продуцировании как можно большего числа возможных решений (гипотез), пусть даже фантастических, далёких от реальности;

- использование методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося;

- показ эволюции научного знания по тому или иному вопросу (разделу);

- развитие способности экстраполировать освоенные способы мышления на сходные задачи и ситуации.

Педагогическую деятельность, направленную на создание креативной образовательной среды отличают следующие признаки [1]: создание свободной, непринужденной обстановки, предоставление учащимся большей самостоятельности, демонстрация ценности ученических идей, уважительное отношение к необычным идеям, поощрение к высказыванию своей позиции, своего мнения, оценивание не только результатов и не процесса его получения. Педагог должен помочь детям усваивать механизмы познания, принципы организации различных видов деятельности, в том числе творческой.

Таким образом, для реализации в учебном процессе концепции развития креативной личности в условиях профильного обучения требуется существенная перестройка сложившейся педагогической системы. Современное содержание школьного образования должно обеспечивать формирование основополагающих компетентностей, которые позволят школьнику не только успешно функционировать, в современном обществе, но и действовать творчески. Креативная образовательная среда стремится подготовить человека думающего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, умеет общаться, обладает внутренней культурой. Сельская школа особо нуждается в создании такой среды, так как в отличие от города здесь практически отсутствуют другие учреждения, в которых ученик мог бы дополнительно развиваться, осуществлять творческую деятельность. Задача каждого педагога вносить свой вклад в проектировании креативной образовательной среды школы.

Литература

1. *Левицкая, И.Б., Турчак, С.К.* Развитие креативности школьников // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 112-114.
2. *Рындак, В.Г.* Творчество. Краткий педагогический словарь. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. – 108 с.

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Э.И.Муртазина

Аннотация

В статье автор определяет организаторские и коммуникативные качества личности, уровень сформированности основных коммуникативных умений юношей и девушек. Раскрывает межличностные отношения в группе, а так же мотивы предпочтений в межличностных отношениях, значимость качеств личности у юношей и девушек. Изучение данного аспекта является особенно актуальным, с целью более глубокого понимания особенностей взаимосвязи коммуникативной культуры и межличностных отношений в юношеском возрасте и могут быть использованы для гармонизации межличностных отношений в современном обществе.

Ключевые слова: юношеский возраст, коммуникативная культура, межличностные отношения.

Abstract

In the article the author defines the adolescent organizing and communicative qualities, discloses the interpersonal relations in group, as well as motives of preferences in the interpersonal relations, the importance of youngsters personal qualities. Studying of these aspects is essential for the purpose of deeper understanding of interrelation characteristic features of adolescent communicative culture and interpersonal relations. They can be used to harmonize the interpersonal relations in modern society.

Keywords: adolescence, communicative culture, interpersonal relations.

Проблема коммуникативной культуры и межличностных отношений в юношеском возрасте особенно актуальна, так как данный период один из самых противоречивых и ответственных в формировании личности, становлении собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. Изучением психологических особенностей и проблем юношеского возраста занимались многие отечественные и зарубежные ученые – психологи и педагоги – теоретики и практики: И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн, А.В.Мудрик, Л.И.Божович, Р.Бернс, И.Ю.Кулагина, Ф.Раис, К.Левин, Ш. Бюлер, Э. Шпрангер и др. [1, 2].

Большую роль в жизни современных юношей и девушек играет коммуникативная культура. Термин «коммуникативная культура» понимается нами как обогащение, совершенствование нематериальной жизни, высокая степень развития акта передачи, сообщения этой жизни, основанного на легко устанавливаемом взаимопонимании. В современном научно-педагогическом информационном поле представлены различные подходы к трактовке данного понятия: методологический (Е.В.Бондаревская, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, Г.И.Щукина и др.), психологический (Б.Г.Анаев, Г.М.Андреева, А.А.Леонтьев, Е.И.Рогов и др.), социологический (Т.М.Дридзе, С.И.Шамыгин, А.А.Реан и др.), лингвистический (Б.Н.Головин,

Н.Н.Кохтерев, А.К.Михальская и др.), искусствоведческий (П.М.Ершов, А.А.Мурашов и др.), адаптивный (В.Т.Ащепков, Г.М.Якушева и др.), духовный (А.И.Солженицын, Э.В.Соколов и др.), что объяснимо взаимопроникновением научных знаний из одной области в другую [5, 6]. Особый интерес представляют работы, посвященные вопросам формирования коммуникативной культуры студентов. Они рассмотрены в исследованиях Г.Н.Артемяевой, Е.А.Бароненко, Е.Е.Боровковой, В.А.Вохчикова, В.А.Григорьевой-Голубевой, С.З.Еникеевой, И.Р.Петерсон, А.А.Поздняков, О.П.Протченко, Е.В.Прозоровой, Т.А.Слухай [7, 8].

Проблема коммуникативной культуры стоит на стыке социальной психологии и гуманистической педагогики. Социально-психологическую атмосферу в обществе, успех в любой сфере деятельности во многом определяет коммуникативная культура. Межличностное коммуникативное взаимодействие обусловлено владением средствами общения, механизмами психологического воздействия, методами взаимодействия и индивидуальными возможностями.

В юношеском возрасте межличностные отношения имеют свои особенности, так как происходит интенсивная перестройка взаимоотношений с окружающими людьми. Взаимоотношения со сверстниками подразделяются на

товарищеские и дружеские, а отношения со взрослыми на личные и деловые. В юношеском возрасте возрастает интерес к общению, стремление к новому опыту, ожидание интересных, важных, необычных знакомств. Межличностные отношения – это система установок, ожиданий, стереотипов, ориентации, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Межличностные отношения в юношеской группе оказывают влияние на общий социально-психологический климат всей группы и являются неотъемлемым компонентом развития коммуникативной культуры каждого члена группы [3, 4].

Юность – это возраст сомнений, поиски и утверждение собственного "Я" в обществе, взаимоотношения со сверстниками, становления себя как неотъемлемой части современного общества. Все выше указанные особенности обуславливают актуальность изучения особенностей коммуникативной культуры и межличностных отношений в юношеском возрасте. В соответствии с этим мы сформулировали объект исследования - коммуникативная культура в юношеском возрасте и предмет исследования - взаимосвязь коммуникативной культуры и межличностных отношений в юношеском возрасте.

Проанализировав теоретическую и практическую значимость данного исследования и наметив ее цель, состоящую в выявлении взаимосвязи коммуникативной культуры и меж-

личностных отношений в юношеском возрасте, мы предположили, что коммуникативная культура определяет межличностные отношения в юношеском возрасте; существуют различия в особенностях коммуникативной культуры и межличностных отношений у юношей и девушек, которые обусловлены межполовыми особенностями.

В контексте сформулированной гипотезы и поставленной цели, для их реализации были использованы следующие методики диагностики, исследования и анализа: методика «Определение организаторских и коммуникативных качеств личности» Л.П.Калининского; тест «Коммуникативные умения» Л.В.Михельсона (перевод и адаптация Ю.З.Гильбуха); социометрия (Исследование межличностных отношений в группе Д.Л.Морено); методика «Мотивы предпочтений в межличностных отношениях» А.Ф.Корниенко.

Выборку составили 30 юношей и девушек обучающихся в институте математики и механики имени Лобачевского, направление «Математика». Средний возраст испытуемых 18-19 лет. Исследование проводилось в несколько этапов:

Изучение самооценки организаторских и коммуникативных качеств среди юношей и девушек, проходило при помощи методики «Определение организаторских и коммуникативных качеств личности» Л.П.Калининского рис.1.

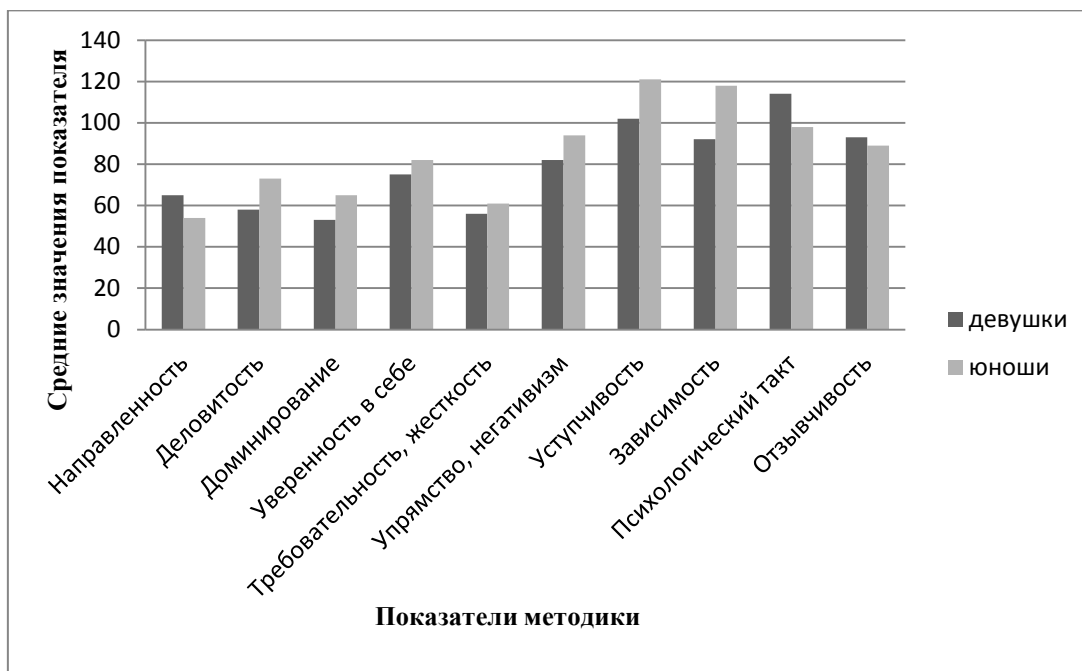


Рис.1. Гистограмма распределения показателей организаторских и коммуникативных качеств у юношей и девушек

Можно отметить, что для юношей и девушек по всем шкалам характерно адаптивное поведение, максимальные значения были получены по шкале «уступчивость», они демонстрируют склонность к сговорчивости, компромиссам и послаблениям; по шкале «психологический такт» студенты быстро устанавливают меру воздействия, влияние и контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Для данной группы юношей характерно подчинение другим, чужой воле при отсутствии самостоятельности, свободы, о чём говорит выраженность по шкале «зависимость». Девушки обладают целым спектром чувств – отзывчивостью, состраданием, сочувствием, о чём свидетельствует шкала «отзывчивость». Среди юношей и девушек минимальные баллы были получены по шкале «требовательность» и «доминирование», что говорит о малой выраженности силы воли и настойчивости в до-

стижениях, а так же не желании иметь вес и лидировать среди других. В группе девушек не выражен показатель «деловитость», а в группе юношей наименьшие баллы были получены по шкале «направленность», это говорит о том, что они не демонстрируют стремление к повышению своего общего интеллекта и кругозора, к мобилизации совместных усилий людей на достижение общих целей коллектива.

Изучение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений юношей и девушек проходило при помощи методики Михельсона. Как видно из представленной ниже гистограммы рис. 2 было установлено, что у юношей и девушек наиболее высокие показатели коммуникативных умений по шкале «компетентный», который выражается в свободном выражении чувств, высокой оценке своих способностей и широким кругом общения.

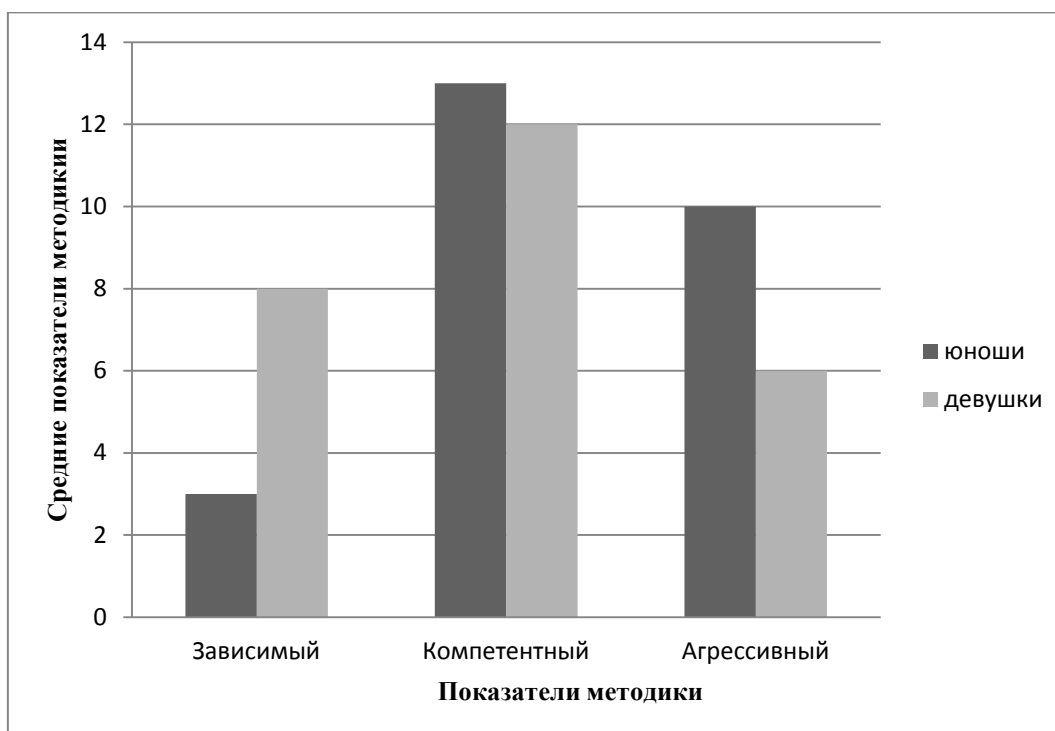


Рис. 2. Гистограмма распределения показателей коммуникативных умений у юношей и девушек

На втором месте, тип реагирования у юношей «агрессивный способ общения», который выражается в пассивности, подчиняемости и внушаемости, а у девушек «зависимый способ общения» тип, который выражается в частом поиске одобрения со стороны окружающих, незрелости и пассивности. Присутствуют низкие значения у юношей по показателю «зависимый» тип, а у девушек «агрессивный» тип, вероятно это связано с полоролевыми особенностями и спецификой общения в данных группах. С целью измерения уровня сплочённости - разобщённости в группе, определения «социометрических – статусов» и внутри коллективных сплочённых подсистем, применялась методика «Социометрия» (Исследование межличностных отношений в группе Д.Л.Морено).

После проведения метода социометрических измерений были вычислены результаты такого социометрического параметра как индекс групповой сплоченности (С гр.), который позволяет определить, насколько благоприятными являются отношения в данной группе. Показатель хорошей групповой сплоченности = 0,6 – 0,7. Таким образом, мы можем сказать, что у нашей группы испытуемых сплоченность близка к высоким показателям, так как индекс групповой сплоченности равен 0,5.

Группа условно разделилась на 2 подгруппы состоящая только из девушек и юношей. Большое количество выборов было сделано внутри каждой подгруппы. На основе данных была построена социограмма, которая дает наглядное представление социометрии в виде схемы – «мишени» (см. рис. 3).

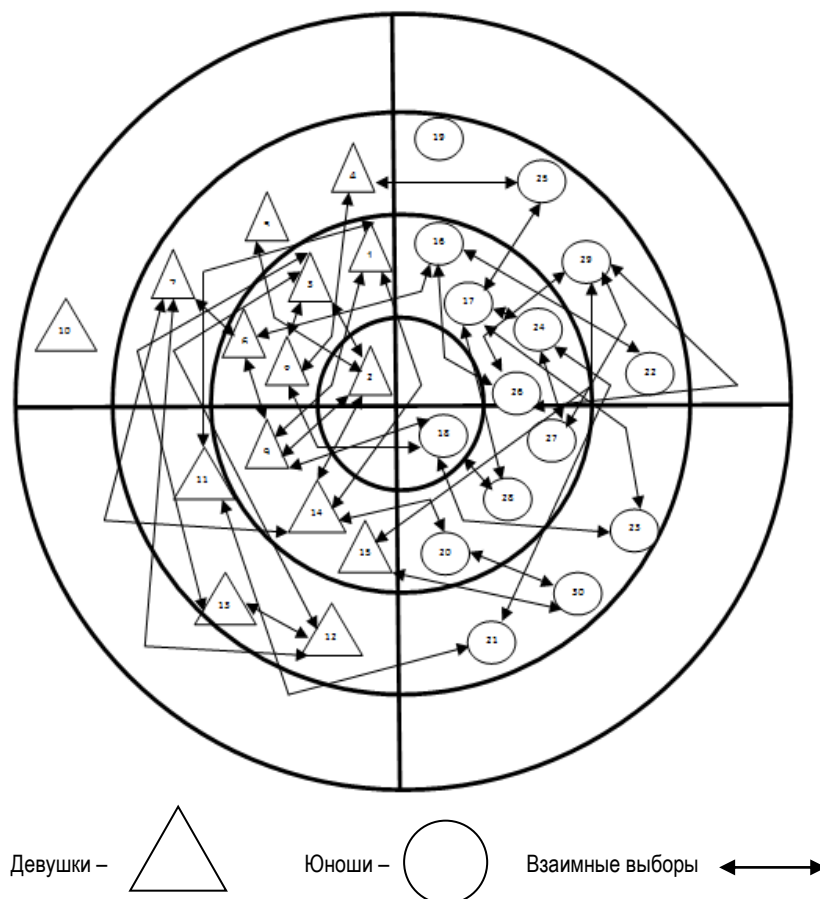


Рис. 3. Социограмма

В социограмме мы отметили только взаимные выборы испытуемых. Анализируя социометрическую мишень, мы выявили наличие внутригрупповых сплоченных образований. По взаимным выборам, которые отражены на «мишени» данной группы испытуемых выявлено большое количество взаимных связей, но в основном они внутри подгрупп юношей и девушек. Также в исследуемой группе присутствуют один юноша и одна девушка, которые не образовали ни одного взаимного выбора.

Анализируя показатели методики «Мотивы предпочтений в межличностных отношениях», разработанной А.Ф.Корниенко (рис. 4) среди юношей, можно отметить, что максимальное количество баллов набрали такие качества как: «Самостоятельный (ая)» (23,1), «Общительный (ая)» (20,7) и «Веселый (ая)» (16,1).

Минимальные значения присущи следующим качествам: «Никого никогда не обманыва-

ет» - (1,6), «Никого никогда не обижает» - (1,8) и «Всегда всем помогает» - (3,03). Для девушек, наиболее значимыми качествами являются: «Общительный(ая)» - (25,9), «Быстрее всех все понимает» - (17,6) и «Настойчивый (ая)» - (12,5). Минимальные значения были присвоены следующим качествам: «Никого никогда не обманывает» - (1,5), «Много знает, начитан» - (3,1) и «Всегда всем помогает» - (4). Можно сделать вывод о том, что для юношей большое значение играет такое качество как «Самостоятельный (ая)», а для девушек «Общительный (ая)», так же данному качеству были присвоены одинаково высокие результаты. Одинаково низкие результаты получило качество «Никого никогда не обманывает».

Как видно из следующего рисунка 5, представленного в виде корреляционной плеяды, в результате проведения исследования, на выборке юношей, были выявлены следующие взаимосвязи.

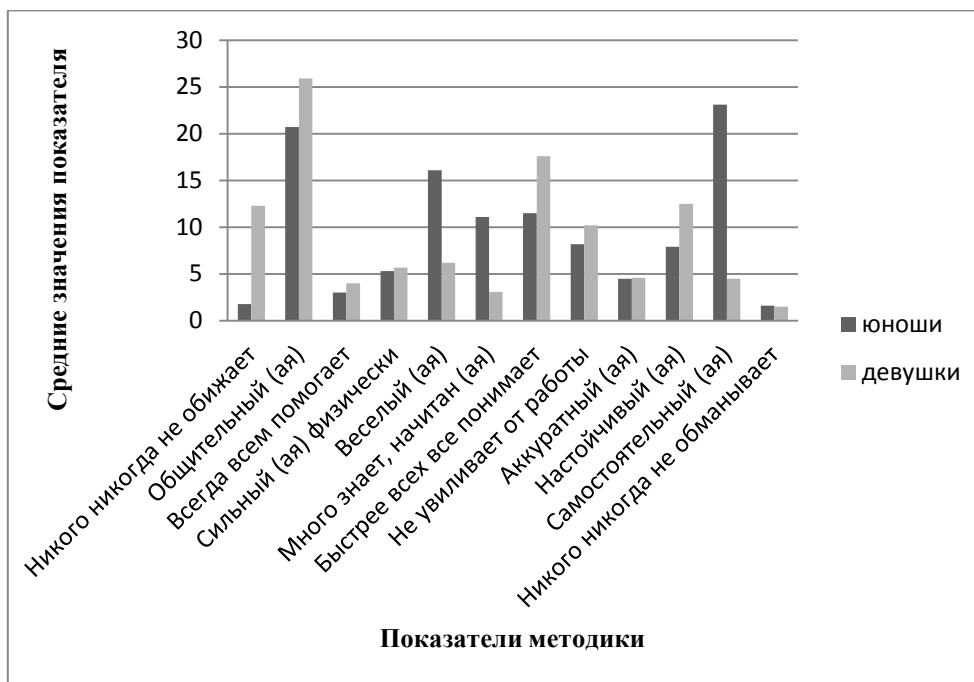
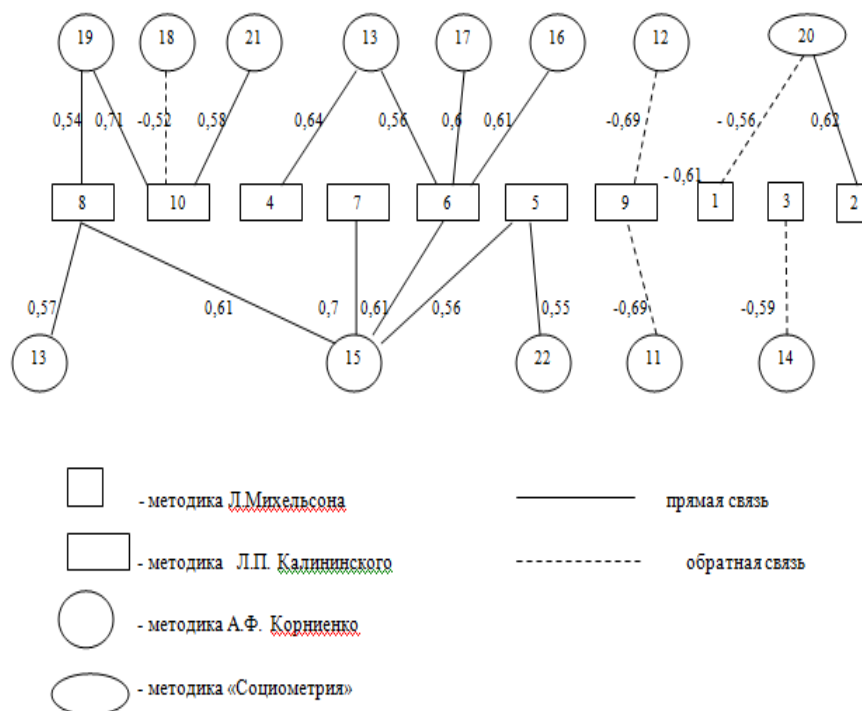


Рис. 4. Гистограмма распределения показателей мотивов предпочтений в межличностных отношениях у юношей и девушек



Примечание: 1. Зависимый, 2. Компетентный, 3. Агрессивный (способы общения по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона); 4. Направленность, 5. Доминирование, 6. Уверенность в себе, 7. Требовательность, жесткость, 8. Уступчивость, 9. Зависимость, 10. Психологический такт, (качества личности по методике «Определения организаторских и коммуникативных качеств личности» Л.П. Калининского); 11. Никогда никого не обижает, 12. Общительный (ая), 13. Всегда всем помогает, 14. Сильный (ая) физически, 15. Веселый (ая), 16. Много знает, начитан (ая), 17. Настойчивый (ая), 18. Самостоятельный (ая), 19. Быстрее всех все понимает (качества личности по методике «Мотивы предпочтений в межличностных отношениях А.Ф.Корниенко») 20. Социальный статус, 21. Адекватность самооценки, 22. Самооценка межличностных отношений (показатели методики Д.Морено «Социограмма»).

Рис. 5. Корреляционная плеяда взаимосвязи показателей коммуникативной культуры и межличностных отношений у юношей

Была установлена прямая корреляционная взаимосвязь между способом общения по методике Л.Михельсона «Коммуникативные умения» «компетентный» и показателем методики Социометрия «социальный статус» (0,62), на уровне достоверности $p=0,05$, т.е. чем больше всесторонне развит молодой человек, тем выше его социальное положение в группе, между качеством «доминирование» и «веселый» (0,56), уровень достоверности $p=0,05$, т.е. испытуемые стремятся к доминированию в коллективе, при этом настроены только позитивно. Вместе с тем, при выраженности такого качества личности как «психологический такт», показатель «адекватность самооценки» (0,7) имеет высокие показатели на уровне значимости $p=0,01$, что говорит о умении испытуемых быстро устанавливая контакты с другими людьми исходя из их индивидуальных особенностей.

Также следует отметить, что, исходя из данных корреляционной плеяды было установлено, что чем выше качество «уверенность в себе» тем выше качество «всегда всем помогает» (0,61) на уровне значимости $p=0,05$; чем более выражено качество «уверенность в себе» тем более высокие показатели присуще качеству «много знает» (0,61) на уровне значимости $p=0,05$ и по качеству «настойчивый» (0,6) на уровне значимости при $p=0,05$; чем выше показатель качества «направленность» тем выше показатель «всегда всем помогает» у испытуемых (0,64) на уровне значимости при $p=0,05$.

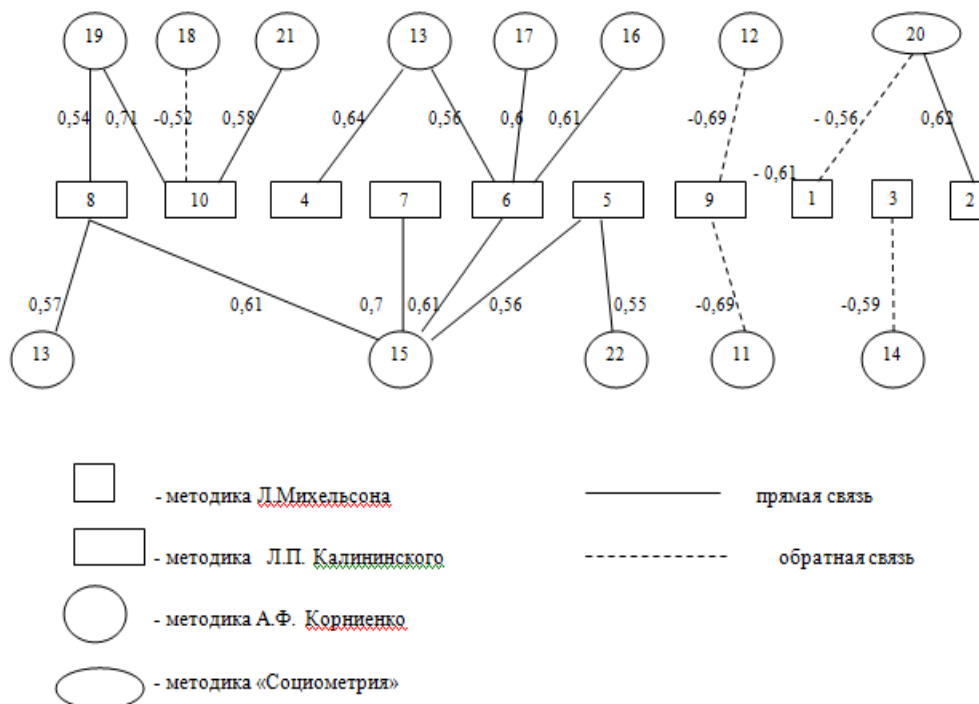
Было выявлено, что уверенность испытуемых взаимосвязана с качеством «настойчивый» в межличностных отношениях (0,6) на уровне значимости $p=0,01$, что свидетельствует о уверенности в собственных силах молодых людей и достижению поставленных целей. А также, следует отметить, что чем более выражен показатель «требовательность, жесткость», тем более выражено такое качество как «веселый» (0,7) на уровне значимости при $p=0,01$. Интересно заметить, что существует корреляционная связь между качеством «уступчивость» и качеством «веселый» (0,57) на уровне значимости $p=0,05$, это говорит о том, что юноши склонны идти на компромиссы, и при этом всегда иметь хорошее настроение.

Высокие показатели уступчивости характерны для высокого уровня взаимной поддержки, показатель «всегда всем помогает» (0,61) на уровне значимости $p=0,05$. Чем выше стремление к повышению деловых и организаторских качеств испытуемых («деловитость»), тем он более отзывчив и готов активно участвовать в жизни коллектива («самооценка межличностных отношений») (0,57) на уровне значимости $p=0,05$; чем больше показатель качества «зависимый» от человека, тем меньше значения показателя «никогда не обижается» (-0,69) на уровне значимости $p=0,01$. Была выявлена связь между качествами «быстрее всех все понимает» и «уступчивость» (0,54), на уровне достоверности при $p=0,05$, т.е. испытуемые легко соглашаются с другим мнением, перестают сопротивляться установкам без всякого нажима. Кроме того, было выявлено: чем выше уровень быстроты понимания и усвоения нового материала, тем выше уровень психологического такта (0,71) на уровне значимости $p=0,01$.

Обратная корреляционная связь обнаружена между качеством «сильный физически» и «агрессивный» (-0,59), уровень достоверности $p=0,05$ у испытуемых желание быть лидером, вызывает способность к доминированию, и тем самым они не могут находиться в подчиненном состоянии к кому-либо и у них может проявляться агрессия к окружающим. Чем более выражена самостоятельность, тем ниже значения качества «психологический такт» (-0,52) на уровне значимости $p=0,05$; чем выше показатель качества «упрямство, негативизм», тем меньше показатель качества «общительный» (-0,61) на уровне значимости при $p=0,05$.

Кроме того, были получены следующие обратные корреляционные связи: при выраженности такого показателя как «социальный статус», у испытуемых практически отсутствует потребность зависеть от кого-либо (шкала «зависимость») (-0,56) на уровне значимости $p=0,05$. В завершении анализа данной корреляционной плеяды следует отметить еще об одной существующей связи, а именно влияние показателей такого варианта поведения как «зависимый» на показатели качества личности «никогда не обижает» (-0,61) на уровне значимости $p=0,05$, в связи с чем можно сделать вывод, что определенная часть испытуемых

предпочитает подчиненность другим, оставаться в стороне, не проявлять активность.



Примечание: 1. Зависимый, 2. Компетентный, 3. Агрессивный (способы общения по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона); 4. Направленность, 5. Деловитость, 6. Доминирование, 7. Уверенность в себе, 8. Требовательность 9. Упрямство, 10. Уступчивость, 11. Зависимость, 12. Психологический такт, 13. Отзывчивость (качества личности по методике «Мотивы предпочтений в межличностных отношениях А.Ф. Корниенко»); 14. Общительный (ая), 15. Всегда всем помогает, 16. Сильный (ая) физически, 17. Веселый (ая), 18. Много знает, начитан(ая), 19. Быстрее всех все понимает, 20. Не уваливает от работы, 21. Аккуратный (ая), 22. Самостоятельный(ая), (качества личности по методике «Определения организаторских и коммуникативных качеств личности» Л.П. Калининского), 23. Социальный статус, 24. Самооценка межличностных отношений, 25. Адекватность самооценки (показатели методики Д.Морено «Социограмма»).

Рис. 6. Корреляционная плеяда взаимосвязи показателей коммуникативной культуры и межличностных отношений у девушек

Анализ корреляционной плеяды (рис. 6) показывает, что для группы девушек характерным является наличие как прямых, так и обратных связей. Прямая корреляционная взаимосвязь обнаружена между вариантом поведения «зависимый» и «не уваливает от работы» (0,59), где уровень достоверности $p=0,01$, т.е. чем сильнее проявляется зависимость от другого человека, тем труднее человеку отказать от выполнения навязываемых ему поручений. Также обнаружена прямая корреляционная связь между способом общения «компетентный» и «социальный статус» (0,55), уровень достоверности $p=0,05$, т.е. уровень социального статуса в группе является показателем уровня компетентности наших испытуемых; чем выше компетентность наших испытуемых, тем они более общительнее (0,62) на уровне

значимости при $p=0,05$. Была установлена прямая корреляционная связь между качеством «деловитость» и «самостоятельный(ая)» (0,69), уровень достоверности $p=0,01$, т.е. желание проявлять деловые качества связана с наличие самостоятельности у испытуемых. Также прямая корреляционная связь обнаружена между показателем «доминирование» и шкалой «веселый» (0,55), уровень достоверности $p=0,05$, т.е. испытуемые стремятся доминировать, при этом относятся позитивно к людям

Кроме того, как видно из корреляционной плеяды существует взаимосвязь между качеством «доминирование» и «социальный статус» (0,6) на уровне значимости при $p=0,05$, что говорит о стремлении к повышению своего общего интеллекта и кругозора, способность к адекватному распределению своих сил и спо-

собностей. Также следует отметить, что, исходя из полученных данных, было установлено, что чем выше показатель «уверенность в себе», тем выше уровень показателя «сильный физически» (0,62) на уровне значимости $p=0,05$, и тем выше показатель «много знает, начитан(ая)» (0,56) на уровне значимости $p=0,05$. Кроме того, высокий уровень развития психологического такта определяет аккуратность девушек (0,71) на уровне значимости $p=0,01$, что позволяет им находиться в состоянии душевного равновесия, быть положительно настроенными и активно поддерживать связи с одноклассниками (показатель «общительный(ая)» (0,63) на уровне значимости $p=0,05$. Было установлено, что при высоком уровне качества «отзывчивый(ая)» у девушек отмечается желание помогать одноклассникам при необходимости (показатель «всегда всем помогает») (0,71) на уровне значимости $p=0,01$.

Чем выше уровень направленности у испытуемых, тем выше такие качества как «веселый» (0,58) на уровне значимости $p=0,05$, «не уваливает от работы» (0,54) на уровне значимости $p=0,05$, чем выше показатель «зависимость» тем выше результаты показателя «не уваливает от работы» (0,57) на уровне значимости $p=0,05$. Прямая корреляционная связь обнаружена между шкалами «самостоятельный» и «требовательность, жесткость» (0,56), уровень достоверности $p=0,05$, у испытуемых самостоятельность выражается в требовательности, чрезмерной жесткости по отношению к людям. Чем выше уровень качества «много знает», тем выше показатель качества «отзывчивый(ая)» (0,53) на уровне значимости $p=0,05$. Интересно заметить, что чем выше социальный статус наших испытуемых, тем выше показатель «быстрее всех все понимает» (0,64) на уровне значимости при $p=0,05$.

Обратная корреляционная взаимосвязь обнаружена между показателем «самооценка» и шкалой «агрессивный» (-0,6), уровень достоверности $p=0,05$, т.е. чем выше самооценка межличностных отношений человека в группе, тем меньше проявляется агрессия по отношению к одноклассникам; чем выше уровень «адекватности самооценки, тем ниже желание зависеть от кого-либо в группе (-0,54) на

уровне значимости $p=0,05$, «упрямство, негативизм» и шкалой «общительный(ая)» (-0,6), уровень достоверности $p=0,05$, неуступчивость и несговорчивость испытуемых мешают им налаживать контакты с окружающими. Так же обратные корреляционные связи были получены между показателями «упрямство, негативизм» и «быстрее всех все понимает» (-0,64) на уровне значимости $p=0,01$. Чем более выражен показатель «самостоятельный», тем менее выражен показатель «зависимость» (-0,56) на уровне значимости $p=0,05$, испытуемые уверены в своих силах.

Результаты, полученные в ходе данного исследования, могут быть использованы в психологической и педагогической практике при проведении дальнейшей работы в рамках возрастной и социальной психологии.

Литература

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 624 с.
2. *Аксенова, Г.И.* Студент как субъект образовательного процесса. - М., Рязань, 1998. - 176 с.
3. *Артемова, Т.В., Хасанова, Л.Ф.* Личностно-психологические детерминанты межличностного взаимопонимания // В мире научных открытий. - 2010. - № 4-18. - С. 71-73.
4. *Донцов, А.И.* О понятии группы в социальной психологии // Социальная психология: Хрестоматия. / Сост. Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая - М., 2003. - С. 45-49.
5. *Василика, М.А.* Основы теории коммуникации: Учебник. - М.: Гардарики, 2003. - 615 с.
6. *Минуллина, А.Ф.* Исследование коммуникативной толерантности в семьях наркозависимых в контексте реабилитации адиктивного поведения. // В мире научных открытий. - Красноярск: Научно-инновационный центр, 2010. - № 4 (10). - Ч. 17. - С. 149-151.
7. *Murtazina, E.I., Minullina, A.F., Frolova, A.V.* Pedagogical Support Aimed to Form Future Pedagogue-Psychologists' Readiness to Work with the Family // Middle-East Journal of Scientific Research 20 (8): 905-909, 2014.
8. *Саханова, Э.И.* Формирование готовности к работе с семьей у будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2006. - С.53 - 73.

УДК 159.92.2

ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ

С.А.Русс

Аннотация

Статья посвящена исследованию особенностей поведения подростков разного порядка рождения в межличностных контактах. Представлены результаты диагностики межличностного поведения подростков. Выявлено, что межличностные потребности включения, контроля и аффекта старших, младших и единственных в семье детей-подростков связаны с их социальной ориентацией, стремлением к самостоятельности и избеганием ответственности в принятии решения при разной выраженности тенденции поиска общения.

Ключевые слова: порядок рождения в семье, межличностное поведение.

Abstract

The article investigates the features of the behavior of adolescents of different birth order in interpersonal contacts. The results of diagnostic interpersonal behavior in adolescents are presented here. It is revealed that interpersonal inclusion, control and affect needs of senior, junior and single family teenage children are related to their social orientation, the desire for independence and avoidance of responsibility in decision-making at different severity of search of communication trends.

Keywords: birth order in the family, interpersonal behavior.

Принятие своего места в обществе, осознание себя как востребованного и одобряемого члена в нем ставит подростка перед необходимостью (через формирование ценностно-смысловой сферы личности) выработки внутренней позиции [11]. Достижения этого предполагает наличие динамического равновесия двух взаимосвязанных сторон жизненного процесса, в которых проявляются тенденции взаимодействия подростка с обществом: «включённость» в социум и «обособление» от него, то есть необходимость слияния с общностью, чтобы, с одной стороны, быть единым с ней, и выделиться, быть замеченным и признанным, с другой, в чем проявляется и диалектика взаимодействия человека и мира, и культурный контекст личности, с которым она вступает в непростые отношения взаимного преобразования [4, 2, 6, 7, 8]. Достижение динамического равновесия посредством индивидуального усвоения общественных норм и культурных ценностей личности начинается в семье как в персональной микросреде.

Несмотря на обилие и многоплановость работ, охватывающих изучение вопросов влияния семьи на особенности развития личности, к числу неисследованных направлений можно отнести детерминацию сферы межличностных потребностей и межличностного поведения подростка порядком (очередностью) его рождения. Большинство зарубежных (А.Адлер, В.Тоумен, R.A.Thompson, R.Zajonc и др.) и отечественных эмпирических исследований

(О.С.Алексеева, Т.Н.Андреева, А.Я.Варга, Т.А.Думитрашку, Н.М.Зырянова, Е.В.Кияшкина, М.В.Кравцова, Д.С.Корниенко, Е.А.Силина, Г.Т.Баладина, Г.Т.Хаменгаускас и др.) указывают на наличие влияния порядковой позиции ребенка в семье на особенности развития его личности.

С целью выявления общего и специфического в межличностном поведении подростков, являющихся единственными, старшими и младшими в семье, проведено исследование с использованием опросника межличностных отношений FIRO В.Шутца в адаптации А.А.Руквишниковой (ОМО), направленного на диагностику различных аспектов общения, а также на изучение коммуникативных особенностей личности. В исследовании приняло участие 56 подростков разного порядка рождения.

Первые исследования особенностей личностного развития при разном порядке рождения относятся к концу XIX века и фокусируются главным образом на первенцах, обнаруживающих преимущество перед другими по очередности рождения детьми. Обзор Стенли Шахтера содержит многочисленные примеры аналогичных исследований [12]. Однако наиболее значительный вклад в ранние исследования особенностей развития сиблингов различной очередности рождения внес Альфред Адлер, который одним из первых уже в 20-х гг. прошлого века начал изучение эффек-

тов порядка рождения. Рассмотрение этого вопроса проводилось автором в рамках системы созданной им индивидуальной психологии, в результате чего было показано, что порядок рождения является важным фактором развития личности, определяющим личностные характеристики человека в детстве и во взрослом возрасте. А.Адлер полагал, что судить об индивидуальных особенностях каждого человека возможно только с учетом его семейной позиции, которая определяется порядком рождения [5].

Эффективный анализ сиблинговых позиций возможен на основе теории социальных ролей. Психологическая позиция ребенка рассматривается в этой теории как его роль, характеризующая место в семейной структуре. Для каждой роли существует определенный тип поведения. В семье каждый ребенок играет свою роль, демонстрирует характерное для нее поведение, и эта игра поощряется родителями. Как ребенок играет свою роль, и насколько он ею удовлетворен, является важным фактором, опосредующим связь между порядковым номером ребенка и особенностями его личности [13].

Коммуникацию между сиблингами рассмотрел Г.Мозак [13]. Он пришел к выводу, что с увеличением разницы в возрасте соперничество между детьми уменьшается. Так, при разнице между двумя детьми в семь и более лет они оба развиваются практически как единственные дети.

Отдельные личностные характеристики детей с разным порядковым номером рождения были выделены в современных исследованиях. В частности было показано, что первые дети более интравертированы, менее артистичны и обладают худшим чувством юмора [15], тогда как у более поздних по последовательности рождения детей выше степень выраженности экстраверсии [14]. Показатели тревожности более низкие у первенцев. Первенцы же склонны проявлять эмпатию к тем, кто отличается от них по статусу [9].

Анализ психологической литературы, содержащей результаты исследований порядка рождения детей в семье, позволяет заключить, что порядок рождения не сводится к месту в биологической последовательности рождений в семье. Порядок рождения является весьма важным фактором, определяющим особенности формирования личности ребенка.

В нашем исследовании мы опирались на идею, высказанную В.Шутцем о том, что каждый индивид имеет характерный опыт социальной ориентации по отношению к другим. Мы полагаем, что этот опыт формируется, в частности, в связи с разным восприятием собственной позиции в семье, определяемой порядком рождения. Общение, являясь ведущим типом деятельности в подростковом возрасте, предполагает владение приобретенными подростком в семье навыками социального взаимодействия. Общение подростка со сверстниками, основываясь на опыте построения отношений сотрудничества и конкуренции со старшими и младшими сиблингами, проявляется в умении подчиняться и, в то же время, отстаивать свои права [1].

В связи с тем, что опыт взаимодействия детей разного порядка рождения различен, старшие, младшие и единственные в семье дети имеют специфические преимущества и трудности в построении эмоционального контакта, который и дает подростку чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения [2, 10]. Межличностное поведение индивида, согласно теории межличностных отношений, строится на основе трех потребностей: включения, контроля и аффекта [1]. Эти потребности развиваются в детстве в семейном взаимодействии. Так, развитие потребности включения зависит от того, насколько ребенок был включен в семью; потребность контроля зависит от того, был ли поставлен акцент в отношениях «родитель — ребенок» на свободу или контроль; потребность аффекта зависит от степени, в которой ребенок был эмоционально принят или отвержен его ближайшим окружением. Если эти потребности не были удовлетворены в период детства, индивид чувствует себя незначительным, некомпетентным и недостойным любви. В результате у него вырабатываются защитные способы поведения, наблюдаемые при межличностном контакте. Особый интерес для нашего исследования представляет позиция автора теории межличностных отношений о роли родителей в межличностном поведении детей. Субъективная позиция ребенка с той или иной порядковой позицией в семье складывается как следствие отношений в семье. Родители участвуют в создании специфической психологической атмосферы вокруг каждого ребенка и во многом определяют ее. Это происходит в связи с

появлением новых потребностей в семье и распределением обязанностей по их реализации между детьми в соответствии с очередностью рождения. Результатом этого становится то, что дети в одной семье рождаются и формируются в разных жизненных условиях. Все это не может не влиять на положение ребенка в системе семейных отношений и его восприятие своей позиции в них. Если подросток воспринимает свою позицию в межличностной ситуации подобно той, какая имела место в детстве в его отношениях с родителями, братьями и сестрами, то его поведение будет соответствовать собственному поведению в детстве по отношению к членам семьи и их поведению по отношению к нему. В этом межличностном поведении подростка реализуются принципы постоянства и идентификации [1].

Методика оценки межличностного поведения позволила выявить общее и специфическое как в выраженном, так и в требуемом поведении подростков разного порядка рождения с целью реализации ими потребностей в трех основных областях межличностного поведения: в «области включения», в «области контроля» и в «области аффекта». При этом под выраженным поведением понимается мнение индивида об интенсивности собственного поведения в данной области, требуемое же поведение может толковаться как желательное поведение окружающих по отношению к индивиду. Полученные результаты указывают на выраженное поведение младших и старших в семье детей-подростков в «области включения», которое характеризуется низкими баллами, то есть склонностью избегать контактов. Единственные в семье дети подростки оценивают «включенное» поведение средними баллами. Выраженное поведение в «области контроля» подростков разного порядка рождения оценивается средними баллами. Требуемое поведение в «области контроля» младшие и единственные дети-подростки оценивают низкими баллами, старшие – средними баллами. Выраженное поведение в «области аффекта» низкими баллами оценивают младшие и старшие дети-подростки и средними баллами – единственные дети-подростки, тогда как требуемое поведение в этой области низко оценивается младшими старшими детьми-подростками и средним баллом оценивается единственными в семье детьми-подростками.

Выводы

Предпринятое исследование межличностного поведения подростков разного порядка рождения, в основе которого лежит идея о межличностных потребностях, а именно потребностей включения, контроля и аффекта, развивающихся в детстве в семейном взаимодействии, позволило сделать следующие выводы:

1. Для подростков разного порядка рождения общим является наличие стремления к самостоятельности, с одной стороны, и, с другой стороны, к избеганию ответственности в принятии решения.

2. Общим для младших и старших является оценка выраженного и требуемого поведения в области аффекта. Это может интерпретироваться как осторожность и избирательность в выборе и установлении близких эмоциональных отношений;

3. Специфическое поведение единственных в семье детей-подростков в «области включения» может быть описано как противоречивое вследствие того, что им присущи предпочтение общения с ограниченным кругом людей и отсутствие установки на поиск контактов. Вместе с тем типичной для них является потребность в принятии сверстниками и принадлежности к их группам, при условии, однако, что окружающие сами приложат усилия, чтобы быть в обществе с ними. Поведение подростков в «области контроля» также отличается своеобразием в связи с несоответствием выраженного и требуемого. С одной стороны, они притязают на ведущую роль во взаимоотношениях, контроль и влияние на окружающих сверстников, с другой, избегают ответственности и сами не принимают контроля над собой. В своем поведении в «области аффекта» эти подростки отмечают свою избирательность при выборе и установлении отношений наряду с желанием быть избранными сверстниками для глубокого эмоционального общения.

4. Младшие по порядку рождения подростки оценивают свое межличностное поведение в «области включения» как непоследовательное. Они не считают свое поведение направленным на поиск контактов, но испытывают потребность быть принятыми сверстниками.

Литература

1. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А.Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Баянова, Л.Ф. Проблема взаимодействия субъекта и культуры в отечественной психологии XX века: авт. дис... д-ра псих. наук / Л.Ф. Баянова. – М., 2009. – С. 3-12.
3. Баянова, Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии. // Филология и культура / Л.Ф.Баянова // Philology and Culture. - 2012. - № 3 (29). - С. 294-298.
4. Русс, С.А. Порядок рождения ребенка как фактор развития идентичности / С.А. Русс // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 5 (33). – С. 156-162.
5. Adler, A. Characteristics of the first, second, and the third child / A. Adler // Children. 1928. N 3.P. 14–52.
6. Bayanova, L.F. Dialectic psychology of M. M. Rubinshtein / L.F. Bayanova // Psikhologicheskii zhurnal (Psychological magazine). 2009. N 6. pp.: 103-109.
7. Bayanova, L.F. Hamlet type according to L.S.Vygotsky as the reflection of psychological features of the epoch / L.F. Bayanova // Voprosy Psikhologii. 2011. N 6. pp.: 77 - 84.
8. Bayanova, L.F. Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology / L.F. Bayanova // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. N 1. pp.: 35 - 42.
9. Gates, L. Birth order and its relationship to depression, anxiety, and selfconcept test scores in children / L.Gates, R.Mable // J. of Genetic Psychol. 1988. 149(1). P.29-34.
10. Russ, S.A. Successfulness as it is perceived by the teenagers of a different birth order / S. A. Russ // LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 148 p.
11. Salikhova, N.R. Characteristics of Personal Value-meaning Systems: A Comparative Study of American and Russian University Students / N.R. Salikhova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. V Congress of the Russian Psychological Society, 14-18 February (Moscow). – Volume 86. – 2013. – pp: 349 - 354.
12. Schachter, S. Birth order, eminence and higher education. // American Sociological Review. 1963. Vol.28, N5. - P.757–768.
13. Shulman, B., Mosak H. Birth order and ordinal position: two adlerian views. // J.of Ind. Psychol., 1977. Vol.33, N1. - P.114–121.
14. Singh, T. Birth order and age as the determination of extraversion. J. of Psychol. Res. 1985. 29(1). - P. 21-23.
15. Thompson, R.A., Hoffman H.L. Empathy and the development of guilt in children. // Development Psychology. - 1980 (Mar.). Vol. 16(2). - P. 155-156.

УДК 371.13

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ ЗА РУБЕЖОМ

И.А.Расходова

Аннотация

В статье раскрываются педагогические условия развития культуры критического мышления студентов при работе с различными источниками информации через интернет.

Ключевые слова: критическое мышление, культура мышления, интернет, научно-исследовательская работа студентов, информация

Abstract

The article reveals pedagogical conditions of the development of students' critical thinking culture during the work with different sources of information through the Internet.

Keywords: critical thinking, thinking culture, Internet, research work of students, information.

Проблема развития критического мышления студентов в вузах актуальна как в России, так и за рубежом. Наивысшей целью современного высшего образования становится приобретение студентами не только новых знаний и умений, а также развитие у них интеллектуального и творческого потенциала,

который позволит студентам стать успешными и конкурентоспособными. В связи с этим, становится актуальной проблема развития культуры критического мышления и его основных компонентов, таких как способность не только к усвоению новой информации, но и адекватное применение этой информации, гибкость мыш-

ления, рефлексия и способность к адаптации к современным меняющимся условиям.

Уровень информатизации общества в XXI веке огромен, а умение вовремя получать информацию, проанализировать, обработать и найти решение возникающей проблемы – это ключ к успеху каждого современного студента. В современном мире изменения, происходящие в обществе в целом, в профессиональной сфере каждого человека настолько стремительны, что не каждый способен адаптироваться, принять, проанализировать новые идеи и осмыслить их критически, делая выводы относительно точности и применимости этих идей.

Цель современного высшего образования – сформировать образованного, интеллектуального человека, умеющего мыслить быстро, способного адаптироваться к постоянно меняющейся ситуации в обществе и в его профессиональной сфере. Любой современный молодой человек в будущем стремится занять высокое положение в обществе, которое раскрывает перед ним новые возможности и дает ему понять его реальные перспективы. Чем более образован молодой человек, тем сильнее его желание обеспечивать себя информацией, следовательно, он будет адекватно реагировать на внешний мир и сможет вписаться в него. Это позволит ему максимально раскрыть свой интеллектуальный, духовный и нравственный потенциал и реализовать свои природные задатки.

Важной составной частью общей культуры студента является культура мышления. Культура мышления выступает в качестве развития способности студента к адекватному отражению в понятиях и других мыслительных формах объективной логики бытия и своего собственного существования. По мнению известных отечественных педагогов Г.М.Коджаспировой и А.Ю.Коджаспирова, «культура мышления – это степень овладения человеком приемами, нормами и правилами умственной деятельности, выражающаяся в умении точно формулировать задачи (проблемы), выбирать оптимальные методы (пути) их решения, получать обоснованные выводы, правильно пользоваться этими выводами на практике» [1].

Культура мышления студента формируется и развивается в результате овладения им знаниями, которые накоплены человечеством. Культура мышления студента зависит от

того, насколько его мыслительная деятельность соответствует законам логики, так как она выступает как необходимое условие верного усвоения студентами учебного материала. Именно овладевая навыками культуры мышления, студенты могут сформулировать свои мысли и адекватно их выражать.

Большинство студентов следует логическим законам непроизвольно, не осознавая их и не зная об их существовании. При этом они следуют естественной логике, применяя логические законы стихийно, но умение рассуждать стихийно не гарантирует правильности мышления. Овладение же основами логики дает возможность сознательного применения логических законов к решению конкретных практических задач, позволяет правильно организовать умственную деятельность и потому способствует повышению уровня его логической культуры.

Мышление или культура мышления студента формируется в процессе его жизнедеятельности. Поэтому изучение логики это непосредственное приобщение к его общей культуре, а также к культуре межличностных взаимоотношений. Изучение форм и законов правильного мышления это необходимый элемент социализации студентов.

Культура критического мышления – это способность рассуждать непротиворечиво, последовательно, выявлять и анализировать ошибки в умозаключениях других людей и иметь доказательность, т.е. иметь достаточное количество основания для формирования истины. Культура критического мышления основана не на отрицании всего, а на критике по существу, основанная на рефлексии и имеющая нравственный аспект мышления.

Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающие его от других видов и типов мышления. Понятия критического мышления его функций и механизмов функционирования различны, но при всем многообразии определений критического мышления в них всегда можно увидеть близкий смысл.

По мнению современного американского ученого, философа и религиоведа Остина Клайна «Критическое мышление это – рациональное, оценочное мышление, о том, что является истинным или ложным. Оно использует инструменты логики и науки и здравого скептицизма в контексте принятия желаемого за

действительное, наукой и псевдонаукой. Критическое мышление не может гарантировать конечной истины, но дает альтернативу для принятия верного решения» [5].

Развитие критического мышления студентов и культуры мышления при работе с интернет источниками, становится актуальной и в России, так как существует тенденция быстрого развития компьютерных технологий в образовательном процессе вузов нашей страны, оснащения образовательных учреждений современными техническими средствами, которые способны передавать, хранить и обрабатывать информацию в цифровом формате, а также использование глобальной информационной сети интернет в образовательном процессе студентов. На сегодняшний день, уровень информатизации общества в России огромен, общество сталкивается с глобальным кризисом, информация через источники интернет может являться устаревшей, неполной или недостоверной. Современному российскому обществу необходимы критически мыслящие люди, способные к оценке различного рода информации, имеющие здоровый скептицизм, способные мыслить самостоятельно и аргументировать свою точку зрения.

В странах зарубежья, особенно в США и Великобритании, развитию критического мышления студентов уделяют большое внимание, так как критически мыслящие люди являются целью современного общества. С 1980-х годов за рубежом развитие критического мышления стало одной из основных целей образования. В развитых зарубежных странах были созданы специальные законодательные акты, целью которых было создание таких условий обучения, с помощью которых студенты, выпускники вузов, владели навыками критического мышления на продвинутом уровне и могли найти решение важнейших задач. В 1993 году в США был разработан учебный план для высших учебных заведений, в который входил специальный курс по формированию навыков критического мышления.

С широким распространением интернет технологий возникла и проблема развития культуры критического мышления студентов. Многие современные американские и британские ученые занимаются изучением данной проблемы. Ученые и разработчики компании Майкрософт считают, что формирование навыков критического мышления необходимы при

работе с интернет. Так как одним из перспективных направлений развития критического мышления в современном образовании является широкое внедрение интернет технологий в обучении студентов. С наступлением цифрового века, человечество переживает информационную революцию. С изобретением интернет стало доступно такое количество информации, которой не было прежде в истории человечества. Но, несмотря на все глобальные изменения, цель получения информации остается неизменной с древнейших времен – обеспечение такими знаниями, которые способствуют формированию таких способностей как самопознание, саморазвитие, оценка качества получаемой информации. С развитием способности человека хранить и собирать информацию, развивается и навык анализа этой информации.

Для современного студента интернет стал главным источником получения информации. Большинство молодых людей в возрасте до 25 лет получают информацию в режиме онлайн. Именно с помощью интернет можно легко и быстро найти как основную, так и дополнительную информацию для повседневной и научно-исследовательской деятельности. Однако ученые компании Майкрософт убеждены, что с одной стороны интернет уменьшает время поиска информации, тем самым повышая производительность труда. С другой стороны, интернет препятствует формированию любознательности, способности к анализу полученной информации [8].

Несомненно, что интернет как источник информации, имеет большие преимущества в современном обществе, но эта информация не всегда достоверна и часто намеренно вводит их в заблуждение, даже если она повторяется многими источниками интернет и подкреплена вескими доказательствами. Поэтому одна из важнейших целей современного высшего образования – научить студентов оценке надежности различных источников и определить логические ошибки, обманчивые доводы, чтобы не пасть жертвой ложной или предвзятой информации, уметь критически оценивать информацию. В предыдущие годы студенты обращались за помощью к библиотекам или преподавателям в поиске достоверной информации. На сегодняшний день студенты все чаще и чаще используют интернет для самостоятельного поиска той или иной информации.

Задача преподавателей – обучить студентов основным правилам работы с информацией, правилами цитирования с сохранением авторского права. Так как с появлением интернет остро встала проблема плагиата, студенты не всегда знают и умеют применять правила цитирования, потому что большое количество информации в сети интернет находится без ссылок на источник, что приводит студентов к неправильному использованию информации. Роль современного преподавателя состоит в формировании научно-исследовательских навыков студентов, которые позволяют им найти, идентифицировать, оценить и использовать достоверную информацию на более высоком уровне. Научно-исследовательские навыки современных студентов – это навыки сбора достоверной информации, ее интерпретации, избежание плагиата и анализ полученной информации [8].

Основным этапом в исследовательской работе студентов является этап поиска информации. При работе с источниками интернет, студенты должны научиться основным правилам работы:

1. Знать ключевые интернет термины, такие как спам, вредоносные программы, реклама, платный пост и т.д.
2. Уметь находить основные поисковые сайты сканирования и индексирования
3. Распознавать платные и бесплатные ссылки на программы и файлы
4. Уметь читать веб-страницы
5. Знать работу поисковых сайтов (Яндекс, Yahoo, и Google)
6. Преодолеть предвзятость к используемой информации, умение проанализировать разные мнения по этой информации [8].

Критическое мышление играет важную роль в выборе информации, так как перед студентом стоит задача определить не только подлинность того или иного сайта, но и определить, достоверна ли информация и с какой целью выложена данная информация на сайте, не является ли она предвзятой. К сожалению, на сегодняшний день у студентов не сформирована культура критического мышления, нет привычки перепроверять данные или факты, а надежность авторов или издателей не гарантирует точность информации. Даже самая достоверная информация может быть ошибочной и ввести в заблуждение, поэтому студенты должны убедиться не только в том, что инфор-

мация допустима, но и убедиться, что она верна. При работе с интернет у современных студентов не выработана способность к анализу надежности и достоверности источника информации, например с помощью имени домена, студент должен уметь различать первичные и вторичные источники, знать различные виды сайтов и определять их содержание, знать разницу между источниками в свободном доступе и платном [8].

Обучение развитию критического мышления студентов с помощью интернет основывается на образовательной технологии, которая была разработана американскими учеными Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч. и Уолтер С, в конце прошлого столетия и состоит из трех этапов:

1. Этап вызова. На данном этапе задача преподавателя состоит в побуждении студентов к овладению новой информацией, развивать способности к восприятию новой информации, к пониманию скрытых подтекстов и смыслов, развитие познавательной и деятельности студентов, связанной с поиском новой информации.

2. Этап осмысления содержания новой информации. На данном этапе преподаватель обучает студентов идентифицировать, интерпретировать полученную информацию, овладеть методами научного исследования, практической деятельности студентов.

3. Этап рефлексии. Этап рефлексии предполагает соотнесение новой информации по отношению к предыдущим знаниям студентов, а также выработку собственного мнения. Преподаватель способствует развитию самостоятельной активности студентов, творческому подходу к решению проблем, а также к самоанализу [2].

Научно-исследовательская работа студентов должна проводиться при постоянной поддержке преподавателя, которая направлена на оказание помощи в формировании мотивации студентов, осмысления полученных данных и рефлексивном анализе этих данных, развитии социальных культурных и политических знаний, развитии коммуникативных способностей студентов, а также навыков самовыражения. Роль преподавателя заключается не только в стимулировании их активности, самостоятельности, развитие способностей к самоанализу и накоплению опыта творческой деятельности студентов, но и в управлении всей

учебной деятельности студентов в целях их личностного и профессионального роста.

Профессиональная деятельность педагога это совокупность методических, мотивационных, информационных и творческих умений.

Интернет – это быстрый источник получения информации, который с каждым днем становится все больше и обширнее, но быстрый не всегда значит лучший. С помощью развития культуры мышления студентов и развития критического мышления, возможно определить достоверность этой информации, оценить и аргументировать свою точку зрения по данной проблеме.

Литература

1. *Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю.* Педагогический словарь. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 176 с.
2. *Стил, Дж., Мередит, К., Темпл, Ч., Уолтер, С.* Основы критического мышления. - Пос. 1. - М., 1997. – 127 с.
3. *Федоров, А.В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. - М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. - 616 с.
4. *Харламов, И.Ф.* Воспитание логической грамотности. - М.: Проспект, 2004. - С. 45-50.
5. *Austin, Cline.* What is Critical Thinking? Establishing Emotional & Intellectual Distance Between You & Your Ideas. <http://atheism.about.com/od/critical-thinking/a/criticalthink.htm>
6. *Brent, Weyers.* The Internet's Impact on Our Thinking. An exploration of the consequential implications on our cognitive thought process. <http://www.nshss.org/media/1497/weyers.pdf>
7. *Edna, Sackson.* 10 ways to create a culture of thinking... <https://whatedsaid.wordpress.com/...ways...culture-of...>
8. *Mary Lane Potter.* From Search To Research: Developing Critical Thinking Through The Web Research Skills. education/ww...Critical-thinking.aspx

ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

УДК 37.013.43:372.88.1

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

А.А.Васильева

Аннотация

Статья раскрывает содержание понятия «толерантность», которая понимается как способность человека к мирному сосуществованию с другими людьми, как признание и уважение права другого человека на отличие. Современный интегративный процесс требует пересмотра социально-культурных стереотипов, воспитания толерантности, этноэмпатии, уважения к традициям и духовному наследию каждой этнокультуры, осознания ценности личности, как носителя определенной культуры. Основное внимание автор акцентирует на проведении опытно-экспериментальной работы, заключающейся в определении уровня сформированности толерантности у студентов вуза, разработке критериев и показателей сформированности толерантности.

Ключевые слова: толерантность; толерантная личность; поликультурное образование; межкультурное общение; когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный критерии.

Abstract

The article reveals the content of the concept "tolerance" which is understood as ability of the person to peaceful co-existence with other people as recognition and respect of the right of other person on difference. Modern integrative process demands revision of welfare stereotypes, developing tolerance, ethnoempathy, respect for traditions and spiritual heritage of each ethnoculture, understanding of the value of the personality, as carrier of a certain culture. The author focuses the main attention on carrying out the skilled and experimental work consisting in definition of

level of formation of tolerance at students of higher education institution, development of criteria and indicators of formation of tolerance.

Keywords: tolerance; tolerant personality; polycultural education; cross-cultural communication; cognitive, operational and activity, motivation and value criteria.

Важным социально-политическим детерминантом развития поликультурного образования является стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, стремление к установлению и развитию контактов с зарубежными странами.

При всех этих обстоятельствах возникает необходимая социальная потребность в организации целенаправленной работы по формированию поликультурной личности, сочетающей в себе системные знания в области различных культур, стремление и готовность к межкультурному диалогу.

В образовательных программах Министерства образования РФ по иностранным языкам для высших учебных заведений говорится о необходимости подготовки специалистов к жизни и деятельности в поликультурном пространстве [3, с. 29]. В этих условиях особенно важно определить пути дальнейшего обновления содержания гражданского воспитания молодежи и формирования толерантности, под которой, согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности, понимается уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности [4].

Несмотря на имеющиеся исследования проблемы формирования толерантности, вопрос о ее сущности в настоящее время остается открытым. Одной из основных трудностей исследования проблем толерантности является то, что среди ученых отсутствует единство в понимании сущности данного явления. Это связано, прежде всего, с тем, что толерантность является объектом исследования многих наук.

Анализируя сущность толерантности, мы пришли к выводу, что толерантность формируется при наличии у человека адекватной самооценки, навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений,

которые основаны на моральных ценностях, осознанности мотивации терпимости. Следовательно, формирование этих качеств должно способствовать воспитанию в духе толерантности [1, с. 5].

Преломляя всё выше отмеченное в плоскость формирования толерантности у студентов вузов, под толерантностью понимается такой перечень личностных качеств студента, который можно объединить терминами: согласие, взвешенность, основательность в суждениях, попытки «примирить» полярные и на первый взгляд несовместимые компоненты и отношения зависимости и связи между явлениями и объектами в логике общеметодологического принципа дополнительности, распространяя при этом данную совокупность личностных качеств как на сферу учебно-познавательной деятельности (аудиторной и внеаудиторной), так и на сферу межличностного общения с преподавателями, товарищами по учебе, администрацией вуза и другими категориями людей.

Анализируя сущность понятий «толерантность» и «толерантная личность», мы пришли к выводу, что наряду с данным понятием все чаще в политике, публицистике, в научной литературе, в образовании используется термин «поликультурное образование».

В России поликультурное образование является демократическим ответом на потребности многонационального населения. Следует учитывать, что народы России, сохраняя ведущую роль русской культуры, представляют одновременно различные цивилизованные типы и, следовательно, нуждаются в разнообразных моделях образования.

Будучи личностно-ориентированным, поликультурное образование направлено на создание психолого-педагогических условий на становление творческой, толерантной личности, способной создать материальные богатства, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях; признавая уникальность личности студентов, она реализует гуманистические принципы в содержании образования и в организации учебно-воспитательного процесса. Поликультурное образование – приобщение студентов к культуре

своего народа и культуре народов ближайшего национального окружения, формирование начал этнической идентификации [2, с. 4].

В целях проверки гипотезы нашего исследования, заключающейся в определении педагогических условий, способствующих более эффективному формированию толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза, нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

Эксперимент включал три основных этапа: констатирующий, формирующий и заключительный. Данная работа заключалась в определении уровня сформированности толерантности у студентов вуза, разработке критериев и показателей сформированности толерантности, апробации модели формирования толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза и реализации выдвинутых в гипотезе условий.

Основная задача на констатирующем этапе эксперимента - было изучено состояние процесса формирования личности студентов, подготовка их к жизни и деятельности в поликультурном пространстве и определен уровень сформированности качеств, характеризующих толерантную личность. Анализ результатов анкетирования студентов, беседы с ними, наблюдения за их общением во внеучебное время, а также беседы с преподавателями показали, что уровень сформированности качеств личности, необходимых для толерантного взаимодействия с представителями другого этноса и иной культуры, является достаточно низким. К наиболее показательным из них относятся низкий уровень информированности студентов о сущности толерантности, о качествах толерантной личности, низкая коммуникативная культура, высокая конфликтность, отсутствие умения активного слушания, что свидетельствовало о необходимости совершенствования процесса формирования толерантности у студентов вуза.

Следующая задача констатирующего этапа эксперимента заключалась в оценке исходного уровня сформированности толерантности у студентов вуза по выявленным нами критериям и показателям. В качестве контрольной группы были избраны группы студентов юридического и экономического факультетов Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института (НКФ МГЭИ) в количестве 150 человек. В экспериментальную группу вошло 150 студентов юридического и экономического факультетов. Определение в качестве экспериментальной группы студентов этих факультетов связано с тем, что диссертант долгое время преподает «Английский язык» на данных факультетах. Кроме того, руководство этих факультетов выделило часы на проведение спецкурса «Spotlight on the UK and the USA», который был проведен им на формирующем этапе эксперимента.

Основными средствами изучения исходного уровня сформированности толерантности стали тестирование, анкетирование, наблюдение, беседы и самооценивание. Тестирование было направлено на выявление когнитивного критерия сформированности толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза. Для оценки операционно-деятельностного критерия нами было использовано моделирование педагогических ситуаций, которые позволяли оценить готовность студентов к толерантному взаимодействию с представителями иной культуры. Уровень сформированности мотивационно-ценностного критерия определялся через самооценивание студентов. Результатом данной работы было то, что исходный уровень сформированности толерантности у студентов контрольной и экспериментальной групп приблизительно одинаков. Мы видим, что уровень сформированности когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного критериев достаточно низок в обеих группах (см. рис.1).

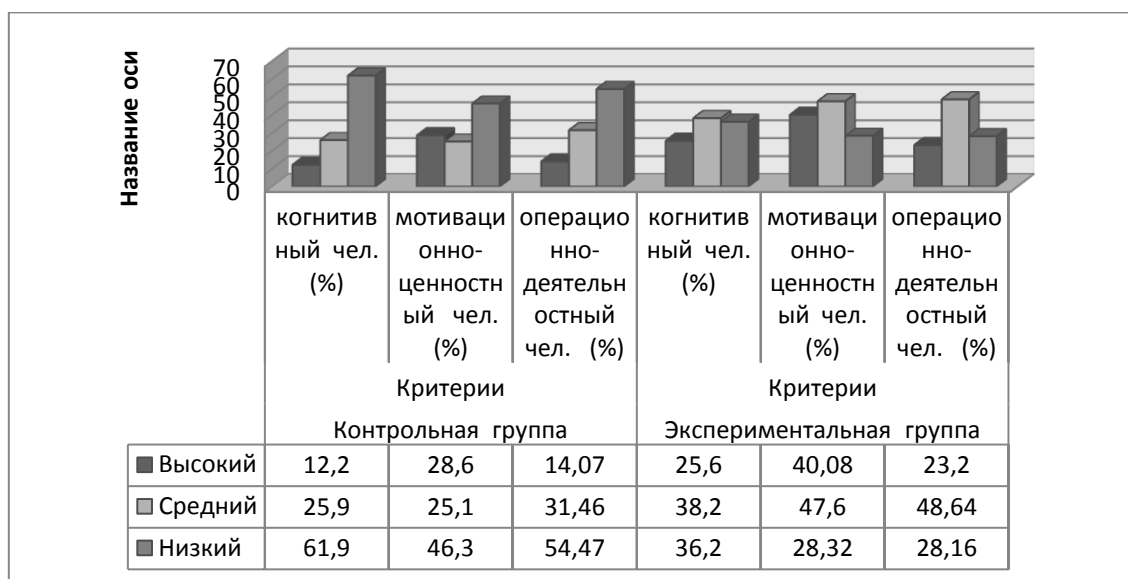


Рис. 1. Уровни сформированности когнитивного, мотивационно-ценностного и операционно-деятельностного критериев толерантности

Результаты констатирующего этапа эксперимента имеют ярко выраженную практическую и теоретическую направленность: во-первых, они подтвердили поставленную в нашем исследовании проблему, во-вторых, полученные данные помогли составить конкретную программу экспериментальной работы по формированию толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза, и, в-третьих, полученные данные будут являться основополагающими и служить критериями в ходе дальнейшей экспериментальной работы.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы ставилась задача практически реализовать разработанную нами модель формирования толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза.

Опытно-экспериментальная работа на основе модели проводилась по следующим основным направлениям: на учебных занятиях по иностранному языку, в ходе обучения спецкурса «Spotlight on the UK and the USA» и в процессе внеаудиторной воспитательной работы.

В связи с тем, что на обучение иностранному языку в вузах выделяется ограниченное количество часов и на учебных занятиях следует уделять внимание различным аспектам языкового образования (фонетике, грамматике, лексике), а также развитию видов речевой деятельности, мы считаем, что для достижения наилучших результатов по формированию то-

лерантности недостаточно ограничиваться лишь учебными занятиями. Это обусловило необходимость разработки и внедрение в учебный процесс спецкурса «Spotlight on the USA and the UK» («Взгляд на Великобританию и США»). Содержание спецкурса включало работу с лингвострановедческими текстами, а также коммуникативные ситуации со всевозможными ролевыми играми, также сюда вошли задания, знакомящие студента с сущностью толерантности и позволяющие приобрести умения и навыки толерантного взаимодействия с представителями иных культур, позволяющие сформировать отношение к толерантности как общечеловеческой ценности.

Важным средством обучения в спецкурсе явилось авторское пособие «What are the British and the Americans look?» («Кто такие англичане и американцы?»). Кроме того, нами использовались учебные пособия «Across the countries of the English language», «Language and Culture», «Spotlight on GB». Спецкурс состоял из трех блоков: когнитивного, мотивационно-ценностного и операционно-деятельностного. Когнитивный блок спецкурса заключался помимо решения задачи, связанной с информированностью студентов о толерантности, и в ознакомлении с культурой изучаемого языка во всех его аспектах. Когнитивный компонент спецкурса формировал у студентов способность и готовность понимать ментальность носителей изучаемого языка и особенности коммуникативного поведения народа этой

страны. Мотивационно-ценностный блок спецкурса тесно связан с когнитивным. Студентам предлагалось выявить различие между культурными ценностями родного и английского народов. Они получали задания, состоящие из конкретных речевых высказываний, характеризующих ценности, верования, поведение представителей английской культуры. Студенты должны были проанализировать содержание данных высказываний и выразить свое мнение о том, каким образом в английской речи проявляются особенности их ценностей, верований и поведения. Операционно-деятельностный компонент формирования толерантности строился на основе проигрывания ситуаций, критериями оценки которых являлись: проявление отношения к людям (хорошее, плохое, нейтральное), проявление эмоций, толерантность, интолерантность, стиль коммуникации, речевые средства, способность избегать конфликта. Предлагались ситуации, требующие аргументирования «за» и «против». Например, использовалась ситуация, в которой обсуждался вопрос о менталитете русского и английского народов. Результаты представлены на слайде.

Таким образом, в ходе изучения спецкурса студенты знакомились с различной социокультурной и поликультурной информацией, углубляли и расширяли свои знания о толерантности, оценивали и разыгрывали различные ситуации, знакомились со стратегиями поведения, готовящими их к толерантному взаимодействию с представителями других культур, учились следовать нормам и правилам речевого поведения, принятым в Англии. В ходе обсуждения вопросов, касающихся проблем межкультурного взаимодействия, у студентов формировались устойчивые взгляды и убеждения по вопросам толерантности. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза отличается широким диапазоном и проявляется в различных формах и

во внеаудиторной работе (языковые олимпиады, страноведческие викторины, поэтические вечера, круглые столы, научно-практические конференции).

Итак, на формирующем этапе эксперимента нами были реализованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию толерантной личности студента в поликультурном пространстве вуза средствами иностранного языка.

Для определения эффективности реализации модели и выявления уровня сформированности толерантности у студентов нами были проведены контрольные срезы на заключительном этапе эксперимента. Срезы осуществлялись на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе эксперимента. Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики в экспериментальной группе, что полностью согласуется с теоретическими положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации процесса формирования толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза.

Сравнительный анализ данных, полученных в начале и конце эксперимента (см. рис. 1 и 2), позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах количество студентов с низким уровнем формирования толерантности уменьшилось, количество студентов с высоким уровнем сформированности толерантности увеличилось. Результаты анализа проведенной опытно-экспериментальной работы отражены в гистограмме, где представлены сводные данные, полученные нами до и после формирующего этапа эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (см. рис. 1 и 2).

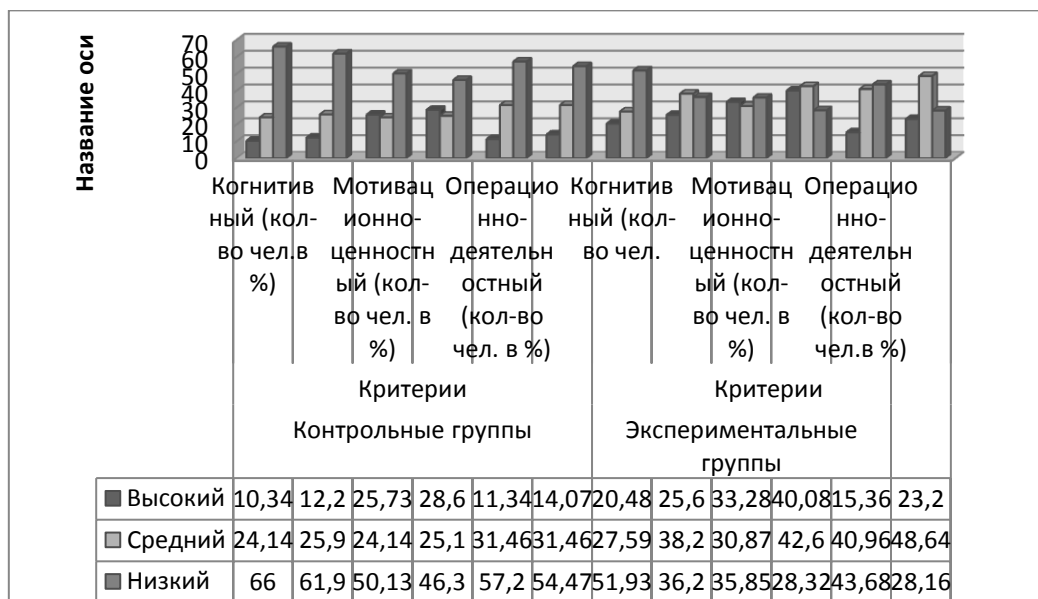


Рис. 2. Уровни сформированности когнитивного, мотивационно-ценностного и операционно-деятельного критериев толерантности после эксперимента

Проведенное нами исследование, представленные результаты, а также содержащиеся в нем выводы являются лишь одной из попыток рассмотрения данного вопроса, поскольку явление толерантности представляется сложным и многогранным. Следовательно, в процессе работы над проблемой проявились приоритетные направления в плане дальнейшего изучения функций и роли толерантности в образовательном процессе, а также формирования толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза и выработки стратегий развития толерантности у преподавателей. В дальнейшем исследование может быть продолжено в следующих направлениях: подготовка педагогов к воспитанию толерантности у студентов в системе вуза, построение

толерантной среды в поликультурном пространстве вуза, воспитание толерантности у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку, толерантность как методологический принцип научных исследований.

Литература

1. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С.Гершунский // Педагогика. - 2003. - № 1. - С. 3-10.
2. Ершов, В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - М., 2000. - С. 3-10.
3. Закон РФ «Об образовании» // Высшее образование в России. - 1996. - № 1. - С. 3-36.
4. UNESCO. A Year for Tolerance. - Paris, 1995. - P. 30-32.

УДК 371.3:004

ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ СТИЛЯХ В ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСАХ СМЕШАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Н.Н.Слепченко, Н.Ф.Паникарова

Аннотация

Статья рассматривает возможности электронного курса при смешанной технологии обучения иностранному языку с точки зрения индивидуальных учебных стилей учащихся; и анализирует ресурс электронного курса как средства формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущего выпускника неязыкового вуза.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, учебные стратегии, когнитивный стиль, учебные стили, электронное обучение, традиционное обучение, смешанное обучение.

Abstract

The article deals with mixed learning that combines online and face-to-face teaching English; it presents the opportunities that e-learning provides teachers with, taking into consideration students' individual learning styles; it also analyses the content of the electronic course as a means of promoting students' ability to life-long learning.

Keywords: learner-centered approach, learning strategies, cognitivestyle, learningstyles, e-learning, face-to-face learning, mixed learning.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки «Информатика и вычислительная техника» обозначены Федеральным Государственным Стандартом нового поколения как перечень общекультурных и профессиональных компетенций выпускника. Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования предполагает создание вузами условий необходимых для всестороннего развития личности [4].

Личностно-ориентированный подход центральную роль отводит именно личности обучающегося с его индивидуальными особенностями, внутренними и внешними мотивами. Обучение в соответствии с данным подходом предполагает ряд постулатов, основными среди которых являются самостоятельность учащегося в процессе обучения и целенаправленное формирование учебных умений, соответствующих характерным для каждого учащегося учебным стратегиям. При обучении иностранному языку для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления учебной деятельности по его овладению. Эффективность этой деятельности во многом определяется такими индивидуальными психологическими факторами, как тип мышления и способ познания окружающего мира, которые формирует у него определенный учебный стиль [1].

В зарубежной методической литературе понятие *когнитивный стиль* (у некоторых авторов – *стиль мышления, стиль предпочтений, стиль учения*) и проблема индивидуальных учебных стилей находится в центре внимания уже достаточно давно; результатами исследований можно считать различные классификации, модели и описания когнитивных стилей, а также разработка опросников с целью выявления учебного стиля обучающихся. Одной из самых известных можно считать модель, базирующуюся на теории Д. Колба (Kolb D., 1976), – обучение, основанное на опыте

(Experimental Learning Theory), которая стала основой для дальнейших исследований П. Хони и А. Мамфорда (Honey P., 1992; Mumford A., 1992) и классификации субъектов обучения – *Деятели / Рефлексирующие / Теоретики / Прагматики*. К числу популярных также относится модель учебных стилей VA(R)K (Visual [визуальный], Aural [слуховой], (Read/write [чтение / запись]), and Kinesthetic [кинестетический]) Н. Флеминга и К. Милса (Fleming N., 1987, 1992; Mills C., 1992). В основе всех теорий индивидуального учебного стиля лежит следующая предпосылка – все индивидуумы воспринимают, обрабатывают и представляют информацию по-разному. Собственно, под когнитивным стилем как способом познания действительности подразумеваются процессы получения, обработки и представления информации; а учебные стратегии, в свою очередь, это совокупность таких действия и операций, которые оптимизируют эти процессы [5, 6, 9].

Под учебными стилями понимается индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности и присущие данному учащемуся устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением [7]. Каждый индивидуум имеет свой собственный учебный стиль, который представляет собой совокупность нескольких стилей при наличии одного доминирующего. При этом, чем равномернее соотношение разных стилей у обучающегося, тем более адаптивен он в учебной среде. Следует отметить, что индивидуальный стиль не является установленным раз и навсегда и с течением времени может меняться. Если обучающийся осведомлен о своем учебном стиле, он учится быстрее, легче и успешнее; и результативность его учебной деятельности повышается. С другой стороны, преподаватель, учитывающий индивидуальные стили своих учащихся, создает условия для развития и совершенствования ими своего учебного стиля [4, 3, 5].

Собственно, личностно-ориентированный подход в обучении предполагает создание каждому учащемуся условий для максимально-го развития его способностей и удовлетворения учебно-познавательных потребностей, что способствует формированию компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Следовательно, задачи по формированию индивидуального учебного стиля требует пристального внимания и серьезного отношения.

Электронное обучение, набирающее свою популярность, имеет ряд существенных преимуществ по сравнению с традиционным обучением. По мнению А.Кларка (Clarke A., 2008), это, прежде всего, - место, темп и время обучения [10]. Для того, чтобы учиться, используя электронный курс, необходим компьютер и доступ в Интернет – место и время не имеют решающего значения; темп обучения также выбирает сам учащийся в зависимости от своих возможностей и предпочтений. К числу преимуществ электронного обучения, несомненно, можно отнести и мощный ресурс технических

возможностей, сконцентрированных в одном месте для удобства обучающегося: доступ к видео / аудио материалам, онлайн библиотекам, дополнительным источникам информации. Можно утверждать, что электронное обучение предоставляет широкие возможности для осуществления эффективного обучения иностранным языкам.

Рассмотрим возможности электронного обучения с точки зрения учебных стилей модели VAK, которая учитывает тип восприятия и обработки информации, на примере электронного обучающего курса *Иностранный язык* (Часть 1 / Часть 2), который был разработан для студентов 1 курса Института космических и информационных технологий Сибирского Федерального Университета (ИКИТ СФУ) [6]. Электронный курс был спроектирован по модели смешанного обучения на основе модульного подхода.

В таблице 1 учебные стили учащихся соотношены с возможностями электронного обучения на примере электронного обучающего курса *Иностранный язык* в ИКИТ СФУ.

Таблица 1.

Соответствие учебных стилей и возможностей электронного обучения

Учебные стили	Ресурсэлектронного обучающего курса
Visual [визуальный]	<ul style="list-style-type: none"> • учебные материалы с иллюстрациями; • диаграммы, др. графические изображения; • видео; • презентации с элементами анимации; • иллюстрации к текстам;
Aural [слуховой]	<ul style="list-style-type: none"> • обсуждение идей/проблем с другими студентами (использование голосовых чатов, и пр.); • звуковые эффекты, аудиофайлы, подкасты; • видеоклипы;
Kinesthetic [кинестетический]	<ul style="list-style-type: none"> • активная деятельность по выполнению заданий, предполагающих «вбивание» ответов; • конспектирование; • работа в электронной тетради;

По материалам Clarke A., *e-Learning Skills*, 2nd edition; Электронный обучающий курс *Иностранный язык* (Часть 1 / Часть 2).

В разделах модуля (Фонетика / Лексика / Чтение / Аудирование / Грамматика / Письмо / Говорение / Страноведение) учебные материалы курса представлены в виде комплекса заданий (*заполни пропуски / закончи предложение / выбери правильный ответ* и др.), предполагающих автоматическую проверку, и содержат необходимую аудио-визуальную поддержку в соответствии с целями и задачами каждого модуля электронного курса.

Принимая во внимание типологию / модель учебных стилей VAK, электронное обучение обеспечивает опциями выбора при взаимодействии с содержанием курса, глобальными возможностями визуализации, а также организацию как индивидуальной, так и коллективной учебной деятельности посредством коммуникационных технологий.

Рассматривая типологическую классификацию Д.Колба, П.Хони и А.Мамфорда, при электронном обучении каждый обучающийся,

согласно своим индивидуальным предпочтениям, имеет возможность *рефлексии* конкретного опыта учебной деятельности, содержания обучения, дискуссий в рамках учебного курса; имеет возможность *создания концепций* личного обучения на основе анализа содержания обучения и опыта собственной учебной деятельности; имеет возможность *опробовать новые идеи*, приобретенные на основе личного опыта учебной деятельности, *применить собственную концепцию* обучения. Электронный курс *Иностранный язык* (Часть 1 / Часть 2), в соответствии с принципами, заложенными в Примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов, характеризуется открытостью информации для студентов о структуре курса, требованиях к выполнению заданий, содержании контроля и критериях оценивания разных видов устной и письменной работы [3]. Такого рода информированность позволяет в полной мере реализовать заявленные выше возможности студентам, относящимся к разным типам субъектов обучения. Кроме того, этот электронный обучающий курс содержит ряд инструментов (*электронный журнал, рейтинг успеваемости*), данные которых позволяют не только контролировать собственную учебную деятельность, но и предоставляют возможность развивать свои рефлексивные умения [2].

При смешанной технологии обучения электронный курс предоставляет широкий диапазон возможностей, ориентированных на индивидуальные учебные стили; задача преподавателя максимально реализовать имеющийся потенциал электронных обучающих курсов и увеличить эффективность аудиторных занятий с учетом учебных стилей своих студентов.

Каждый учащийся в процессе обучения выстраивает свои собственные учебные стратегии. Применение учебных стратегий, которым учащийся отдает предпочтение, гарантирует наиболее оптимальный путь овладения речевыми навыками и умениями и формирует у него определенный учебный стиль.

Смешанная технология обучения позволяет комбинировать традиционное и электронное обучение таким образом, что преподаватель может скорректировать соотношение этих двух видов обучения исходя из анализа потребностей в обучении учащихся отдельно

10. Clarke, A. *e-Learning Skills*, 2nd edition / A. Clarke – Palgrave Macmillan - 2008. – 336 pp.

взятой группы, учитывая их индивидуальные учебные стили.

Подход, ориентированный на личность обучающегося в системе высшего профессионального образования, может решать не только задачи формирования необходимых компетенций будущего выпускника, но и способствует воспитанию у него потребности в дальнейшем самообразовании и дальнейшему личностному и профессиональному росту.

Литература

1. Колесникова, И.Л., Долгина, О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков* / И. Л. Колесникова, О.А.Долгина. – СПб: изд. Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
2. Паникарова, Н.Ф., Таранчук, Е.А., Герцик, И.П. *Формирование и развитие образовательной самостоятельности и учебной автономии студентов неязыкового вуза средствами электронного обучающего курса «Английский язык»* / Н.Ф.Паникарова, Е.А.Таранчук, И.П.Герцик // *Вестник СурГПУ*. - № 3 (14). – Сургут, СурГПУ, 2011. – С. 76-86.
3. *Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов*. – М:Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ, Министерство образования и науки Российской Федерации, 2009.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230100 Информатика и вычислительная техника (квалификация (степень) «бакалавр»)* от 9 ноября 2009 г., № 553.
5. Гуманитарный портал [Электронный ресурс]: www.psyera.ru
6. Дистанционное обучение. Информационный портал [Электронный ресурс]: www.distance-learning.ru
7. Сайт «Психология. Психология познания» [Электронный ресурс]: www.educationalpsychology.narod.ru
8. Электронный обучающий курс: Иностранный язык Часть 1/ Паникарова Н.Ф., Гордеева А.Т., Герцик И.П./ СФУ, Красноярск, 2013. <http://ms.sfu-kras.ru/course/view.php?id=165> Электронный обучающий курс: Иностранный язык. Часть 2 / Паникарова Н.Ф., Гордеева А.Т. и др. / СФУ, Красноярск, 2014. <http://ms.sfu-kras.ru/course/view.php?id=115>
9. *A Guide to Learning Styles* [Электронный ресурс]: www.vark-learn.com

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 373.1 (14.25.01)

ИННОВАЦИОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ШВЕЦИИ

Е.А.Стуколова

Аннотация

В статье раскрываются основные требования к процессу обучения, лежащие в основе построения процесса обучения развитых государств, дается определение дидактической модели, инновационной дидактической модели, описываются некоторые инновационные дидактические модели в школьном образовании королевства Швеция, проводится их сравнение на основе критериев-требований, предъявляемых к процессу обучения и необходимых для реализации при применении эффективных моделей обучения, делается вывод о возможном использовании опыта Швеции в области реализации инновационных дидактических моделей школьного образования в процессе модернизации российской школы.

Ключевые слова: инновационная дидактическая модель, педагогические технологии, педагогизация технических средств, эгалитарность, интерактивность процесса обучения, обучение с взаимной интеграцией обучения по окружающей среде и другого предмета, инновационные среды обучения, принципы наличия средств ведения интерактивного диалога.

Abstract

The article deals with all the most important pre-requisites to the process of education in the developed countries, gives the definition to the educational model and innovative educational model, describes innovative educational models of school education in the kingdom of Sweden, analyses the innovative models according to the realization of the most important pre-requisites of the school education in the modern world, concludes the idea of potential application of the Swedish experience in the innovative educational models' implementation in the process of the development (modernization) of the system of school education in the Russian Federation.

Keywords: innovative educational model, model, innovative learning environments, usage of the latest achievements of technologies in the process of education, equality, interactive educational process, minimax principle, principle of psychological comfort, principles of the means of interactive dialogue and possibilities of usage of the software.

Невозможно переоценить потенциал инноваций, разрабатываемых вновь и модифицируемых технологий, стратегий, методов и моделей обучения в процессе модернизации систем школьного образования. Обратимся к определениям данных понятий. Специалисты Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры определяют технологию обучения как «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящих своей задачей оптимизацию форм образования» [4, с. 87]. Некоторые исследователи разводят понятия технология обучения и технология образования. Технология обучения рассматривается при таком подходе, как комплекс взаимосвязанных форм, методов, приемов и средств

обучения, направленный на формирование у субъекта обучения знаний, умений и навыков, необходимых для освоения конкретной учебной дисциплины. В то время как технология образования – это совокупность технологий обучения по учебным дисциплинам, специально отобранная и признанная обществом как необходимая для формирования системы профессиональных качеств, знаний, умений и навыков, которая обеспечивает мировоззрение индивидуума, активную деятельность в той или иной профессиональной области [9]. Под стратегией обучения понимают «учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение средствами специальным образом сконструированных учебных программ» [4, с. 10]. Метод рассматривается большинством исследователей, как систематизированная совокупность шагов,

действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определённую задачу или достичь определённой цели, компонент, входящий в разные технологии, модели, стратегии.

Предметом нашего исследования являются дидактические модели школьного образования Швеции, а в круг наиболее интересующих нас вопросов - возможности их применения в процессе модернизации школьного образования России. Дадим определения дидактической модели. Под дидактической моделью мы понимаем комплекс процедур и операций, подчинённых общей цели, реализуемых поэтапно, в динамике раскрытия содержания обучения, с опорой на обратную связь, выражающуюся через результаты деятельности учащихся. Такое понятие позволяет рассматривать те явления, которые представляют собой некий катализатор повышения эффективности процесса обучения. Так, выявляемые явления анализируются нами как процесс и как подсистемы системы обучения, базирующиеся на современных подходах, концептуальных положениях/идеях, в них функционируют субъекты обучения, взаимосвязанные и взаимозависимые, есть определённые педагогические задачи и характерные методы, существуют неравновесные ситуации, благодаря которым вся система способна выйти на новый уровень эффективности.

Результаты анкетирования, проведенного среди учителей школ, преподавателей вузов и студентов-практикантов педагогического университета г. Оренбурга, показали, что реализацию нижеперечисленных требований большинство участников считают наиболее важным в процессе обучения. Большинство опрошенных в качестве известных им инновационных дидактических моделей называли уже применяющиеся в российской школе метод проектов, метод кейсов, метод веб-квест, технологию обучения в сотрудничестве. Инновационная дидактическая модель, входя образовательную среду, приводит к ряду модификаций внутри этой среды, даёт некий толчок к усовершенствованию системы обучения.

В процессе исследования были выявлены следующие инновационные дидактические модели Швеции (условно разделим их по ведущему признаку):

1. Дидактические модели, в которых обязательным является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В основе этих моделей лежит педагогизация новейших достижений в сфере ИКТ.

- Blended learning – смешанное обучение;
- Flip-the-classroom technique - модель перевернутого урока;

- Gamification – “игрофикация”

2. Дидактические модели, одной из основных характеристик которых является их междисциплинарность.

- Content and language integrated learning (CLIL) -интегрированное овладение языком и содержанием обучения;

- Simulation model - модель симуляций;

- Enviroteach - обучение с взаимной интеграцией обучения по окружающей среде и любого другого предмета;

- Innovative learning environments (ILE) - инновационные среды обучения;

3. Отдельно можно выделить дидактическую модель, которая относится к критической модели обучения.

- CCM (critical creative moments) - модель творческих критических моментов.

4. Модели, которые используются в процессе обучения, но направлены в большей степени на воспитание.

- CAP (children are people) дети – это люди/ поддержка «незаметных» детей (особое внимание уделяется поднятию самооценки учащихся, развитию их самостоятельности);

Для сравнения выявляемых инновационных дидактических моделей была разработана следующая схема на основе схемы индекса лучшей жизни организации экономического сотрудничества и развития [8]. По оси ординат мы откладываем равные отрезки от 0-15. Отвечающие наличию в инновационной модели тех критериев / требований, на которых базируются процесс обучения в большинстве развитых стран (стран Европы):

1. положительная динамика в достижении субъект-субъектных отношений;

2. эффективность процесса обучения на всех этапах;

3. постоянное повышение уровня мотиваций, поддержание естественного, стержневого интереса учащихся;

4. создание условий для исследовательской активности учащихся;

5. создание условий для творческой самостоятельности;

6. самоконтроль / самокоррекция / самооценка со стороны учащихся;

7. учет индивидуальных способностей;
8. эгалитарность процесса обучения;
9. интерактивный процесс обучения;
10. использование информационных технологий;
11. развитие компетентности в области коммуникации, командной работы;
12. междисциплинарность моделей обучения;
13. развитие проблемно-поисковых способностей, конвергентного и дивергентного мышления учащихся;
14. развитие способностей в аргументации, лидерстве;
15. развитие умения учиться.

В зависимости от наличия / отсутствия отдельных критериев/требований модель поднимается или опускается ниже остальных. Сравнить предлагаем те модели, по которым уже имеется необходимый для этого объем информации (рис.1).

Рассмотрим некоторые из теоретически обоснованных и уже доказавших свою эффективность дидактических моделей в практике Шведской школы.

Одной из ярчайших дидактических моделей, представляющей собой средоточие достижений коммуникационных и педагогических технологий, является модель перевернутого урока. В основе данной модели лежит концепция американских педагогов - flip-the-classroom (концепция перевернутого урока). Обучение «вверх ногами» - это новый тренд в педагогической практике, обеспечивающий реализацию самых сложных педагогических задач. Основными подходами при ее реализации следует назвать: системно-деятельностный подход; творческий, инновационный подход; социальная направленность и коллективистский подход; утилитарный подход (практико-ориентированный); синергетический подход.

Базируется данная модель на следующих принципах: принцип наличия средств ведения интерактивного диалога; принцип реализации компьютерной визуализации учебного материала; принцип возможности поэтапного овладения учащимися навыками и умениями осуществления информационной деятельности по решению учебных, практических задач из различных предметных областей; принцип обеспечения структурной целостности процесса обучения в процессе привлечения ИКТ.

Учитель математики из Стокгольма, Да-

ниель Бейкер один из первых учителей Швеции, активно использующий преимущества данной модели в своей работе. Суть её заключается в следующем: учитель записывает теоретическую часть занятия (часть на которой необходимо происходит объяснение материала, где неизбежна низкая активность учащихся) на видео, выкладывает видео в сеть (локальную или глобальную; основное условие - полный и постоянный доступ для учащихся). Ученики перерабатывают полученную информацию дома. Среди возможных видов работы с материалом - вопросы, не требующие помощи учителя задания, поиск конкретной информации. Приходя на занятия, учащиеся имеют одинаковый уровень подготовки в рамках данной темы, ведь знакомство с новым теоретическим материалом происходило в темпе, удобном каждому из них. Поэтапно данную работу можно представить так:

1) запись нового материала (лекция, проблемная лекция, объяснение нового материала с использованием видео-примеров и лабораторного оборудования, раскрытие значений, формул и примеры решения задач) на видео, подготовка к использованию онлайн-технологий в уроке;

2) подготовка учащихся (тренировочные упражнения, подготовка к использованию техники, установка на дальнейшую деятельность);

3) непосредственная работа с видео - материалом в сети (учащиеся - внеурочное время), первичная тренировка, ответы на вопросы, контроль понимания полученной информации, индивидуальный темп работы;

4) тренировка, применение полученных знаний на практике под руководством, координацией, в совместной деятельности с учителем, в различных режимах работы;

5) рефлексия.

Время урока, таким образом, посвящено закреплению полученных знаний, формированию навыков, применению знаний на практике, в различных видах деятельности. Поддержка со стороны учителя, наличие обратной связи, выбор необходимого режима в соответствии с потребностями учащихся - в числе положительных опций данной модели. Благодаря модели перевернутого урока сопровождение отстающих учащихся, нуждающихся в помощи, не требует дополнительных занятий во внеурочное время. Косвенное управление учебной деятельностью, которое перерастает в само-

управление, самоосуществление, самосозидание.

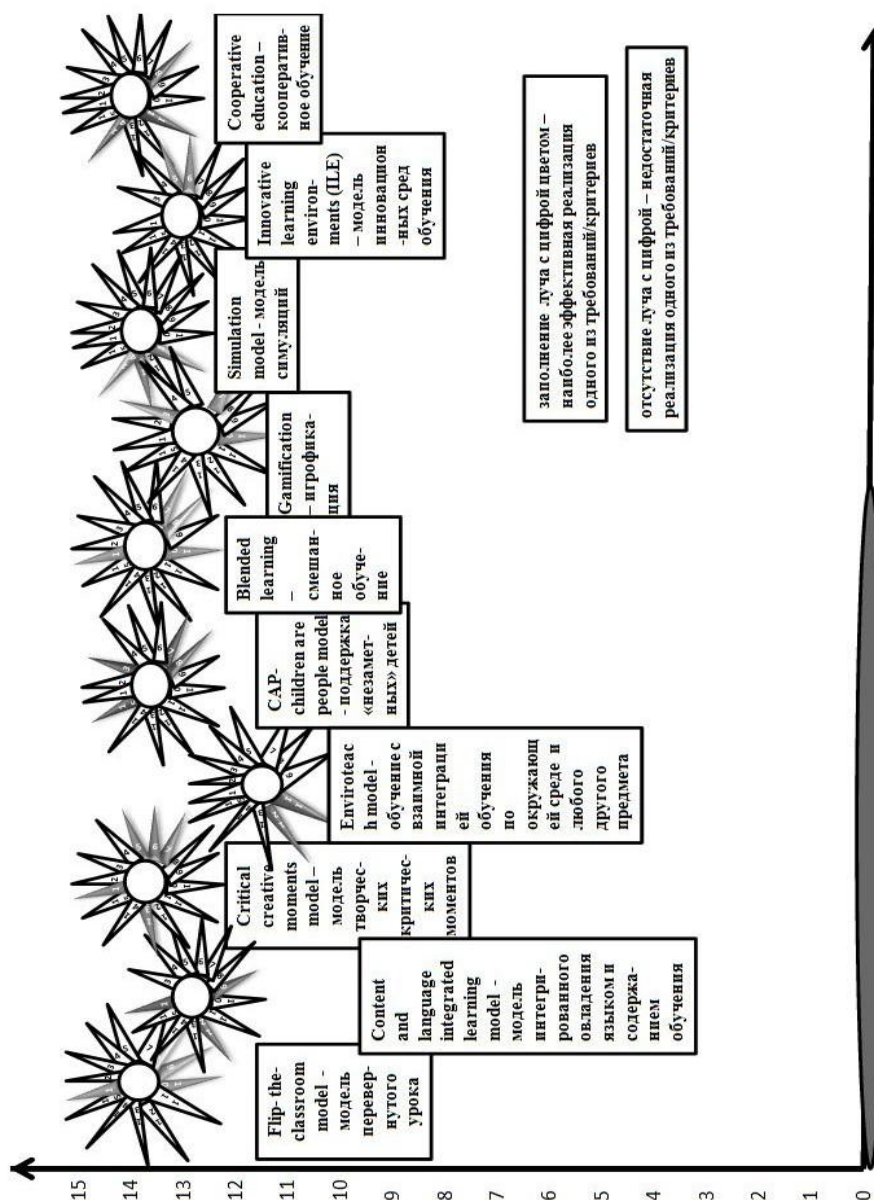


Рис. 1. Схема сравнения инновационных моделей

Ученики безболезненно входят в общий рабочий ритм, пробелы в знаниях ликвидируются за счет совместных усилий учителя и учащегося. Среди возможных методов, применяемых внутри модели, следует выделить проблемные лекции, проблемные дискуссии, ролевые игры, блиц-игры, ситуационные методы. Обязательным средством обучения выступают информационно-коммуникационные средства обучения, педагогические ситуации подбираются в каждом конкретном случае индивидуально. Контекст ситуации – хронологический,

исторический, контекст места, контекст учебного предмета.

Модель flip-the-classroom имеет некоторые общие черты с моделями дистанционного обучения, в связи с чем может возникнуть вопрос об отдалении субъектов педагогического процесса (учителя и учащегося) друг от друга. Однако именно с помощью данной технологии достигается экономия времени для интерактивного сотрудничества с учащимися в классе, для реализации полученных ими знаний на практике, повышения уровня интеллектуально-

го саморазвития учащихся [9, 7].

Модель Инновационных Сред Обучения (Innovative Learning Environments (ILE) в основе которой лежат конструктивистский, системно-деятельный, целостный подходы, обеспечивает реализацию принципов позитивной взаимозависимости, деятельности, взаимодействия в процессе обучения, социальной направленности, принципа обеспечения структурной целостности обучения в процессе привлечения ИКТ. Среда обучения – целостное явление, совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий деятельности субъектов образовательного процесса, в результате взаимодействия данных условий происходит становление и развитие личности учащегося. Создание инновационных сред обучения является одним из катализаторов повышения эффективности процесса обучения, реформирования систем образования. В инновационных средах обучения большой акцент делается на структурированную индивидуальную ответственность, обеспечение стимулирования учащимися успехов друг друга, обучение необходимым социальным навыкам и их использованию, овладение учащимися опытом самореализации, самопознания и профессионального самоопределения, повышение успешности школьников в личностных, метапредметных и предметных образовательных результатах. Алгоритм создания сред обучения сводится к диагностике имеющихся групп учащихся, выявлению их особенностей, вовлечению учащихся в процесс определения особенностей, интересов, способностей и слабых сторон группы/класса, выбор индивидуального маршрута обучения для каждого класса/группы, в процесс отбора средств (с обязательным привлечением ИКТ и элементов дистанционного обучения, в процесс создания дидактических пособий), методов обучения. Создание сред требует не только тщательной подготовки учащихся, но высокий уровень профессионализма учителя, который необходимо владеет уметь использовать методы и средства самостоятельной организации и проектирования сложных систем; владеть интегрированными междисциплинарными знаниями и быть способным работать в команде над проектами, взаимодействовать с экспертами в различных предметных областях (в том числе, с использованием телекоммуникационных средств) [10].

Enviroteach model – модель обучения с взаимной интеграцией обучения по окружающей среде и любого другого предмета. Проект модели был разработан на базе междисциплинарного, интегративного, синергетического, оптимизационного подходов. Исследования по применению модели как средства повышения эффективности процесса обучения при финансировании Шведского Министерства Основного Образования и Культуры проводилось в Намибии. Принципы интеграции и дифференциации, индивидуализации, целостности процесса обучения в рамках модели тесно связаны и взаимообусловлены принципами защиты окружающей среды: снижение антропогенного воздействия на природную среду, использование природных ресурсов в настоящем и будущем с максимальным учетом интересов самой природы, сохранение биологического разнообразия, осуществление экологического мониторинга. Реализация данной модели требует выполнения нескольких важных шагов:

1. Разработка и отбор дидактических пособий, позволяющих не просто совместить, но интегрировать обучение по нескольким предметам одновременно.

2. Подготовка учащихся к интегрированным занятиям. Этапы введения тренировки нового материала по предметам могут проходить отдельно.

3. Постановка возможных задач, проблем. Выдвижение гипотез по возможности междисциплинарных исследований, разработок проектов с целью достижения необходимых результатов. Поиск материалов, переработка полученной информации, выполнение веб-квест.

3. Применение полученных умений, опыта деятельности в интегрированных заданиях, проблемных ситуациях, разработке совместных проектов, анализе ситуаций, решении задач с двойственным потенциальным результатом. Управление активностью учащихся с целью достижения высоких результатов применения модели. Учащиеся овладевают способностью к современному миропониманию, основанному на знании о взаимодействии в системе “человек-природа”, интегрально отражает мир и объективные связи в нем.

4. Обработка полученных результатов с точки зрения интеграции двух дисциплин. Рефлексия.

Цель-результат: ученик получает знания, которые представляют окружающий мир как

систему с взаимосвязанными элементами. Ученик – часть этой системы. Задача учителя состоит не в раскрытии собирательности знания, а в создании условий для системно-целостного анализа любого явления природы и деятельности человека. Активные методы и учение через обучение, совместные междисциплинарные проекты и игровые методы, проблемные лекции, дискуссии, коллективные, парные, групповые формы работы наиболее эффективны в процессе применения модели [11, 1].

Данные модели были опробованы в школах города Оренбурга учителями-респондентами в рамках изучения одной темы учебного предмета. Выявлена положительная динамика по результатам тематического контрольного тестирования, что говорит о большом дидактическом потенциале данных моделей. Затруднение при их реализации вызвали следующие факторы: недостаточная техническая оснащенность, новизна алгоритмов и операций для учащихся.

Таким образом, на основе анализа научной литературы, нормативно-правовых документов в области образования Швеции, отчетов об образовательной политике стран Европы, Организации Экономического Сотрудничества и Развития, проведенного исследования, применения некоторых выявленных моделей в российской школе, мы пришли к выводу о возможности использования выявленных инновационных дидактических моделей Швеции с целью повышения эффективности процесса обучения, при учете особенностей современной российской системы образования.

Литература

1. Кузьменко, Ф.В. Интегративное обучение и развитие естественно-научной культуры школьников // Фестиваль педагогических идей. «Открытый урок» [Электронный ресурс] (<http://festival.1september.ru/articles/610404/>) Дата обращения: 09.04.2013
2. Насретдинова, Р.Р., Насретдинова, Д.Р. Информационно-коммуникационные технологии в обучении английскому языку // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2010. - № 2. - С. 107-112.
3. Насретдинова, Р.Р. Компьютерные и интернет-технологии на занятиях иностранного языка в вузе // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. - 2010. - № 11. - С. 585-595.
4. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, коллектив авторов, 2008. - 108 с.
5. Писаренко, В.И. Универсальная модель педагогических технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2013. - № 7. - С. 34-45.
6. Сатунина, А.Е. Технология обучения, технология образования, образовательная услуга: диалектика понятий // Современные наукоемкие технологии. - 2004. - № 4. - С. 73-74.
7. Стуколова, Е.А. Реализация инновационных дидактических моделей в процессе модернизации школьного образования Швеции // ВЕСТНИК Дагестанского государственного университета. - Респ. Дагестан, г. Махачкала, 2013. - № 4. - С. 202-206.
8. OECD better life index. [Электронный ресурс] (<http://www.oecdbetterlifeindex.org/ru/#/33355555535>) Проверено 09.04.2013.
9. Flip Teaching - new trends in education technology. [Электронный ресурс] <http://www.slideshare.net/Yossiv/new-trends-in-educational-tech-nology/> Дата обращения: 29.04.2013.
10. Centre for educational research and innovation, OECD. Innovative learning environments. [Электронный ресурс] (<http://www.oecd.org/site/eduilebanff/48715376.pdf>) Дата обращения: 09.04.2013.
11. Enviroteach's approach to learner-centred teaching techniques. Seth Imasiku, Co-ordinator, Enviroteach, NIED. [Электронный ресурс] (<http://www.nied.edu.na/publications/journals/journal9/Journal%209%20Article%209.pdf>) Дата обращения: 29.04.2013.
12. Education at a Glance: OECD Indicators 2012. SWEDEN [Электронный ресурс] (<http://www.oecd.org/sweden/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Sweden%205.pdf>) Проверено 29.04.2013.
13. Swedish national Agency for Education. Skolverket. Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011. - Stockholm: Ordförrådet AB, 2011. - 264 p.
14. Sweden's 2011 report on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (et 2020). - The Ministry of Education and Research. - Sweden, Stockholm: Ministry of education and Research, 2011. - P. 25-27.

УДК 371

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МАЛОГО ГОРОДА

О.В.Тулинова

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности, анализируется исторический концертный опыт, сложившийся в практике российской музыкальной педагогики, обобщен опыт работы «Студенческой филармонии» Елецкого университета им. И.А.Бунина как формы просветительской деятельности в условиях малого города.

Ключевые слова: Елец, подготовка учителя музыки, музыкальное просветительство, «Студенческая филармония»

Abstract

The author of the article considers the problem of students – music teachers training to musical instructive activity, analyses concert experience in Russia, generalizes the work of Philharmonic Society of students in Elets.

Keywords: Elets, musical instructive activity, Philharmonic Society of students, music teacher training.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечается: «Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить: готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни; готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности ...» [2].

Как показывает практика, названные задачи эффективно реализуются через систему эстетического воспитания, которое начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических впечатлений и знаний, формирования разносторонних способностей эмоционально-чувственной жизни и ценностного отношения к миру. Именно в процессе эстетического воспитания формируются индивидуальные эстетические творческие способности учащихся. Целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение в художественную деятельность способно развивать эстетические понятия, способности ребенка до уровня понимания подлинного искусства, красоты действительности и эстетического творчества.

В современных условиях развития нашего общества, обусловленных социально-экономическими изменениями, в ситуации почти негативного отношения большей части молодежи к классическим музыкальным произведениям, активного распространения через СМИ развлекательной и, зачастую, примитивной поп-музыки особо значимой становится задача формирования у школьников истинных человеческих ценностей и идеалов. Достижение этой цели невозможно без приобщения молодежи к высокохудожественным образцам музыкального искусства. В данном контексте деятельность учителей музыки общеобразовательных школ приобретает сегодня особое значение. И здесь основным источником для полноценного духовного развития молодого поколения становится внеурочная музыкально-просветительская деятельность учителя музыки.

Критически оцениваемая специалистами современная социокультурная обстановка, требует сегодня качественно новых подходов к содержанию отечественного образования, одним из главных направлений которого является подготовка учителей широкого культурологического профиля. Специалист должен быть способен осуществлять свою деятельность на основе непрерывности и преемственности образования, интеграции художественных предметов, вариативности и индивидуализации просветительского процесса. В связи с этим возникает необходимость в переосмыслении профессиональных и социальных функций учителя музыки. Содержание деятельности педагога-музыканта, основанное на глубокой

базе музыкальной, психолого-педагогической и методической подготовки, должно быть прочно связано с задачами музыкального просвещения.

В современной литературе понятие «Музыкальное просвещение» определяется как процесс распространения в социуме феноменов музыкальной культуры. «Музыкальное просветительство» – это часть музыкального просвещения, представленная собственными, только ей присущими методами и формами, связанными с подготовкой, организацией и реализацией концертных проектов. «Система музыкального просвещения» объединяет в себе все виды музыкальной деятельности: композиторское и исполнительское творчество, музыкальную педагогику и концертное дело. «Инфраструктура музыкального просвещения» представляет соответствующие данным видам деятельности исторически сложившиеся формы – композиторскую и исполнительскую школы, музыкальную критику, педагогические и концертные организации [5].

Надо сказать, что музыкальное просвещение и воспитание всегда были исторически сложившейся особенностью системы русского музыкального образования. Уже в первом параграфе Устава Русского Музыкального общества, принятого в 1859 г., главной целью провозглашалось «... развитие музыкального образования и вкуса к музыке в России» [3]. Один из первых директоров Петербургской консерватории К.Ю.Давыдов в середине 70-х годов XIX в. полагал, что «прямая задача русской консерватории – прежде всего создать обширный кадр умелых и солидно подготовленных педагогов, которые могли бы своей игрой и преподаванием содействовать настоящей, а не дилетантской любви к музыке, а также облагораживанию вкуса русской публики и поднятию его уровня» [4]. Как крупнейший музыкант-просветитель известен основатель Петербургской консерватории А.Г.Рубинштейн, осуществивший в 1770-80-х гг. циклы «Исторических концертов» и «Истории фортепианной литературы», представившие российской публике путь развития музыкального искусства в концертном исполнении с комментариями.

Одной из самых заметных сторон деятельности учебных заведений в дореволюционной России, как в столице, так и в провинции, были публичные концерты учащихся. Они да-

вали наглядное представление о деятельности учебного заведения и всегда становились заметным событием в музыкальной жизни города. Участие в концертных программах было обязательным для всех обучающихся музыке. Например в Уставе Орловского музыкального училища, открытого Орловским отделением РМО в 1877 г., было записано: «...все пользующиеся уроками в музыкальном училище должны участвовать по назначению директора как в симфонических оркестрах музыкального общества, так и в квартетных собраниях, ученических музыкальных вечерах, которые устраиваются в помещении училища» [1].

Традиции объединения обучения с живой концертной практикой, просветительские музыкальные программы как часть деятельности учебных заведений остаются одной из особенностей российского музыкального образования по сей день. Сегодня многие российские музыкальные школы, школы искусств, музыкальные училища и колледжи, консерватории, институты искусств и культуры, являясь учебными заведениями, где обучаются музыканты различных направлений и специализаций, одновременно функционируют и как культурные, музыкально-просветительские центры. Но, будучи хранителями традиций российского музыкального образования, учебные заведения сегодня ищут новые формы музыкального просвещения и воспитания.

Динамично меняющаяся социокультурная обстановка начала XXI в. заставляет по-новому взглянуть на проблему востребованности классической музыки. Современное отношение к классической музыке академической традиции складывается парадоксально. С одной стороны, в сознании общества классическое музыкальное наследие по-прежнему занимает ведущие позиции носителя духовных и художественных ценностей, хранителя национальных культурных традиций. Академическая музыка и сегодня составляет основу всех учебных программ общего и специального музыкального образования; классический музыкальный репертуар лежит в основе деятельности филармоний и музыкальных театров. С другой стороны, в мире повседневно звучащей музыки ее классический пласт вытеснен на глубокую периферию. В бытовом потреблении классика представлена лишь китчевыми суррогатами, «попсовыми» обработками классических мелодий, используемых в телерекламе, рингтонах

мобильных телефонов и т.д. Массовое сознание адаптирует классическую музыку, делая ее частью поп-культуры, наделяя соответствующими развлекательными ценностями и смыслами. Постепенно утрачивается культура восприятия серьезной музыки, разрушается слой музыкально подготовленной слушательской аудитории, что в свою очередь серьезно беспокоит нынешних педагогов и музыкантов.

Проблемы востребованности классической музыки в современном обществе, в новой социокультурно ситуации напрямую коснулись деятельности многих российских средних и высших музыкальных учебных заведений, где готовят кадры профессиональных музыкантов, носителей академической музыкальной традиции. Здесь, в среде студенческой молодежи, особенно остро встают вопросы обновления интереса к классической музыке, поиска актуальных форм контактов со слушательской аудиторией, задачи воспитания культуры слушания и понимания серьезной музыки.

Как поиск обозначенных проблем, на музыкально-педагогическом факультете Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина задумана и осуществляется деятельность молодежного объединения «Студенческая филармония», совмещающая в себе воспитательные и просветительские задачи музыкального образования. Цель данного творческого проекта – помочь студентам не только понять современный смысл звучания классической музыки, но и сделать ее звучание интересным для любой слушательской аудитории. Суть данного начинания – в большой открытости музыкального образования и, соответственно молодых музыкантов реальному социокультурному пространству, в выходе за рамки узкоцеховых академических интересов в окружающий мир. Выпускники факультета, входя в самостоятельную жизнь, должны быть оснащены тем знанием о музыке, которое поможет им «отстоять», «защитить» ее позиции и позволит им оказаться востребованными в различных жизненных ситуациях.

Основу музыкально-образовательной деятельности «Студенческой филармонии» составляют тематические концерты, составленные из музыкальных произведений обычного, учебного репертуара. Известно, что в процессе обучения масса времени отводится освоению техники музыкального «ремесла» – владения голосом, музыкальным инструментом и т.д.

При этом содержательная сторона музыки для обучающегося исполнителя словно отходит на второй план, перестает ощущаться как необходимое условие ее звучания. Поэтому первая, наиважнейшая задача концертов «Студенческой филармонии» – преодолеть существующий разрыв, дать возможность студентам исполнить и услышать разучиваемые произведения в содержательном, смысловом контексте. В качестве смыслообразующего стержня предлагается определенная тема концерта, вокруг которой группируются произведения учебного репертуара. За годы деятельности филармонии прошло немало тематических программ, которые можно сгруппировать по следующим направлениям: *историко-стилевые* (например «Волшебный мир танца», «Музыка эпохи барокко», «Музыкальный мир романтизма» и др.); *жанровые* («Жанр миниатюры в музыке, литературе и изобразительном искусстве», «Из истории фортепианной сонаты», «Сказка в музыке» и др.); *монографические* (программы, посвященные жизни и творчеству композиторов); *национально-стилистические* (программы фольклорной направленности) и другие.

Своеобразие всех концертов «Студенческой филармонии» проявляется в их синтетической природе. Возможность различных художественных специализаций факультета – академического и народного хора, народных и духовых инструментов, скрипки, фортепиано – дают уникальную возможность объединять в концертах разнообразные формы, жанры и виды музыки и смежных искусств. В таких концертах музыка звучит и воспринимается совершенно иначе, открывая новые смысловые грани, множественные контексты своего содержания. Особый смысл таких концертов в их «синтетическом» составе исполнителей и слушателей. Совместный опыт не только обогащает студентов, но и стимулирует их сознательное, творческое отношение к своей повседневной работе над разучиванием произведений. Кроме того, все участники концертных программ, независимо от того, в каком качестве каждый выступает (солиста, концертмейстера, участника хоровых, оркестровых или ансамблевых коллективов), обретают бесценный опыт концертных выступлений, необходимый в будущей педагогической и творческой деятельности будущих учителей музыки, музыкантов-просветителей.

Многолетний опыт проведения музыкально-просветительских концертов в рамках «Студенческой филармонии» в среде художественной молодежи уже дает свои положительные результаты. Интересным и перспективным является выход с концертами классической музыки не только в общеобразовательные школы г. Ельца и его округа, дом инвалидов, воинские части, но и учебные заведения других направлений – технических, экономических и др. В этих случаях новая, неподготовленная к восприятию классической музыки аудитория каждый раз диктует новые формы общения с ней. Успеху таких концертов всегда способствует отказ от традиционной академической концертной атмосферы, умение наладить диалог между молодыми исполнителями и слушателями и, конечно, профессиональное исполнение классической музыки, чье живое звучание никого не оставит равнодушным.

«Студенческая филармония», созданная в 2006 г. на базе музыкально-педагогического факультета ЕГУ им. И.А.Бунина, существует не только как музыкально-просветительское направление деятельности факультета, но и как научно-исследовательское, учебно-методическое направление. На кафедре теории, методики музыкального воспитания и исполнительства: 1) изучаются вопросы истории, теории и практики музыкального просветительства в России и за рубежом; 2) проводятся социологические опросы, анализирующие уровень музыкальных вкусов современной студенческой молодежи; 3) разрабатываются методики проведения просветительских концертов для разных типов слушательской аудитории; 4) начат выпуск серии учебно-методических пособий под общим названием «Организация музыкально-просветительской работы в школе». Каждый выпуск посвящен конкретной теме концертно-просветительского мероприятия, прошедшего апробацию на практике (вышло пока три выпуска: «Сказка в музыке» (2009г.),

«Волшебный мир танца» (2010 г.), «Музыкальная Буниниана» 2014 г.) По отзывам учителей музыки г. Ельца и других городов Липецкой области, данный издательский проект представляет методическую, научную и практическую ценность, поскольку каждый выпуск пособия кроме вариантов сценариев заявленной темы, имеет большой справочно-информационный раздел, богатое нотное, иллюстративное и звуковое приложение, рекомендации по организации концерта и т.д.. В целом все эти показатели учебного пособия способны не только сэкономить время музыканта-просветителя в процессе его поисков литературы и других материалов, но и может стать точкой отсчета для реализации его собственных творческих проектов.

Развитие концертно-просветительского и научного направления, посвященного поиску актуальных форм существования музыкальной классики сегодня, является неотъемлемой частью практики современного музыкального образования.

Литература

- Афанасьева, Н.С.* 120 лет Орловскому музыкальному училищу: история и современность / Н.С.Афанасьева. - Орел, 1997. – 40 с.
1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2009. – 17 с.
 2. *Корабельникова, Л.З.* Музыкальное образование / Л.З.Корабельникова // История русской музыки. В 10 т. - Т. 6. - 50-60-е годы XIX в. / ред. Ю.В.Келдыш и др. – М.: Музыка, 1989. – С.167-170.
 3. *Корабельникова, Л.З.* Музыкальное образование / Л.З.Корабельникова // История русской музыки. В 10 т. - Т. 8. - 70-80-е годы XIX в. / ред. Ю.В.Келдыш и др. – М.: Музыка, 1994. – С. 408-410.
 4. *Савельева, Н.Д.* Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций: дис. ... канд. искусств. - Саратов, 2013. – 20 с.

АКТИВНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.380

АКТИВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В.А.Степихова

Аннотация

Статья посвящена теоретическому исследованию категории «активность» в ее связи с содержанием понятий «субъект», «субъектность» и выявлению ценностного смысла активности для педагогической деятельности.

Ключевые слова: активность, субъект, субъектная активность, субъектность, саморегуляция.

Abstract

The article investigates the category of “activity” in its connection with the notions “subject” and “subjectness”. It also describes the axiological sense of this category for pedagogical activity.

Keywords: activity, subject, subjectness, self-regulation.

Изменение требований к человеку как члену общества, произошедшее в социальной действительности, отражено в современных стандартах образования, поставивших перед системой образования задачи максимального раскрытия в обучающихся их деятельностного потенциала, творческой индивидуальности, развития субъектной активности с учетом уникальных качеств личности. Основной целью школьного образования становится воспитание личности нравственно ориентированной, способной к свободному самоопределению и самоуправлению в достижении намеченных целей. Активность становится ключевой характеристикой школьника как субъекта деятельности – познавательной, эстетической, социальной, спортивной, трудовой – и как условия его самореализации.

Цель данной статьи – раскрыть ценностное содержание понятия «активность» для педагогической деятельности, показать ее значение в развитии творческого потенциала личности и формирования активной гражданской позиции. Актуальность теоретического знания для педагогической практики была подчеркнута К.А.Абульхановой, заметившей в своих исследованиях по проблеме активности, что «педагог не только не имеет никакого представления о психологических особенностях каждого ученика, но вообще не владеет языком и понятиями психологического анализа личности».

Методологическим основанием разработки темы явились работы А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, А.Н.Леонтьева, Д.А.Леонтьева, А.К.Осницкого, К.А.Абульхановой-Славской, В.И.Слободчикова, посвященные психологическим аспектам осмысления понятия «активность» в единстве с вошедшими в актуальную педагогическую терминологию понятий «субъект», «субъектность», «субъектная активность».

Понятие «активность» в русском языке произошло от латинского «aktivus», обозначающего действие, поступок, деяние. Толковый словарь живого великорусского языка В.И.Даля дает такое определение: «активный — это деятельный, действующий, жизненный, живой, не косный, не мертвый» [10, с. 9]. В сфере научных знаний нет однозначного понимания термина активность, что отражено в общенаучных, философских и специальных психологических энциклопедиях и словарях. Формирование особого взгляда на человека как существа, способного преодолевать барьеры своей природной или социальной ограниченности, связанное с возникновением в 70 -е годы прошлого столетия неприятия существовавших идеологических тенденций в обществе вызвало высокий научный и практический интерес к теме активности.

В последнее десятилетие появилось множество научных работ, посвященных исследо-

ванию проблемы активности человека, не только в области психологии, социальной философии, но и в антропологии и педагогике. Повышенное внимание к активности как междисциплинарному феномену связано с необходимостью включения человека в стремительный процесс изменений, происходящих в обществе, участия в социальном конструировании окружающей реальности в самом широком смысле слова. Именно поэтому знание, понимание и развитие активности как ведущего качества личности – приоритетная задача педагогики, в решении которой «вольное обращение с такими понятиями, как активность, деятельность, творчество, расширительное их толкование вносит путаницу в смысловое содержание этих категорий, не способствует теоретическому осмыслению действительности» [5], затрудняя при этом процесс их продуктивного развития.

В качестве философской категории активность понимается как всеобщее свойство, атрибут материи, выражающееся, во-первых, в ее способности к самодвижению; во-вторых, в способности изменять другие объекты; в-третьих, в способности развивать определенные внутренние состояния, актуализирующие природу объекта под влиянием внешних воздействий [10].

В психологическом словаре «активность» раскрывается как всеобщая характеристика всех живых существ в их динамике развития, преобразования или поддержания жизненно значимых связей со средой. Активность обусловлена производимыми *действиями*, спецификой внутренних состояний *субъекта* в момент действия, произвольностью, надситуативностью, устойчивостью деятельности по отношению к цели [8, с. 14-15].

В исследованиях ученых-психологов Л.С.Выготского, Д.Н.Узнадзе, А.Г.Асмолова, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева развивалась идея активности как деятельного состояния субъекта, детерминированного внутренне, со стороны его отношений к миру, и реализуемого вовне, в процессах поведения. Обобщая научные достижения, К.А.Абульханова отмечала, что понятие активности первоначально употреблялось для обозначения личностного уровня, качества и способа осуществления деятельности. Активность как качество субъекта деятельности, интегрируя внешние и внутренние условия ее осуществления, включая

ценностно-мотивационные способности и типичный для данной личности способ деятельности, обеспечивает психологическую оптимальность, социальную продуктивность, контроль за целостным ходом деятельности и ответственность за качество ее осуществления и сроки [1]. Такой взгляд позволял трактовать активность как понятие более широкое, чем деятельность, а именно как качество субъекта, высшее личностное образование, проявляющееся в формировании жизненной позиции, смысла и концепции жизни. Активность есть обобщенный, ценностный способ отражения, выражения и осуществления жизненных потребностей личности.

Так преодолевались безличностный и бессубъектный подходы к изучению качеств, свойств и структуры личности. Наибольшую ценность для педагогической деятельности получила трактовка активности как способа самовыражения личности в жизни, при котором сохраняется целостность, автономность, индивидуальность личности, утверждающая **ее субъектность**, способность к самоосуществлению. Активность интегрирует всю психологическую структуру (потребности, способности, сознание и волю) и обеспечивает возможность по-своему структурировать жизнедеятельность: общение, деятельность, познание, жизненный путь. Необходимым условием проявления активности при этом становится не только присущий личности способ организации жизни и саморегуляции, но и соотнесение своих потребностей с требованиями общества, учет социальной детерминации [1].

Предложенная К.А.Абульхановой сложная трехуровневая модель определения активности, учет всех ее структурных элементов открывает для педагогов возможность не только целостного подхода к развитию активности детей, но и своевременной поддержки воспитанников в реализации их потребностей, интересов, целей. В первом уровне рассматриваются инициатива и ответственность. *Инициатива* – способность к свободной, отвечающей потребностям субъекта форме самовыражения, побудительный аспект деятельности, общения и познания. *Инициативность* как качество личности развивается вне зависимости от возрастных особенностей, по мере овладения личностью *социальными способами реализации* инициатив и способами принятия этих инициатив ближайшим окружением. Развитию

инициативности личности способствует процесс становления ее *субъектом* отношений, проявляющихся в чувстве *ответственности* за реализацию собственных инициатив. Оптимальным, высшим уровнем развития ответственности является готовность личности предъявлять *требования к самой себе*, повышать притязания к уровню трудности собственной деятельности, добровольно принимать и осуществлять необходимые действия.

Второй уровень отражает механизмы связей инициативы и ответственности через единство трех составляющих: притязаний, саморегуляции и удовлетворенности.

Притязания - это способ проявления инициативы, самовыражения и реализации своих потребностей на основе представлений о внешних и внутренних возможностях достижения цели, учета условий, средств и способностей личности.

Саморегуляция - способ самоорганизации различных видов психической активности человека: раскрытие его резервных возможностей в виде затрачиваемых усилий, настойчивости, уверенности в соотношении их с внешними и внутренними условиями и критериями оценки возможностей достижения целей.

Удовлетворенность - психологическая характеристика обратной связи достижений личности с предыдущими и последующими притязаниями.

Разные типы удовлетворенности по-разному влияют на развитие личности: адекватная — укрепляет личность на достигнутых позициях и одновременно побуждает к новым достижениям, способствует росту уверенности, ограждает от частных неудач; не совпадающая с критериями притязаний — снижает последующую активность, становится препятствием к преодолению трудностей. Понимание педагогами этого различия ставит вопрос о необходимости воспитания не только потребностей, притязаний, но и удовлетворенности, опирающейся на критерии реального или предполагаемого права удовлетворяться тем или иным достижением.

Третий уровень активности связан с выбором конкретных способов проектирования и моделирования пространства своей активности. Разным типам личности, опирающимся в своих притязаниях на заниженную или завышенную самооценку, присущ разный подход к выбору этого способа. Главным условием вы-

бора выступает зависимость темпов формирования и характеристик активности от обратной связи с оценками взрослых, социально значимых людей — родителей, педагогов, ровесников. Не находящие способов реализации и поддержки взрослых игровая или интеллектуальная активность ребенка и инициатива подростка, сензитивные каждая своему возрасту, блокируются, снижаются, замедляются в своем развитии, получают иную направленность. Данный вывод призывает к предвидению и созданию творческих условий развития активности. *Формальное* включение личности в структуры обучения и воспитания, не отвечающее её намерениям, ценностям, полноте самовыражения, отсутствие возможностей активного моделирования желаемых форм жизни также ведут к падению удовлетворенности и активности, к обесцениванию смыслов жизни. Смысл жизни — это и есть своеобразное *чувство субъектности*, переживание личностью причастности к общественным ценностям, полноты своего самовыражения, интенсивности взаимодействия с жизнью и возможности ее творчества [1].

Вывод из всего вышесказанного напрашивается сам собой: активность находится в прямой зависимости от субъектности личности, а субъект деятельности немислим без активности, что подчеркивает актуальность освоения понятий **«субъект»** и **«субъектность»** в единстве с понятием «активность». Субъектно-деятельностный подход, идущий от С.Л.Рубинштейна и А.В.Брушлинского, рассматривает *субъекта как высшую системную целостность всех качеств, состояний и свойств человека*, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития, где каждый человек становится субъектом [4, с. 4]. Б.Г.Ананьев отмечал, что «человек — субъект прежде всего основных социальных деятельностей — труда, общения, познания» [2, с. 166].

Д.А.Леонтьев, раскрывая смысл понятия «субъект», противопоставляет его «бессубъектности» как проявлению главной болезни сегодняшней России, подчеркивающей необходимость повышения качества субъектности принимаемых решений в рамках субъектно-ориентированного подхода к инновационному развитию. Говоря о важности рефлексии философско-психологического (и педагогического) термина «субъект», ученый отмечает значимость этого понятия для объяснения челове-

ской жизнедеятельности через *механизм активности человека* в целом. «Человек в качестве субъекта выступает не иначе как будучи включенным в конкретную деятельность, и в разных деятельности будут раскрываться разные стороны и свойства человека как субъекта. Функциональный термин «субъект» тем и отличается от таких терминов, как «индивид», «личность», «индивидуальность», что не может мыслиться иначе как субъект *чего-то*: деятельности или иного активного отношения» [6, с. 141]. Д.А.Леонтьев дифференцирует понятия «личность» и «субъект»: личность человека – это субъект деятельности, но личность не совпадает с субъектом деятельности. В качестве ключевого отличия личности от субъекта выступает ее протяженность и связность во времени: если субъект всегда в настоящем, то личность соединяет в себе прошлое, настоящее и перспективу будущего. Данное уточнение имеет, на наш взгляд, огромное значение для педагогической практики в плане полноты восприятия и понимания обучающегося как целостной личности, способной к «множеству преходящих проявлений в виде субъекта деятельности» [6, с.141], и необходимости организации условий для проявлений субъектности.

Субъекта, по мнению С.Л.Рубинштейна, характеризует активность, способность к развитию, интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. Субъект – это идеал, высший уровень развития человека. Но «субъект не потому субъект, что он уже есть совершенство, а потому, что он через разрешение противоречий постоянно стремится к совершенству, и в этом состоит его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся жизненная задача. Исходя из такого определения субъекта не как идеала, а лишь постоянного движения к нему путем разрешения противоречий, можно понять, что оно раскрывает соотношение реальности и идеала, реальных и оптимальных моделей, позволяет увидеть пространство между наличным, данным и желательным», – уточняет К.А.Абульханова [1]. Более конкретно высказывает эту мысль А.В.Брушлинский: быть субъектом значит быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой,

нравственной, свободной [3, с.5]. Субъект, по его мнению, – это прежде всего свободный человек, самодеятельность и самодетерминация которого носят объективный характер.

Утверждение исследователей-психологов, что субъект – это динамическая характеристика, которая имеет свои закономерности развития, приобретает особое значение для организации педагогического процесса. Ребенок, будучи активным по природе, со временем становится субъектом в разных видах деятельности, становясь на определенном этапе жизненного пути личностью. Уже в раннем дошкольном периоде в возрасте трех лет ребенок стремится освободиться от непосредственной зависимости от взрослых и его субъектность проявляется как выражение самости «Я сам!». Подлинное же становление человека как субъекта связывают с возрастом 7-10 лет в результате овладения им простейшими понятиями и познанием устойчивых глубинных свойств объекта. Это положение А.В.Брушлинского уточняется Д.А.Леонтьевым в том смысле, что каждая личность является субъектом лишь потенциально, в реальности же не каждая личность проявляет себя как субъект в этом понимании. На основе анализа зарубежных исследований сознания человека Д.А.Леонтьев раскрывает фундаментальную дилемму человека, который, переключаясь с одного состояния на другое, может переживать себя и как субъекта и как пассивный объект. «Застревание» и на одном, и на другом полюсе, игнорирование свободы человека и игнорирование его детерминированности в равной степени ошибочно. В диалектическом движении между этими двумя полюсами возникает проблема субъектности [6, с.147]. Именно *субъектность*, являясь стороной целостного процесса *субъектной активности*, характеризует человека в качестве автора и сценариста своих действий, с присущей ему целеустремленностью, четкими ценностными ориентациями, направленностью на самосовершенствование и саморазвитие. Способность к этому человек обретает по мере накопления определенного опыта взаимоотношений с окружающими и опыта использования собственных средств саморегуляции.

Такими средствами саморегуляции, по мнению К.А.Абульхановой, являются оптимизация возможностей, потенциалов личности, компенсация индивидуальных недостатков в связи с задачами и событиями деятельности,

преодоление объективных и субъективных трудностей деятельности, готовность к неожиданностям. Саморегуляция мобилизует психологические и личностные резервы, образуя единство внешней и внутренней сторон деятельности субъекта. В современных исследованиях саморегуляция рассматривается «не как психический процесс, а как общий принцип организации отношений субъекта с миром, основанный на сличении обратной связи с критериями желательного как механизме коррекции его активности» [6, с.152]. Данный вывод имеет важнейшее значение для педагогической деятельности, так как реализация принципа саморегуляции порождает определенные проблемы, влияющие на процесс становления субъектности:

- самоопределения в ситуации, принятия на себя риска неопределенности, ответственности за выбор и целеполагание;
- реализации поставленных целей посредством контроля за ходом деятельности;
- сохранения собственной целостности и направленности жизнедеятельности в условиях давления неблагоприятных обстоятельств;
- активного отношения субъекта к самому себе как объекту своего рефлексивного и деятельного отношения.

Учет и предупреждение проблем в саморегуляции, зависящих от потенциала личностных подсистем каждого ребенка: его самоопределения, способности к реализации целей, сохранению своей целостности и активного отношения к самому себе, - это ведущие ценностные ориентиры современного учителя. Они отражают требования Стандартов образования второго поколения к комплексной оценке образовательных результатов учащихся: лич-

ностных и метапредметных компетенций наряду с предметными. Только развитие продуктивной активности обучающихся может стать реальным условием решения в обществе проблемы «выученной беспомощности» и «всеобщей бессубъектности».

Литература

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. - 224 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - М., 1980. - Т. 1. - 245 с.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М.: Издательство Института практической психологии; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. - 221 с.
4. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта. - М.: Институт психологии РАН, 1994. - 238 с.
5. Воробьев, Ю.Л. Природа человеческой активности. // Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - Курск. 2002. - 39 с.
6. Леонтьев, Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. / Эпистемология и философия науки. - 2010. - Т. XXV. - № 3. - С. 45-97.
7. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Основы теоретической психологии - М.: Инфра-М, 1998. - 236 с.
8. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.- М.: Политиздат, 1990. - 453 с.
9. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. - М.: Рус. яз., 2000. - Т. 1.
10. Унарова, Л.Д. Поведение человека: социально-философское осмысление. - М.: Издательство "Академия Естествознания", 2012. - 326 с.

УДК 378.81;11:82

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А.А.Кадырова

Аннотация

В статье раскрывается концепция развития способности к творческой самореализации у студентов в контексте междисциплинарных исследований. Автор показывает реальные пути актуализации наработанного опыта в образовательной практике с точки зрения философского, психологического и педагогического подходов, представления о которых углубляют, расширяют и конкретизируют возможности современных методологических подходов обучения.

Ключевые слова: проблемы самореализации личности, ценностные установки, творческая самореализация, процесс самореализации, способности к самореализации, междисциплинарное исследование.

Abstract

The article explains the concept of the development of the capacity of students' creative self-realization in the context of interdisciplinary research. The author shows practical ways of working experience in the mainstream of educational practice in the terms of philosophical, psychological and pedagogical approaches, ideas of which deepen, extend and concretize the possibilities of modern methodological approaches to learning process.

Keywords: problems of personal self-realization, value orientation, creative self-realization, process of self-realization, the ability to self-realization, interdisciplinary research.

Сегодня для развития у студентов способности к творческой самореализации необходимым условием выступает субъектная ориентация образовательных целей, что предполагает обновление научно-теоретической основы профессионального образования, разработку и реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями, соотносимыми с Государственными стандартами нового поколения и нормативно-законодательными основами отечественного образования. В связи с этим, существует, как нам представляется, необходимость целенаправленного анализа междисциплинарных подходов к проблеме развития способности к творческой самореализации.

Исходя из посыла, что современное общество уделяет пристальное внимание проблеме самореализации личности, социально-гуманитарное знание в рамках данного аспекта выделяет несколько уровней анализа этого вопроса: философский, психологический и педагогический.

Так, на *философском уровне* решаются вопросы о сущности человека и его сущностных силах; о сути процесса самореализации и ее формах (Д.А.Леонтьев); о роли в процессе самореализации культурных ценностей, обуславливающих особенности этнической ментальности (Л.В.Рябова); о культурно-исторических типах самореализации личности (А.К.Исаев) и т.д.

На *психологическом уровне* ученые подвергают анализу личностные качества индивиду; внешние условия, позволяющие личности самореализовываться; исследуется также мотивационная основа самореализации и влияние ее на личность. Например, определению специфики самореализации личности посвящены работы известных представителей гуманистической психологии (А.Адлер, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Франкл, Э.Фромм, К.Хорни и др.).

В рамках *педагогического уровня* многие работы посвящены исследованию условий, которые способствуют готовности индивида как к личностной, так и профессиональной творческой самореализации. Так, в педагогических исследованиях рассматриваются такие проблемы, как способность к самореализации у студентов вузов (Т.И.Барышникова, Л.Р.Мулина); развитие функции самореализации (Н.В.Борисова); творческая самореализация в условиях системно-целевой дифференциации обучения (Л.Н.Дроздикова); субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации в креативной образовательной деятельности (О.А.Милинис) и т.д..

Исходя из анализа массива публикаций по проблеме творческой самореализации индивида, мы пришли к выводу, что творческая самореализация человека представляет собой определенный процесс опредмечивания его сущностных сил и что подлинная способность к творческой самореализации каждого индивида является звеном в общем поступательном развитии и самого общества.

Итак, рассмотрим более подробно названные уровни, на которых анализируется проблема развития способности к творческой самореализации как объект междисциплинарных исследований.

Начнем анализ с философского уровня, поскольку проблема самореализации личности в философии всегда была в центре внимания в контексте концептуального подхода к самой личности; эта проблема подпитывала главную идею философских исканий: в чем смысл сущности человека как высшего творения природы; каков истинный смысл его бытия; каковы пути его взаимодействия с природой и обществом и т.д.

Контент интерпретации идеи самореализации личности в различных философских воззрениях сводится, по сути, к основной мысли философов, исследующих смысл и цели

человеческой жизни: насколько индивид способен делать правильный выбор в процессе своей самореализации. Таким образом, в общей палитре аспектов проблемы самореализации личности мы увидели, прежде всего, тему нахождения личностью себя через постижение смысла личностного бытия и реализации смысловой роли в рамках собственных возможностей.

В этой связи, в русской и зарубежных философских школах в контексте рассматриваемой проблематики можно вычленить общие положения, объясняющие творческую самореализацию личности. Например, к первому положению относится наличие активности личностных свойств индивида (интеллектуального, творческого или рационального характера). К этим свойствам относится система ценностных норм, которую индивид активизирует в качестве важнейшего компонента своей сущности. Эти ценностные нормы (или ориентации) формируются у личности в результате четкого осознания своих потребностей и адекватного их соотношения с окружающим миром; сюда включаются смысложизненные нормы (например, представления о смысле жизни), нормы межличностного общения (доброжелательность, тактичность, терпимость и т.д.) и общественное признание (социальный статус и пр.). Отсюда, при формировании ценностной ориентации, отношений и далее деятельности важную роль и играет ценностная установка, которая не просто является своеобразной программой деятельности в процессе самореализации, но и ориентирует индивида в социальной действительности, стимулируя его творчески подходить к своей деятельности.

Ко второму общефилософскому положению мы бы отнесли динамику проявления личностью общественно-полезных свойств, стержнем которых является мотив деятельности; это именно тот фактор, который придает активной деятельности творческое начало. А поскольку побудительным мотивом этой деятельности является цель, то, формируясь на основе интересов, она становится неким прообразом будущего, которое принимает реальные черты в процессе самореализации. В этой цели отражается не только желание приспособить к своим потребностям окружающий мир, но, что самое главное, побуждения индивида к постоянному личностному росту. Сама эта цель реализуется, как считают философы, в ближайших и

конечных целях. Одной из них является творческая самореализация субъекта, представляющая собой и смысл деятельности, и иногда смысл всей жизни. Таким образом, философские концепции творческой самореализации личности сводятся к социальным проявлениям существования человека, что обеспечивается его нравственной и интеллектуальной состоятельностью и устремленностью к оптимизации своего творческого потенциала.

Обратимся далее к психологии как одной из наук в междисциплинарных исследованиях, посвященных сущности творческой самореализации. Например, психология определяет те стороны психики человека, которые непосредственно влияют на развитие способностей к творческой самореализации личности. А поскольку образование ищет подходы к взаимодействию с обучаемым субъектом с тем, чтобы взрастить в нем личность с высокой духовной организацией, то нахождение педагогически верных способов содействия творческой самореализации студента возможно лишь при ясном понимании психологической структуры этого процесса. Этим занимается психология, где проблема самореализации индивида является стержневой в учениях о личности.

Так, понятие «самореализация личности» раскрывается психологической наукой в таких аспектах, как: суверенитет индивидуальности, достигаемый индивидом в результате его деятельности личности; личностная стойкость во взаимоотношениях с социумом; потребности личности в направлении ее ценностно-смысловой деятельности; оптимистическая направленность мыслетворчества индивида и адекватного восприятия им человеком окружающего мира; деятельность самореализация в рамках развертывания способностей личности; зрелость личности как позитивный результат реализации индивидом своего интеллектуального, нравственного и творческого потенциала.

В этой связи, американские психологи А.Маслоу и К.Роджерс считают, что люди представляют собой нечто больше, чем сумму ролей или всплеск биологических влечений [5, 6]. Их холистическая теория личности связана с иерархией ценностей и отражает идеи философии экзистенциализма, где во главу угла также поставлено стремление человека к поиску смысла своего существования и способности жить свободно и ответственно в соответ-

ствии со своей волей и творческим подходом к любому виду деятельности.

Что касается отечественных изысканий в сфере самореализации личности, то к наиболее известным исследованиям в этой области относятся теоретические разработки школы Л.С.Выготского, в лице, например, А.Н.Леонтьева и Л.И.Божович (в основу внутренней характеристики личности они закладывали мотивационную сферу деятельности, где в роли мотивации могут выступать эмоции, установки, интересы, и потребности личности) [4, 3], С.Л.Рубинштейна и Б.Г.Ананьева, которыми описаны возможные варианты конструктивного характера для развития молодого человека, способные обеспечить его продуктивное саморазвитие и самореализацию [7, 1]. И с учетом исследований отечественных и зарубежных психологов по проблеме творческой самореализации личности можно выявить определенный психологический портрет самореализующейся личности, который базируется на трех основных положениях и не зависит от особенностей того или иного исторического периода. К этим положениям обычно относят следующее: а) творческая самореализация личности является личностным качеством и доступно каждому индивиду; б) творческая самореализация достигается самовоспитанием и соответствующей развивающей средой, когда индивид, творчески реализующий свой потенциал в том или ином виде деятельности, приобретает такой статус, который устраивал бы и его общество в целом; в) творческая самореализация как результат определенной деятельности способствует удовлетворению индивидом в достижении жизненной устойчивости и ощущению счастья.

Переходя далее к следующему уровню междисциплинарных исследований – педагогическому, отметим, что на этом междисциплинарном уровне изучение состояния проблемы творческой самореализации личности имеет определенные успехи по части ее разработанности как самостоятельной области исследования. Так, начиная с 2000 года по проблематике творческой самореализации личности, проведены различные педагогические исследования, в частности, по самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности (Л.В.Цурикова); по готовности студента вуза к профессиональной творческой самореализации (О.Г.Проничкина); по творческой самореализа-

ции студенческой молодежи в процессе их социальной адаптации (Р.В.Ворович); по формированию потребностей студентов в их профессиональной самореализации (А.В.Костеневский); по педагогическим условиям профессиональной самореализации студентов-заочников (И.И.Ашкинадзе); по выявлению педагогических условий самореализации художественно-творческого потенциала студентов (О.С.Базылев); по самореализации студенческой молодежи в общественных организациях (М.Г.Квитков) и т.д.

Большое значение для исследования проблемы развития способности к творческой самореализации у студентов имеют научные изыскания многих отечественных ученых, например, по таким аспектам, как: развитие творческих возможностей личности и саморазвитие ее коммуникативной культуры (Е.В.Бондаревская, В.П.Зелеева); творческое саморазвитие и самопознание личности (В.И.Андреев, В.Г.Ка-ташев, П.Н.Осипов, Л.М.Попов); творческое саморазвитие конкурентоспособной личности (Ю.В.Андреева, Т.Т.Сидельникова); творческая самореализация в процессе житнетворчества (В.И.Андреев, А.В.Хуторской); новые образовательные технологии развития творческих способностей будущих педагогов (Л.И.Гурье, Л.Ф.Михальцова) и т.д. Исследования выше названных авторов составляют определенное научно-теоретическое и практическое основание для разработки проблемы развития способности к творческой самореализации на педагогическом уровне.

Если провести небольшой исторический экскурс, то уже начиная со 2-й половины XIX века в России, благодаря стараниям Н.И.Пирогова и К.Д.Ушинского, возникает новое для того времени философско-педагогическое направление – педагогическая антропология, согласно которой человек трактуется как активный субъект процесса воспитания, где решающим фактором формирования личности должно стать ее самовоспитание и саморазвитие.

Вслед за К.Д.Ушинским развитие этой прогрессивной педагогической мысли продолжили такие известные русские педагоги, как В.П.Вахтеров, Д.И.Писарев, П.Ф.Каптерев, П.П.Блонский. Эти и многие другие прогрессивные педагоги считали, что главным источником совершенствования личности являются ее активность, самостоятельность и саморазвитие. Так, П.П.Блонский в своих работах постоянно

подчеркивал, что только посредством самовоспитания и самообразования можно создать человека новой формации [2]. В русле этой идеи творили и педагоги-гуманисты С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, для которых человек считается наивысшей ценностью.

Именно в этом гуманистическом контексте работали учителя-новаторы Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова, В.Ф.Шаталов, которые проповедовали педагогику сотрудничества с ее диалогическим характером образования, обращенного к индивидуальным особенностям ребенка и способствующего его саморазвитию и творческой самореализации.

Итак, диапазон исследования проблемы развития способности к творческой самореализации в рамках междисциплинарных подходов (философских, психологических, педагогических), как нам представляется, довольно многогранен и включает в себя теоретико-методологические основы исследования развития творческой самореализации, взаимосвязь личностных и профессиональных ценностей индивида, креативность и профессиональное творчество, влияние культуры на

познавательную деятельность студентов в условиях образовательного процесса вуза, что в настоящее время крайне актуально в вопросах воспитания и развития активной и конкурентоспособной студенческой молодежи.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. - М.: Изд-во «Институт практ. психологии». - Воронеж: НПО «МО ДЭК», 1996. - 237 с.
2. *Блонский, П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. - В 2-х т. - М.: Педагогика, 1979. - Т. 1. - 304 с.; Т. 2. - 400 с.
3. *Божович, Л.И.* Изучение мотивации детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. - 231 с.
4. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Педагогика, 1977. - 304 с.
5. *Маслоу, А.* Самоактуализация // Психология личности. Тесты. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 108-117.
6. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. - 480 с.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Принципы творческой само-деятельности // Вопросы философии. - 1989. - № 4. - С. 88-95.

УДК 37.07

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Н.П.Ячина, А.Н.Хузиахметов

Аннотация

Обществу сегодня нужен специалист, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность. В статье рассмотрены понятия творчество и креативность в процессе подготовки специалиста нового поколения.

Ключевые слова: творчество, креативность, социальная креативность, новый результат, новый продукт, характеристики креативности, креативный класс, индивидуализированное образование.

Abstract

Society today needs a specialist, not just having a functional readiness for professional activity, but also formed as a creative person. The article discusses the notion of creativity in the process of preparing a new generation of specialists.

Keywords: art, creativity, social creativity, the new result, a new product, the characteristics of creativity, creative class, individualized education.

В настоящее время в России в системе образования происходят качественные изменения. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года среди направлений

перехода к инновационному социально-ориентированному типу экономического развития выделяются стратегические цели в сфере образования – переход от системы массового образования к непрерывному индивидуализи-

рованному образованию для всех, а также ориентация на формирование творческой социально ответственной личности [7].

Обществу сегодня нужен специалист, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность.

Творчество – категория философии, психологии, педагогики и культуры, выражающая собой важнейший смысл человеческой деятельности, состоящий в увеличении многообразия человеческого мира в процессе культурной миграции [8].

Педагогика определяет творческую деятельность как форму деятельности человека или коллектива – создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. Применительно к процессу обучения творчество следует определять как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важным для формирования личности как общественного субъекта.

С точки зрения психологии, творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта. По определению Л.С.Выготского, творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке [1].

Понятие «творчество» в настоящее время широко вплетается в педагогическую терминологию, а вместе с ним и достаточно близкое по значению понятие креативность. Исследователи полагают, что креативность и творчество – понятия взаимосвязанные, но отражающие разные аспекты мышления. «Если проводить аналогии, то творчество – это полет воздушно-

го 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 (аналогии: «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»[1].

А.Тойнби считает, что творческое меньшинство составляет «подавляющее» меньшинство в обществе, т.е. это единицы, которые «вынашивают» именно творческие идеи. Он полагает, что в настоящее время этот термин «затерся», зачастую ассоциируясь с креативностью. (Для социума это довольно опасная подмена понятий, поскольку креативных людей – масса, а творческих, действительно, единицы). Суть креативности – изобретение нового, принципиально иного. Смысл творчества – рождение такого нового, принципиально нового, которое будет продуктивно для общественного развития. Поэтому не каждая креативная деятельность носит конструктивный творческий характер [9].

Л.С.Выготский писал, что творчество – есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники [1].

Почему же отождествляют понятия творчество и креативность? Обратимся к семантике дефиниций «творчество» и «креативность» (см. табл. 1).

Таблица 1.

Творчество и креативность

ТВОРЧЕСТВО , деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и культурно-ист. уникальностью. Т. специфично для человека, т.к. всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности.	Большой российский Энциклопедический словарь
ТВОРЧЕСТВО -а, ср. Создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей. <i>Художественное т. Народное / т. Т. Пушкина. Т. новаторов. II прил. творческий, -ая, -ое. Т. дар. Т. путь писателя.</i>	Толковый словарь русского языка И.С.Ожегова и Н.Ю.Шведовой
Креативность (от англ. <i>create</i> - создавать, творить) творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых	Википедия

схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.	
Креативность (от лат. <i>creatio</i> - «созидание») - это способность человека порождать необычные идеи, оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Креативность является одним из компонентов творческой личности и не зависит от эрудиции	Психологический словарь. И.М. Кондаков, 2000.

Эти понятия кажутся синонимичными, что могло бы вызвать сомнение в целесообразности введения иноязычного термина. На самом деле *креативность* правильнее определить не столько как некоторую творческую способность или совокупность таковых, а как способность к творчеству, а это понятия хотя и очень близкие, но не идентичные.

Важная роль в исследовании креативности принадлежит видному американскому психологу А.Г.Маслоу, задавшему прагматический критерий успешности для оценки степени самоактуализации как внешнего проявления креативных процессов [6].

Креативность – наша способность к творчеству. Она реализуется в форме новых идей и подходов в науке, культуре, политике, бизнесе – словом, во всех динамичных областях жизни, где развита конкуренция. Этим и определяется ее ценность для общества.

К проблеме социальной креативности студентов обратилась Е.В.Конова [4]. Она отметила, что эта проблема достаточно нова для современной высшей школы. Поскольку в современной психолого-педагогической литературе нет единого мнения относительно того, что следует обозначать термином «креативность», постольку широкое распространение получили самые разнообразные точки зрения по данному вопросу.

В результате анализа современной отечественной и зарубежной педагогической литературы ею выявлено, что под социальной креативностью понимают устойчивое системное свойство личности, определяющее ее особую сензитивность к новым идеям и стремление к выходу за пределы заданной проблемы, поиску нового. Наиболее успешно социальная креативность формируется в условиях личностно-развивающей направленности образования и его деятельностной детерминированности, которые реализуются при совершенствовании цели и содержания обучения, обеспечении новыми средствами обучения, использовании новых методов и приемов обучения, обеспече-

нии новыми средствами обучения, разработке нового и совершенствовании существующего дидактического материала и индивидуальных заданий, оптимизации процесса обучения, подготовленности преподавателей к осуществлению развития социальной креативности студентов, готовности обучающихся [4]

Национальный консультационный комитет по вопросам креативного и культурного образования Великобритании (NACCCE) в 2009 г. определил четыре основные характеристики креативности:

- 1) креативность включает воображение – процесс порождения чего-то оригинального;
- 2) креативность «целенаправленна», это воображение в действии, которое имеет момент завершения;
- 3) креативность производит нечто оригинальное по отношению к предыдущей работе или результатам труда какого-либо человека или группы людей;
- 4) креативность имеет ценность по отношению к той цели, которую она преследует [8].

Таким образом, по мнению британских специалистов креативность связана с генерацией идей, их оценкой и выявлением среди них наиболее ясных.

Б.С.Клементьев связывает формирование понятия «креативность» с феноменом креативного класса в социальном пространстве [5].

А.Д.Зарецкий считает, что движущими силами рыночной экономики являются два фактора: частная собственность на средства производства, интеллект, имущество, конкуренция.

Конкурентность высшего образования обеспечивается уровнем его креативности, т.е. способностью подстраиваться под изменяющиеся условия жизнеобеспечения. Основными направлениями, считает он, повышения конкурентоспособности отечественного высшего образования могут быть:

- реструктуризация социального института отечественного высшего образования в контексте изменения приоритетов взаимодействия теоретического и практического обучения;

- развитие инновационной педагогики, ориентированной на привитие креативных навыков и умений у студентов [3].

Так какую же личность должны формировать российские университеты? Формирование личности с опережающим мышлением возможно только в обществе знания, поэтому в настоящее время предъявляются высокие требования к высшим учебным заведениям, которые готовят специалистов нового поколения. 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 динамику 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.).

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. Можно ли научить творчеству? На этот вопрос нет однозначного ответа. Некото-

рые исследователи считают, что ответ может быть отрицательным. Обнаружилось, например, что «творчество» (креативность) – не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя «сформировать», а можно только воспитать. Воспитание в свою очередь, не может быть ничем иным, как созданием условий для самовоспитания личности [3].

Литература

1. *Вьготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. *Ганчеренок, И.И.* Креативность как интегрирующий элемент для ключевых компетенций «Образования через всю жизнь» // Управление качеством. – М., 2001. - С. 27-30.
3. *Зарецкий, А.Д.* Креативность высшего образования как фактор его конкурентоспособности // Успехи современного естествознания. – 2007. - № 7. - С. 117-118.
4. *Копова, Е.В.* Сущность и структура социальной креативности будущего специалиста по работе с молодежью // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - Вып.1. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2011. – С. 123-127.
5. *Клементьев, Б.С.* Феномен креативного класса в социальном пространстве // Известия Саратовского университета. - 2012. - № 12. - Вып. 3. – С. 44-67.
6. *Маслоу, А.Г.* Опубликовано: Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2001). Труды 1-й международной конференции. – М., 11-12 октября 2001 г. - Т. 3. - М.: Институт проблем управления РАН, 2001. - С. 91-123.
7. *Новоселова, П.Н.* Формирование межкультурной и коммуникативной компетенций у студентов технических вузов в условиях многоуровневого подхода к обучению английскому языку // Концепт, 2013. - № 2 (февраль).
8. *Соколова, А.С.* Творчество как философская категория // Наука. Электронный журнал, 20.01.2014.
9. *Тойнби, А.* О творческом меньшинстве. <http://3dway.org/publications/elita/o-tvorcheskom-menshinstv>

УДК 159.923.2

ДИЛЕММА САМОРАЗВИТИЯ: САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОТИВ САМОПРИНЯТИЯ

Е.Ф.Новгородова, С.В.Яремчук

Аннотация

В статье представлены результаты изучения саморазвития современной молодежи. Рассматриваются такие аспекты саморазвития, как самопринятие и самосовершенствование. Исследование показывает, что самопринятие негативно связано с перфекционными тенденциями молодежи. Результаты позволяют рассматривать перфекционизм и самопринятие как разнонаправленные тенденции саморазвития в юношеском возрасте.

Ключевые слова: саморазвитие, самосовершенствование, перфекционизм, самопринятие, учащаяся молодежь, юношеский возраст, образовательная система.

Abstract

The current research investigated self-development of modern youth. This article focuses on such aspects of self-development as self-acceptance and self-perfection. The study found that self-acceptance is associated negatively with youth perfectionism. The results suggest that perfectionism and self-acceptance are oppositely directed aspects of self-development in youth.

Keywords: self-development, self-perfection, perfectionism, self-acceptance, young students, youth age, education system.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках базовой части государственного задания в сфере научной деятельности, проект № 2028.

Система образования в России переживает коренные изменения на современном этапе своего функционирования, что приводит к изменению ее установок и ориентиров. В частности, внедрение компетентностного подхода задает новую плоскость анализа, связанную с вычленением ключевых компетенций, определяющих эффективность выполнения социальных и профессиональных ролей на уровне, обеспечивающем максимальные самореализацию и саморазвитие (Г.И.Ибрагимов). В этой связи, целесообразен анализ системы саморазвития учащейся молодежи и его составляющих, довольно скудно представленной в психологической литературе.

Саморазвитие является ортодоксально гуманистической научной категорией и квинт-эссенцией ряда концепций о человеке. В широком смысле, это явление предполагает субъектную жизненную позицию личности, показатель и условие социальной зрелости, стремление к самостоятельному изменению себя и своей жизни.

В отечественной психологии изучение данного феномена связано как с именами классиков (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, В.Н.Дружинин, Л.А.Коростылева, Д.А.Леонтьев, В.Г.Маралов, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман и др.), так и с именами совре-

менных учёных (К.Я.Вазина, А.А.Деркач, Л.Н.Куликова, Е.Н.Ларина, Ю.В.Мокерова, А.В.Прохоров, Н.А.Романова, Г.К.Селевко, Е.В.Селезнева, И.А.Шаршов, М.А.Щукина, С.В.Яремчук и др.). Иначе говоря, проблема саморазвития личности продолжает оставаться в фокусе внимания современного научного сообщества.

На сегодняшний день роль саморазвития в жизни человека подвергнута критическому анализу. Ряд исследователей (В.Г.Маралов, Б.Н.Мастеров, Ю.В.Мокерова, Е.Б.Фанталова и С.В.Яремчук) обнаружили конфликтогенный потенциал саморазвития. Дело в том, что социальные нормы и требования весьма противоречивы – одновременно пропагандируют ценность саморазвития и диктуют ракурс личностных преобразований. Ситуация эта априори парадоксальная: саморазвитие в российских реалиях вынужденно протекает в условиях регламентации желательных изменений, а задавая цель развития извне субъектная позиция человека утрачивается. К тому же, выбор без выбора способствует формированию внутриличностных конфликтов. Таким образом, реализация путей саморазвития приобретает амбивалентные характеристики.

Несмотря на очевидную актуальность ширококомасштабного изучения психологических

предпосылок развития личности, до сих пор научным обществом не выработан единый феноменологический концепт саморазвития и его структурных компонентов. Кроме того, категория саморазвития характеризуется теоретической аморфностью, зачастую отождествляясь с различными смыслами работы над образом Я – самоизменение, самопреобразование, самовоспитание, самообразование, самодетерминация и даже самопознание. При этом *самосовершенствование* принято считать наиболее близким конкретизирующим понятием [18].

Особое внимание учёные уделяют раскрытию психологических закономерностей стремления к совершенству учащейся молодёжи (К.А.Абульханова-Славская, Е.Е.Вахромов, И.А.Зимняя, Н.Ф.Калина, Е.П.Киселёва, Е.П.Кузьмина, В.Я.Ляудис, А.Б.Орлов, А.А.Ренан, В.М.Розин, С.М.Рогожникова, А.В.Серый, Г.А.Цукерман и др.). Во многом данный интерес обусловлен возрастными закономерностями юности. Психологическими особенностями этой стадии человеческой жизни являются: развитие устойчивого самосознания, переход к самостоятельности, поиск своего места в социальной общности, начало практической реализации, формирование мировоззрения и становления человека как субъекта собственного развития. Таким образом, юноши способны и заинтересованы осознавать вектор своего развития, что может выступать основой чувствительного периода по отношению к самосовершенствованию.

И хотя совершенствование себя является естественным стимулом человеческого развития, актуализируя внутри личностный потенциал, в крайних ипостасях этот процесс приобретает рискованные тенденции. Ученые сформулировали чрезвычайно сильное стремление к совершенству в концепцию *перфекционизма*, находящуюся на пике популярности современных гуманитарных исследований. Несмотря на активные дебаты по поводу статуса перфекционизма в жизни носителя, по сей день не существует единого мнения на этот счет [15].

Первые исследовательские программы служили подтверждением гипотезы о патогенности перфекционных тенденций (Е.Ю.Антохин, М.Н.Васильева, Н.Г.Гаранян, А.А.Дадеко, Я.Г.Евдокимова, А.М.Зурабова, А.В.Мишанова, М.В.Москова, В.В.Парамонова, Е.Т.Соколова, П.В.Цыганкова, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдеева

и др.). Однако, включая перфекционизм в ряд предикторов психических отклонений, авторы систематически сообщали и о массовой, буквально тотальной, распространенности данного феномена в сознании наших современников.

Обнаруженное противоречие спровоцировало изучение перфекционизма как абсолютно нормального явления (Т.А.Барышева, Т.В.Бескова, И.Р.Боязитов, Е.А.Гаврилова, Г.Б.Горская, Т.Л.Валуйская, И.И.Грачева, Л.И.Дементий, О.В.Егорова, П.Н.Ермаков, Я.О.Жебрун, Д.И.Жукова, А.А.Золотарёва, М.С.Косороткина, В.Е.Купченко, Н.С.Ладыжец, М.В.Ларских, И.Г.Малкина-Пых, Т.Л.Миринова, А.С.Распопова, О.В.Ромах, А.С.Седунова, И.С.Скрипченко, Л.В.Сорокина, Е.Ф.Талаш, Т.С.Тимофеева, О.В.Хухлаева, Г.Ф.Шакирова и др.). Благодаря реализованному комплексу научно-исследовательских программ выявлены многочисленные любопытные связи перфекционизма с: талантом [14] и одаренностью [2, 6], креативностью [1] и самоактуализацией [10], высокой академической успеваемостью [3] и управленческими компетенциями [8, 9], успешной профессиональной реализацией [4, 5] и т.д. Проведенные теоретические и эмпирические анализы можно сформулировать в идею о том, что перфекционизм обладает мощнейшим потенциалом к самосовершенствованию личности.

Подытожим, что *саморазвитие* – многомерный процесс, сопряженный с конфронтацией субъекта и внешнего мира, включающий две противоположные тенденции - возможность, как гармоничного самосовершенствования, так и фатального нервно-психического перенапряжения. Успешное преодоление альтернативы возможно в благоприятной обстановке, позволяющей адекватно и рационально перестроить систему потребностей личности, а именно – при условии осознания человеком внутреннего опыта и принятия его. Так, в качестве основы саморазвития В.Г.Маралов выделяет *самопринятие* [11].

В отечественной психологической школе самопринятие, в целом, понимается как позитивный смысл «Я» и традиционно рассматривается через призму самоотношения (Д.А.Левонтьев, С.Р.Пантилеев, Н.К.Радица, Е.В.Селезнева, В.В.Столин и др.). Анализы самопринятия в контексте саморазвития осуществлялись Е.П.Киселевой, В.Г.Мараловым, Н.Л.Прохоровой, С.М.Рогожниковой, С.В.Яремчук и др. учеными.

Идея включения самопринятия в систему саморазвития личности обладает особенной актуальностью в юношеском возрасте, одной из центральных задач которого является формирование эго-идентичности. Исследование С.Р.Пантилеева показало, что аутосимпатия и принимающее отношение к себе выступает ядром самоотношения у старшеклассников и студентов [13]. Таким образом, самопринятие является крайне важным элементом психологического здоровья и благополучия юношей, а также осуществления их слаженного развития и саморазвития. Эти сведения придают изучению самопринятия в молодежной среде статус очень актуального исследовательского направления.

Становится очевидной целесообразность изучения одновременно двух параметров, участвующих в саморазвитии молодёжи: *перфекционизма* как воплощения самосовершенствования и *самопринятия* как базового механизма и условия адекватного саморазвития.

С целью выявления взаимосвязей перфекционизма и самопринятия учащейся молодежи было проведено эмпирическое исследование на выборке из 360 респондентов, обучающихся в учреждениях различного образовательного уровня (школы, училища, техникумы). Среди них 174 юноши и 186 девушек в возрасте от 16 до 18 лет. Сведения об испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Описание выборки исследования

Возраст	СОШ		НПО		СПО		Итого		Всего
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	
16	29	31	30	23	20	25	79	79	158
17	34	32	17	17	16	23	67	72	139
18	4	7	5	6	19	22	28	35	63
<i>Итого</i>	67	70	52	46	55	70	174	186	360
Всего	137		98		125		360		360

Для диагностики самопринятия использовался «Опросник самоотношения» В.В.Столина, в частности, – шкала «самопринятие» [7]. Изучение перфекционизма осуществлялось посредством методики «Опросник перфекционизма» Н.Г.Гаранян и А.Б.Холмогоровой [16].

По результатам исследования обнаружено нормальное распределение данных по параметру «Перфекционизм», где большая часть испытуемых демонстрирует средние показатели (таблица 2).

Таблица 2.

Количественное распределение выраженности диагностируемых признаков в самоотчетах учащихся (в %)

Измеряемый признак	Уровень выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
Перфекционизм	15,8	69,2	15
Самопринятие	6,9	51,3	41,8

В то же время, наблюдается явная асимметрия в сторону более высоких значений по шкале «Самопринятие». Это наводит на размышления о том, что образ Я в юношеском возрасте либо носит преимущественно положительные черты, либо характеризуется отрицанием некоторых особенностей своей личности, недостаточной рефлексивностью и осознанностью, а также демонстрацией социальной желательности.

По результатам математической обработки данных (по U-критерию Манна-Уитни) не выявлено сколь-нибудь значимых различий в измеряемых признаках юношей и девушек, образовательный уровень респондентов также не существенен. Это свидетельствует об однородности выборки и доминирующем влиянии субъективных переменных на саморазвитие в юношеские годы. Возрастной динамики также не зафиксировано.

Вместе с тем, статистический анализ полученных данных обнаружил достоверные отрицательные корреляции самопринятия с интегральным показателем перфекционизма (по критерию Спирмена коэффициент значим для $p \leq 0,0001$), свидетельствуя о взаимном отталкивании явлений. Проведенное исследование демонстрирует особенности соотношения изученных компонентов саморазвития: повышение

уровня принятия себя сопровождается уменьшением степени выраженности негативных перфекционных тенденций, и напротив, интенсификация перфекционизма сопровождается снижением степени доверия и симпатии к себе. Это сообщает о психологических трудностях в реализации стратегий саморазвития студенческой молодежи.

Таблица 3.

Результаты факторизации структурных компонентов саморазвития учащихся

Наименование фактора	Объяснительная способность	Наполняемость	Нагрузка
Саморазвитие	35,4	Перфекционизм	-0,758
		Самопринятие	0,768

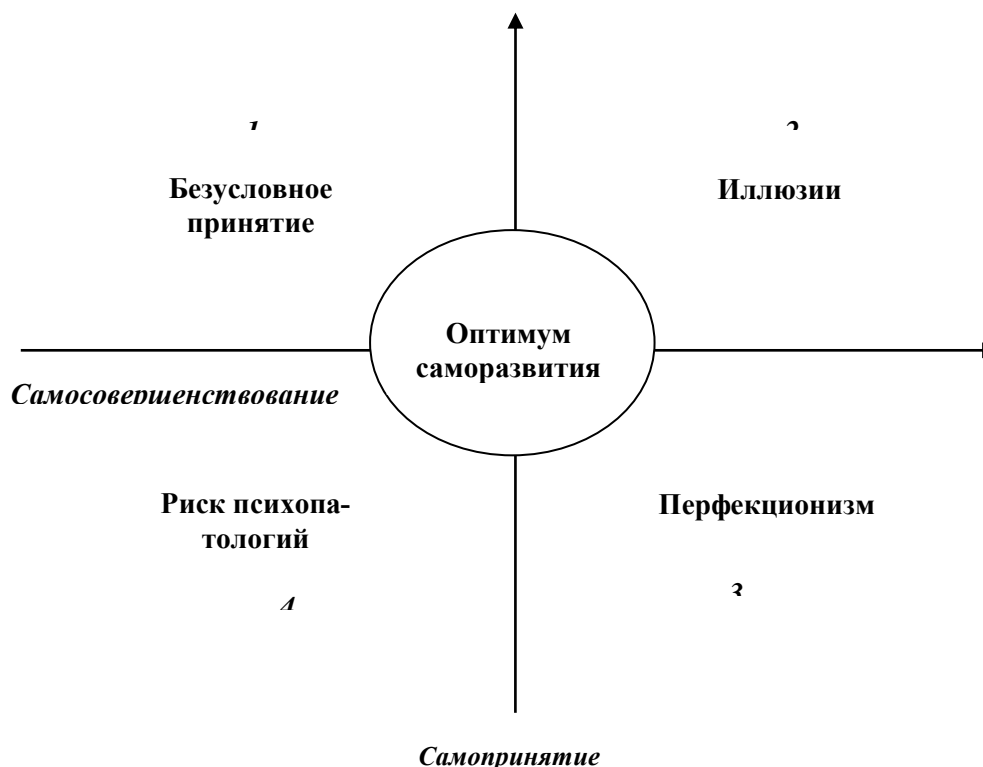


Рис. 1. Концепция антагонистического функционирования самосовершенствования и самопринятия в системе саморазвития личности учащейся молодежи (гипотетическая модель)

Факторный анализ с использованием вращения varimax подтвердил разнонаправленность перфекционизма и самопринятия (табл. 3). Следовательно, принятие себя с построением позитивного образа Я и чрезмерное стремление к самосовершенствованию составляют разнонаправленные тенденции, свиде-

тельствующие о слабо совместимых путях саморазвития в ситуации, когда они принимают крайние формы. Данные в совокупности объясняют $\approx 35\%$ общей дисперсии.

Таким образом, реализованный научно-исследовательский проект демонстрирует дихотомию «перфекционизм – самопринятие» в

системе саморазвития личности учащихся различных образовательных систем (СОШ, НПО и СПО). Предпримем попытку визуализировать концепцию антагонистичности тенденций самосовершенствования и самопринятия (рис. 1).

В ситуации максимально возможного самопринятия, сопряженного с низким стремлением к самосовершенствованию (квадрант 1) можно судить о *безусловном принятии*. Данная трактовка отражает негативную сторону самопринятия – снобизм и самодовольство (Маралов В.Г.), переоценка своих личностных особенностей (Киселева Е.П.), психологическая защита, не допускающая в сознание травмирующих знаний о себе (Рогожникова С.М.).

Комбинация гиперболизированных самосовершенствования с самопринятием (квадрант 2) свидетельствует об *иллюзорности образа Я*, поскольку высокие самооценки об изучаемых явлениях, вероятно, содержат установки социальной желательности респондентов, вскрывают их защитные реакции и оборонительные позиции, в целом - отражают противоречия в смысловой сфере юношей [17].

Непринятие себя сопряженное с компульсивным стремлением к совершенству (квадрант 3) ассоциируется с *перфекционизмом*, как он есть – чрезмерное стремление достичь идеала, заданного общественными ожиданиями, диссонирующего с личными интересами перфекциониста. В таких условиях увеличивается рассогласование Я-переживаемого и Я-подлинного, а личностные преобразования происходят за счет отрицания внутреннего опыта. Это снижает удовлетворенность собой, приводит к самоистязанию и, в попытке компенсации, усиливает самосовершенствование.

Наиболее опасное для личности сочетание отображается в квадранте 4 - не терпимое отношение к себе и при этом не желание изменяться содержит высокий *риск развития психопатологий*. Подтверждением сей версии служат результаты исследования Н.И. Медведева – лица с повышенной невротизацией характеризуются низким самопринятием, а также пассивным отношением к жизненной ситуации и сниженным уровнем общей субъектности [12].

Мы считаем наиболее *оптимальным для саморазвития* личности учащейся молодежи незначительные колебания в степени изучаемых явлений, т.е. периодическое критическое отношение к себе и своей жизни сопряженное с

трансформацией сложившихся условий. Именно так, поступательно и уравновешенно, принятие человеком себя и своего опыта ведет к созданию идеального образа Я с учетом *своих истинных* целей и ценностей, помогает в процессе совершенствования приблизиться к *своему подлинному Я* и помочь ему раскрыться в наиболее конструктивном и комфортном варианте.

Итак, нами предположена разработка оригинального представления о психологической структуре саморазвития, включающая самопринятие и самосовершенствование и обнаруживающая вероятные альтернативы развития.

Практическая значимость выявления закономерностей саморазвития во многом обусловлена противоречием между стремлением молодежи к развитию собственной личности и недостаточной научной разработкой детерминант этого процесса, дефицитом научно обоснованных программ, способствующих благополучному раскрытию внутренних ресурсов. В результате проведенной нами работы получены данные, которые целесообразно внедрить в основу методических рекомендаций, способствующих созданию благоприятных психолого-педагогических условий для саморазвития учащихся различных образовательных учреждений.

Литература

1. Барышева, Т.А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) / Т.А.Барышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. - 2012. - № 145. - С. 54-64.
2. Богоявленская, Д.Б. Особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типом одаренности / Д.Б.Богоявленская, М.Е.Богоявленская // Российский психологический журнал. - 2008. - Т. 5. - № 4. - С. 11-21.
3. Валуйская, Т.Л. Психологические особенности студентов-отличников / Т.Л. Валуйская // Аняевские чтения – 2009: Материалы научной конференции. – СПб., 2009. – Вып. 2. – С. 91-93.
4. Гаврилова, Е.А. Индивидуально-психологические особенности руководителей с высокой успешностью профессиональной самореализации / Е.А.Гаврилова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2010. - Т. 16. - № 1. - С. 158-162.
5. Дементий, Л.И. Личностные особенности и типология успешных и неуспешных личностей /

- Л.И. Дементий, О.П. Нечепоренко // Вестник Омского университета. – 2011. - № 2. – С. 277-284.
6. *Ермаков, П.Н.* Психофизиологические и психологические особенности одаренных старшеклассников, испытывающих психологические трудности / П.Н.Ермаков, Л.А.Дикая, Е.Б.Кац // Российский психологический журнал. - 2009. - Т. 6. - № 3. - С. 10-21.
 7. *Кольшко, А.М.* Психология самоотношения / А.М.Кольшко. - Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
 8. *Косороткина, М.С.* Перфекционизм как личностная детерминанта эффективности управленческой деятельности / М.С.Косороткина // Акмеология. - 2013. - № 3. - С. 163-164.
 9. *Ларских, М.В.* Особенности формирования управленческих компетенций у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М.В.Ларских, С.Р.Соловьева // Вестник Воронежского государственного технического университета. - 2013. - Т. 9. - № 5-2. - С. 172-176.
 10. *Малкина-Пых, И.Г.* Исследование самоактуализации и перфекционизма в структуре личности / И.Г.Малкина-Пых // Мир психологии. – 2010. - № 1. – С. 208-217.
 11. *Маралов, В.Г.* Основы самопознания и саморазвития / В.Г.Маралов. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
 12. *Медведев, Н.Н.* Самоотношение невротизированных личностей и личностей, больных неврозом / Н.Н. Медведев // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2010» / Отв. ред. И.А.Алешковский, П.Н.Костылев, А.И.Андреев, А.В.Андрянов [Электронный ресурс]. - М.: МАКС Пресс, 2010. - Режим доступа: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2010/19.htm, свободный.
 13. *Пантилеев, С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р.Пантилеев. - М.: Изд-во Московского университета, 1991. - 100 с.
 14. *Ромах, О.В.* Характеристика психических факторов талантливой личности / О.В.Ромах, А.О.Слепцова // Аналитика культурологии. - 2011. - № 20. - С. 68-75.
 15. *Талаш, Е.Ф.* Отражение феномена перфекционизма в российских научных публикациях / Е.Ф.Талаш // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – 2012. - № 11. - С. 79-87.
 16. *Юдеева, Т.Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / Юдеева Т.Ю. – М., 2007. – 25 с.
 17. *Яремчук, С.В.* Проблема принятия себя в юношеском возрасте / С.В.Яремчук // Известия Сочинского государственного университета. - 2012. - № 4. - С. 207-212.
 18. *Яремчук, С.В.* Место саморазвития среди смежных категорий в представлениях молодежи [Электронный ресурс] / С.В.Яремчук // Организация работы с молодежью. - 2012. - № 10; URL: www.es.rae.ru/ovv/207-915 (дата обращения 15.05.2014).

УДК 159.9.072.432

МНОГОМЕРНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А.К.Белолуцкая

Аннотация

В статье формулируется ряд теоретических положений, касающихся актуальной проблематики изучения творческого мышления. Вводится различие таких понятий, как «гибкость» и «многомерность» мышления. На материале анализа результатов качественного эмпирического исследования описана трехуровневая модель возможных творческих преобразований, возможных в профессиональной деятельности взрослых специалистов на примере педагогической профессии.

Ключевые слова: гибкость, многомерность мышления, диалектическая структуры, профессиональное творчество, педагогическая деятельность.

Abstract

This article covers a number of thesis concerning actual problematics of creative thinking. The differentiation between «flexibility» and «multidimensionality» of thinking is made. Three-leveled model of possible creative transformations based on the results of the empirical research is introduced with the help of cases taken from school pedagogs' work.

Keywords: flexibility, multydimensionality of thinking, dialectical structure, professional creativity, pedagogical activity.

На современном этапе развития российского общества все более востребованными становятся специалисты, которые могут решать задачи, не только непосредственно связанные с предписанным функционалом, но и находить продуктивные способы преобразования нестандартных проблемных ситуаций, неизбежно возникающих в живом процессе профессиональной деятельности. Работа учителя или директора школы в этом контексте отнюдь не является исключением: современные требования к качеству образования существенно отличаются от традиционного репродуктивного способа обучения и требуют введения новых творческих подходов к построению образовательного процесса. В этой связи исследования в области тех механизмов мышления, которые являются основой творческого преобразования противоречивых проблемных неопределенных ситуаций, представляются особенно актуальными.

Научная новизна настоящей работы заключается в том, что впервые в рамках исследований профессионального творчества используется такое понятие, как «многомерность» мышления. Также автором разработана оригинальная анкета, позволяющая получить материал для анализа особенностей творческих решений в профессиональной деятельности. На основании анализа полученных кейсов описана трехуровневая модель преобразований проблемных ситуаций.

Методологической основой настоящей работы является структурно-диалектический подход, разработанный Н.Е.Вераксой [4, 5, 6, 7, 8]. Основные положения отражены в работах: Л.Ф.Баяновой [1], А.К.Белолуцкой [2, 3], А.Н.Вераксы [8], Е.Е.Крашенинникова [9], Е.В.Рачковой [10], И.Б.Шияна [9], О.А.Шиян [10].

Анализ теоретических исследований, посвященных механизмам творческого продуктивного мышления [3], позволяет нам в качестве ключевых понятий, необходимых для описания уровней сложности преобразования проблемного содержания, использовать такие категории, как «многомерность» и «гибкость» мышления, а в качестве критерия, необходимого, чтобы различать эти уровни – наличие диалектической структуры преобразования.

Эмпирический материал для анализа мы получили в ходе специально проведенного письменного опроса. Подчеркнем, что данное

исследование носит качественный, а не количественно-статистический характер. Цель заключалась в том, чтобы в ходе анализа кейсов выявить, как на практике проявляется описываемая нами уровневая модель творческих преобразований в профессиональной деятельности специалистов на примере работы педагогов.

Характеристика выборки: 20 учителей и директоров школ из разных регионов Российской Федерации, а именно: г. Москва, г. Санкт-Петербург, Саратовская, Томская области, Красноярский край, республика Кабардино-Балкария. Все респонденты работают в школах, имеющих статус Федеральной инновационной площадки (ФИП) и имеют многолетний опыт работы в инновационном режиме.

В ходе письменного опроса респонденты отвечали на два вопроса, представленных ниже в образце бланка.

Укажите инициалы, возраст, пол, позицию в организации.

Уважаемые коллеги!

Мы проводим исследование особенностей различных мыслительных стратегий решения проблемных ситуаций в контексте работы по профессии. Просим Вас ответить на вопросы в бланке. **Нам очень важно, чтобы вы ответили на наши вопросы максимально подробно.**

Спасибо за участие!

1. Вспомните, пожалуйста, ситуацию, связанную с вашей профессиональной деятельностью, которую вы бы могли охарактеризовать так: «Вот это действительно была проблема, требующая от меня творческого решения!».

Опишите, пожалуйста, эту ситуацию максимально подробно. В чем была суть проблемы?

(Примечание: в данном случае для нас неважно, смогли вы разрешить эту проблему или нет)

2. Вспомните, пожалуйста, ситуацию, связанную с вашей профессиональной деятельностью, когда вы нашли действительно красивое творческое решение сложной проблемы. Опишите, пожалуйста, ситуацию максимально подробно. В чем суть найденного вами решения? Почему вы считаете его творческим?

(Примечание: вы сами решаете, будут ли ответы на первый и второй вопрос связаны или нет. Для нас важно получить максималь-

но подробное описание одной проблемной ситуации и одного творческого решения, которые имели место в вашем профессиональном опыте).

Отметим, что оба вопроса нами сформулированы таким образом, чтобы респондент сам, на основании субъективных критериев идентифицировал в общем массиве ситуаций, с которыми ему приходилось сталкиваться на работе, те, которые потребовали от него применения творческого мышления.

Мы намеренно не называли никаких объективных параметров, по которым одна ситуация может быть классифицирована как творческая, а другая нет. Конструируя опросник мы исходили из следующих предпосылок: а) нежелание ограничивать респондентов определенными требованиями, вынуждая «подбирать» ситуации под некую заданную модель. Напротив, мы хотели получить максимальное разнообразие кейсов, чтобы применить нашу модель анализа на изначально неструктурированном материале, то есть максимально приблизиться к «ситуации включенного наблюдения»; б) высокая степень нашего доверия выборке респондентов. К опросу мы привлекали специалистов, которые в течение многих лет работают в инновационном режиме, имеют высокие профессиональные достижения.

В результате мы получили более 20 письменных ответов с описанием случаев из реальной практики работы.

Полученный массив описаний был нами проанализирован с целью определить: а) носит ли решение, описанное респондентом характер преобразования; б) в чем структурные особенности описанного преобразования.

Приведем более подробное описание модели, предлагаемой нами для анализа особенностей структуры преобразования проблемных ситуаций, требующих творческого решения от специалиста, и проиллюстрируем некоторыми примерами из работ педагогов.

1) **Первый уровень** характеризуется тем, что как такового качественного преобразования проблемной ситуации не происходит. Можно лишь говорить о том, что человек демонстрирует проявления креативности (в классическом понимании Дж.Гилфорда, П.Торренса), а именно: гибкость подхода, способность оригинально подать материал, действует нестереотипно, объединяет те компоненты, которые до этого никто не использовал вместе.

Однако вместе с тем: а) не происходит выхода за пределы наличной ситуации; б) не изменяется структура ситуации; в) не используются внешние по отношению к наличной ситуации структуры для качественного приращения ресурса. Фактически речь идет об изменении отдельных элементов ситуации, но не о структурном целостном преобразовании.

В качестве иллюстрации приведем пример из работы педагога «Урок химии по теме «Глюкоза – виноградный сахар»» (респондент: М.Е.С, 51, ж, преподаватель):

«Моделирую ситуацию, которая помогает учащимся самостоятельно сформулировать тему урока.

Итак, ситуация: урок химии в 10 классе, тема «Глюкоза – виноградный сахар». Звучит классическая музыка, учитель предлагает ребятам закрыть глаза и мысленно нарисовать картинку, которую он проговорит. Учитель красочно описывает природу Крыма, побережье Черного моря, Ливадийский дворец, затем переносит слушателей вглубь полуострова, где тянутся ровные ряды виноградников. Ребята открывают глаза, и просматривают слайд-шоу, на котором представлены сорта винограда, выращиваемые в Крыму. Затем учитель задает вопрос: «Как вы думаете, что же мы будем изучать сегодня на уроке?». Возникает спор – учащиеся выдвигают три версии: глюкозу, этиловый спирт, хим. состав виноградных вин. Учитель должен помочь сделать правильный выбор, хотя все, что уже прозвучало ранее, должно было натолкнуть учащихся сделать правильное решение. Выслушав доводы учеников, учитель вдруг начинает читать одно из стихотворений А.С.Пушкина (из сборника «Пушкину было дано воспеть вино и виноград»), которое он написал, находясь в Крыму. Все сразу встает на места – прекрасная поэзия, конечно же, не может быть посвящена этанолу, ну а изучение хим.состава виноградных вин в школьной программе не предусмотрено».

Анализ примера:

В традиционной системе школьного обучения, которую принято называть «знаниевой» или репродуктивной, цель урока всегда ставится учителем.

Внешнее целеполагание, с одной стороны, исключает проявления детской субъектности в образовательном процессе, а с другой стороны, не приводит к формированию такого важ-

ного умения, как самостоятельная постановка учебной задачи, что является одним из ключевых результатов современного образования. В примере описывается попытка преобразовать репродуктивный урок таким образом, чтобы ученики сформулировали цель урока самостоятельно, то есть сместить центр образовательного процесса со знаниевой компоненты в сторону компетентностного. Мы видим, что учителю в значительной степени удалось украсить урок – сделать его более приятным, привлекающим внимание, эстетичным. То есть отдельные элементы ситуации подверглись изменению. Однако принцип организации целого (урока) остался неизменным (ученики только угадывают заранее подготовленную учителем тему), преобразования проблемной ситуации не происходит.

2) **Второй уровень характеризуется тем, что человек совершает операцию диалектического превращения** [5, 6]: выделяет “слабое звено”, которое стопорит развитие ситуации и требует преобразования. Далее определяет, какого желаемое состояние системообразующего звена, то есть фактически подбирает содержательную противоположность (такое состояние, при котором можно будет добиться развития ситуации). Ключевые характеристики этого уровня следующие: а) человек работает с ситуацией не поэлементно, а как с целым; б) субъект меняет принцип организации целого, то есть совершает преобразование.

Вместе с тем, существенно, что: а) исходная структура и противоположная, получившаяся на выходе, являются структурами одного порядка (уровень сложности обеих структур одинаков); б) так же, как и на первом уровне, не используются внешние по отношению к наличной ситуации структуры для приращения ресурса.

В качестве иллюстрации приведем пример из ответа педагога (г. Москва), где он обсуждает мотивацию на уроках информатики (М.Э.К., 52, м, учитель информатики):

“Занятия информатикой, несмотря на все фантазии, перестали быть увлекательными. Их оценивали позитивно только новенькие, да и то, недолго. Таким образом, КПД учителя было крайне низким.

Была произведена переоценка ценностей для новой ситуации: компьютер перестал быть самомотивирующим атрибутом урока, нужны новые мотиваторы. Был выдвинут

тезис о новой компетенции в сфере ИТ– способности к самостоятельному освоению новых ИТ.

Под эту идею была переработана программа и утверждена как авторская. Проверка показала существенное изменение мотивации на уроках. В результате программа закрепилась и в дальнейшем подверглась доработке на основании текущих наблюдений. Используется до сих пор.”

Анализ примера:

В данном случае педагог вынужден решать проблему, связанную с низкой эффективностью занятий по информатике. Он определяет центральное звено, которое подлежит преобразованию: предметность занятия. Подчеркнем, что предмет (как единица школьного расписания) остается тем же самым, но предметность занятий с детьми изменяется. Ключевым результатом становится не то, как они владеют компьютером (это современным подросткам уже не так интересно, так как стало обыденностью), а то, насколько быстро и качественно они самостоятельно могут осваивать новые информационные технологии (как новые устройства, так и программное обеспечение). Очевидно, что такое “превращение” предметности из “знаниевой” в “компетентностную” привело к тому, что мотивация детей заниматься выросла, что в свою очередь привело к общему улучшению результатов.

Необходимо обратить внимание на фразу в начале “несмотря на все фантазии, занятия перестали быть увлекательными”. Это означает, что изменения элементов традиционного урока (первый из описываемых нами уровней, см. выше) не сработал и потребовалось изменение структуры.

3) **Третий уровень характеризуется тем, что человек демонстрирует такое свойство мышления, как “многомерность”, то есть:** а) выходит за пределы наличной ситуации; б) анализирует внешний по отношению к проблеме контекст, непосредственно не связанный с первоначальной предметностью проблемы; в) производит структурное преобразование следующим образом: берет из внешнего контекста структуру В (до того ни в каких отношениях со структурой А не находящуюся) и строит третью структуру, более сложно организованную, назовем ее С. При этом важно, что структуры А и В реализуются полностью (их внутренний принцип реализации целого не меняется), но

их одновременная и полная реализация становится возможна только в рамках структуры более высокого порядка С, а не по отдельности. Описывая многомерность мышления в парадигме структурно-диалектического подхода, необходимо отметить, что мыслительным механизмом в данном случае является последовательное применение таких действий диалектического мышления, как «смена альтернативы» и «опосредствование» [7].

В качестве иллюстрации приведем пример из опыта работы московской школы им. А.Н.Тубельского **«Проект, рожденный в свободе»**.

«Одним из достоинств свободных уроков можно считать большую степень вероятности обнаружения в недрах проходящей на них жизни актуальных для ребят тем проектов. Так, в четвертом классе у кого-то на парте появилась толстая-толстая, с яркой обложкой, чистая тетрадь. От урока уроку она стала заполняться текстами и рисунками. В конце уроков ребята частенько собирались вокруг автора и заглядывали к нему в тетрадь. Через пару недель уже человек у десяти были подобные тетради. Содержание текстов и рисунков было самым разнообразным: от описания фантастических космических пейзажей до изобретения эликсира бессмертия.

Почувствовав запас потенциальной энергии в этой стихийной и разрозненной работе ребят, учитель в конце каждого свободного урока объявлял 5-минутный сеанс космической связи «Последние новости Вселенной». Каждый из владельцев толстой тетради получал в руки микрофон и кратко формулировал новости в своем мире.

Эта форма помогла ребятам обогатить друг друга новыми идеями, увлечь остальных детей мыслью о создании своих планет.

Перечень тем новостей из жизни новых планет:

- описания неизвестных ранее удивительных растений;
- неизвестные животные и истории их жизни;
- жизнь людей (дома, школы, национальная кухня, одежда, традиции, праздники);
- наука и техника;
- история, военные события;
- география, карты планет.

Эта работа под названием «Своя планета» в строгом смысле слова еще и не сложилась в проект.

В расписании вторника и четверга появились буквы «С.П.», и ребята, для них это было важно, знали, что в отведенное время они могут достать свои толстые тетрадки и фантазировать дальше. Появилась еще одна тема классной жизни, развивающаяся свободно и стихийно. А у учителя возникла новая возможность спокойно наблюдать за работой ребят. Кого-то интересовала только природа, а люди так и не появлялись в этой точке космоса. Часть ребят энергично описывала жизнь людей. Интересно, что у новеньких в классе самой актуальной темой было создание новых школ, таких, как наша. У части мальчиков, занимающихся разработкой новой техники, начинались бурные дискуссии по обсуждению преимуществ и недостатков изобретений. Здесь участие учителя помогло организовать общеклассные обсуждения технического проекта новой мельницы, оказавшегося интересным всем.

Возможность свободного наблюдения позволила учителю зафиксировать момент снижения накала виртуальной жизни и предложить новый ход. Мы рискнули обратиться к той части Библии, где описывается сотворение мира. Каждый день мы читали фрагмент об очередном этапе сотворения нашего мира, а маленькие авторы со всей серьезностью и ответственностью творили новый новый день на своей планете. Время стало своеобразным стержнем виртуальной жизни «нового космоса». Для рисунков потребовалась хорошая бумага, краски. Тетрадей уже не хватало. Некоторые авторы решили объединить свои планеты в созвездия. Текстов и рисунков накопилось много. Теперь уже взрослые предложили форму, в которой можно было бы объединить весь этот материал: а не сделать ли собственные мультфильмы? Придумали склеить рисунки, записать тексты по кадрам на диктофон, придумали специальный телевизор для показа мультфильма зрителям. Думали и о сроках – закончить все ко Дню рождения школы.

Теперь можно было говорить о проекте. Самой сложной и очень ценной была работа по озвучиванию фильма. Понемногу ребята записывали очередной текст, прослушивали его, часто оставаясь недовольными содер-

жанием, стилем, прочтением. Уходили, переделывали тексты, записывали снова. Организовать в классе такую работу непросто, использовались любые паузы. Быстрее всех выполнил учебное задание – можно найти в школе укромное место и озвучить следующий кадр. Можно воспользоваться временем прогулки, переменной.

К заданному сроку все закончили свою работу. Фильмы получились очень разные, как и их авторы. В них отразились проблемы и тревоги ребят по поводу событий внешнего мира, семейные проблемы, их представления об идеальной жизни, о путях, которыми можно достичь такой жизни, об отношениях между людьми, о счастье и дружбе и бесмертии. Эти фильмы стали в некоторой степени откровением для родителей. Они были удивлены и качеством текстов, и глубиной мышления ребят.

Анализируя действия учителя в таком свободно развивающемся проекте, можно упомянуть и о тех возможностях, которые предоставляет нам город. Выставка Ю.Норштейна об истории создания его мультфильмов произвела удивительное впечатление на ребят четвертого класса. Трижды они просили перенести время окончания просмотра. Те ребята, которые отличались большим интересом к текстам в своем проекте, внимательно прочитали все тексты Норштейна, а их было на выставке очень много. Те, кто с большей кропотливостью относились к рисункам, в своей работе не один раз возвращались к работам Ф.Ярбусовой.

Мы купили каталог выставки и еще несколько дней в классе перечитывали потрясающие тексты Ю.Норштейна, разглядывали рисунки. Здесь нам кажется важным подчеркнуть, что именно собственный опыт ребят в проекте «Своя планета», собственный опыт написания свободных текстов, собственный опыт авторства своей планеты подготовил такое яркое восприятие работы гениального Ю.Норштейна, позволил им принять, вобрать в себя один из лучших образцов мировой культуры. И здесь содержится ответ на вопрос не жалко ли времени на все это?».

Анализ примера: В рамках предлагаемой нами модели данный пример мы относим к третьему уровню сложности преобразований. В

описании пошагово представлена работа педагога по «выращиванию» натурального детского интереса (А) (рисовать картинки в тетрадке) до уровня настоящего образовательного проекта через взаимодействие с каждым раз разными единицами культуры (В). Подчеркнем, что педагог в зависимости от специфики текущего момента образовательного процесса, несколько раз меняет альтернативу, каждый раз выбирая из всего контекста внешней, не присвоенной еще ребенком культуры, разные единицы (новостные выпуски, технология производства мультфильмов, Библия, мультфильмы Норштейна, творчество как философская категория). Покрывающая структура С в данном случае – детско-взрослый образовательный проект (результат опосредствования натурального и культурного), в рамках которого: а) две исходные структуры реализованы полностью (с одной стороны, дети вдоволь нарисовались в тетрадях, а, с другой стороны, культурное содержание не подверглось упрощению и вульгаризации, и было присвоено детьми в полной мере); б) достигнутые образовательные эффекты оказались намного мощнее, чем можно было бы ожидать, если бы исходные структуры реализовывались бы по отдельности (дети бы просто рисовали, а им параллельно «преподавали» бы миф о сотворении мира, Норштейна и проч.). Важно подчеркнуть, что в данном примере, благодаря педагогу, происходит преобразование детской деятельности, «несущей» образовательный процесс: из продуктивной (рисование) в проектирование.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что ключевыми критериями для анализа творчества в профессиональной деятельности могут быть следующие:

- 1) выбор того, что подвергается переосмыслению и изменению: отдельные элементы ситуации или меняется принцип организации целого;
- 2) осуществляется ли выход за пределы наличной ситуации, анализируется ли внешний контекст;
- 3) имеет ли место применение таких мыслительных действий, как «смена альтернативы» и «опосредствование», в результате чего появляется новая метаконструкция, обладающая более мощным потенциалом эффективности, чем две исходные.

Описанная модель анализа многообразия творческих решений в профессиональном творчестве взрослых специалистов на практике может быть востребована в таких областях, как подбор и работа с персоналом, подготовка педагогов, развитие и поддержка одаренных детей.

Литература

1. Баянова, Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л.Ф.Баянов. // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 4. – С. 294-298.
2. Белолуцкая, А.К. Структурная гибкость мышления в контексте диалектической психологии. // Филология и культура. Philology and Culture – 2013. – № 3. – С. 290-298.
3. Белолуцкая, А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А.К.Белолуцкая. // Педагогический журнал Башкирии. – 2011. – № 2 – С. 50-58.
4. Веракса, Н.Е. Структура и содержание диалектического мышления // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / Отв. ред.: И.Б.Шиян. - М.: МГПУ, 2009. - С. 5-22.
5. Веракса, Н.Е., Зададаев, С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель / Диалектическое обучение. - М.: Эврика, 2005. - С. 35-51.
6. Веракса, Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте / Н.Е. Веракса. // Вопросы психологии. - 1987. - № 4. - С. 135-139.
7. Веракса, Н.Е., Зададаев, С.А. Диалектическое мышление и w-мера развития двумерной диалектической структуры. / Н.Е.Веракса, С.А.Зададаев // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 15. – С. 57-86.
8. Веракса, А.Н. Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников / А.Н.Веракса // Культурно-историческая психология. - 2009. - № 1. - С. 103-111.
9. Крашенинников, Е.Е. Творчество и диалектическое мышление / Е.Е.Крашенинников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. - № 4. - С. 42-49.
10. Рачкова, Е.В. Структурно-диалектический подход в обучении студентов / Е.В.Рачкова. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2010. - № 2. – С. 17-26.
9. Шиян, И.Б. Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С.Выготского / И.Б.Шиян // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психология и педагогика. - 2011. - № 1. - С. 34-43.
10. Шиян, О.А. Развивающее образование в вузе: Диалектическая структура курса как условие развития студентов / О.А.Шиян // Психологическая наука и образование. - 2008. - № 2. - С. 6-8.
11. Anastasia K. Belolutskaia. Structural Flexibility of Thinking in the Context of Dialectical Approach in Psychology. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013. - PP. 308-311.
12. Veraksa, N.E. Structural approach to dialectic cognition. Psychology in Russia: State of Art / N.E.Veraksa //MGU. – 2010. - P. 227-239.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Е.А.Евсецова, Г.Г.Морус, С.А.Бронников

Аннотация

В статье рассматриваются особенности саморазвития методической культуры преподавателя в условиях интерактивной образовательной среде вуза.

Ключевые слова: методическая культура преподавателя высшей школы, методическая компетенция, мастер-класс, образовательный процесс.

Abstract

The article considers the peculiarities of self-development of methodological culture of a teacher in terms of the interactive educational environment of the University.

Keywords: methodological culture of a higher school teacher, methodical competence, master class, the educational process.

Переход к новой образовательной парадигме, оказал существенное влияние на характер профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза. Возросли требования к его профессиональным качествам, методической компетенции, помимо знаний преподавания своего предмета преподаватель должен разрабатывать и совершенствовать учебно-методические комплексы, рабочие программы дисциплин, электронные учебные пособия, а также создавать банк диагностических задач и заданий, тестов и т.д.

Современный преподаватель вуза предстает: как исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов, организатор процесса групповых и индивидуальных форм обучения в передаче знаний, компетентная, конкурентоспособная и творческая саморазвивающаяся личность. Синтез вышеперечисленных ролей в практической деятельности преподавателя обеспечивается методической культурой. На развитие методической культуры преподавателя влияют как внешние факторы (политических решений, образовательных реформ, нормативных требований, экономических условий), так и факторы внутренние (к которым относятся значимые для преподавателя нормы и ценности, освоенные компетенции и технологии, устойчивые отношения и поступки). Если внешние факторы оказывают на методическую культуру обновляющее влияние, то изнутри она направлена на собственную консервацию, закрепляя в коллективном профессиональном сознании преподавателей «вечные истины» профессионального успеха. В этом взаимодействии внешних и внутренних импульсов рождается и длительно существует методическая культура как профессиональная реальность. Известно, что понятие «культура» является ключевым понятием не только культурологии, но и близко таким основным понятиям педагогики, как образование и воспитание.

Культура слово древнелатинского происхождения в переводе имеет несколько значений: возделывание, обработка, уход, разведение, улучшение ... ; земледелие, сельское хозяйство ... ; воспитание, образование, развитие ... ; почитание, культ...

Данный перевод определяет феномен культуры различным образом, акцентируя в нем как материальное, так и духовное начало.

Со временем латинское слово «культура» приобрело широкое толкование, так как улучшать можно не только землю, но и духовный мир человека, его внутреннюю субъективность, которые во многом являются результатами воспитания, образования, творческого саморазвития. Существует два противоположных взгляда на культуру. Первый, культуроцентрический согласно которому, главной организующей силой развития культуры являются ее продукты. Второй, антропоцентрический, для него главное это жизнь культуры, ее преемственность и постоянное становление. Основной интерес для антропоцентрической теории культуры, которая еще не построена, по мнению В.П.Зинченко, должны представлять не культура и история, а человек в культуре, человек в истории, человек который должен превосходить себя, чтобы быть самим собой. Для антропоцентрической трактовки культуры характерна актуализация того, что культура это труд, напряжение, усилие самой личности.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать культуру, прежде всего «как единство духовного, идеального и материального, определяющее многообразие жизненных путей субъекта деятельности вместе с присущими ему механизмами порождения нового, самоопределения и самодетерминации» [3, с. 88]. Несомненно, человек как субъект самовоспитания, выступает и как потребитель и как носитель, и создатель культуры, что важно для философского осмысления культуры самообразования и творческого саморазвития личности.

Реализуя культурологический подход в совершенствовании качества саморазвития методической культуры, необходимо ориентировать преподавателей на самосовершенствование культуры самообразования и творческого саморазвития личности. Поэтому в рамках статьи уместно привести характеристику понятия «творчески саморазвивающаяся личность» академика В.И.Андреева. «Творчески саморазвивающаяся личность – это личность, ориентированная на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации все более сложных задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, т.е. творческое позитивное изменение «самости», среди них системообразующими являются самопознание, само-

определение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация» [1, с. 30]. Как показывают наши исследования, одной из уникальных характеристик человека с высокой культурой является способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. У преподавателя, обладающего высоким уровнем профессионально-методической культуры, культуры самообразования и творческого саморазвития появляется еще одно значимое качество, он становится способным прогнозировать и корректировать стратегии творческого саморазвития своих студентов. Одним из базовых понятий исследования является понятие «методическая культура преподавателя».

В исследовании мы опираемся на характеристику понятия методическая культура В.И.Андреева. Методической культуры преподавателя – это интегральное личностное образование, включающее в себя ценностно-смысловой, технологический и личностно-творческие компоненты, которые обеспечивают профессионально-личностное саморазвитие.

На современном этапе развития высшего образования, актуальным становится выявление, обобщение и распространение инновационного методического опыта. Как отмечает В.И.Андреев, методическая работа вузовских преподавателей это разнообразная деятельность, направленная на изучение, овладение, и распространение передового педагогического опыта, на повышение профессиональной квалификации и мастерства, на непрерывную работу по самообразованию и профессионально-творческому саморазвитию.

В связи с этим, основными задачами кафедры в области учебно-методической деятельности являются:

- целенаправленная подготовка выпускников для инновационной профессионально-педагогической деятельности в условиях уровня высшего профессионального образования;
- подготовка инновационных учебных пособий для бакалавров, магистров и т.д.;
- проектирование и реализация учебно-методических комплексов;
- повышения качества преподавания учебных дисциплин посредством создания креативной и интерактивной образовательной среды;

- реализация инновационной формы проведения педагогической практики и учебно-исследовательской практики бакалавров; научно-исследовательской магистров;

- пополнение банка тестовых заданий, учебных диагностических задач, особенно педагогических ситуативных задач по всем дисциплинам кафедры, проектно-исследовательских заданий для практик;

- совершенствование материально-технической базы образовательного процесса и методического кабинета кафедры;

- организация открытых лекций, семинарских, практических занятий;

- организация внутрикафедрального контроля качества образовательного процесса;

- организация и проведение межкафедральных методических семинаров;

- организация и проведения общевузовских циклов мастер-классов;

- разработка обучающих материалов в системе Moodle;

- создание видеотеки профессионально-методической деятельности преподавателей кафедры (цифровые видеозаписи лекционных курсов и т.д.).

Одним из эффективных форм представления методического опыта является – мастер-класс, как интерактивная форма обучения и обмена опытом, объединяющая формат тренинга и конференции.

В контексте деятельности методического совета авторы статьи организовали и провели цикл мастер-классов для преподавателей вуза, например, «Проектирование рабочих программ дисциплин», «Коллективная художественно-творческая деятельность: сотрудничество студентов и преподавателей», «Научно-методическое сопровождение интерактивных технологий образования» [4]. Именно посредством проведения мастер-класса реализуется инновационный потенциал преподавателя вуза в передаче методического опыта.

Анализ методической литературы, периодики и интернет сайтов показал, что существует несколько десятков определений понятия «мастер-класс». Приведём некоторые из них:

- Мастер-класс – (от английского *master-class*: *master* – лучший в какой-либо области + *class* – занятие, урок) – современная форма проведения обучающего тренинга для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям с целью повышения про-

фессионального уровня и обмена передовым опытом участников, расширения кругозора и приобщения к новейшим областям знания.

- Мастер-класс отличается от семинара тем, что, во время мастер-класса ведущий специалист рассказывает и, что еще более важно, показывает, как применять на практике новую технологию или метод.

- Мастер-класс – это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи.

В данной статье мы будем опираться на следующие определения, так как считаем, что в них обозначены ключевые свойства мастер-класса.

В первую очередь, мастер-класс – одна из самых перспективных интерактивных форм, организующих обмен творческим опытом и повышения профессиональной квалификации преподавателя и это открытая педагогическая система, позволяющая демонстрировать новые возможности педагогики творческого саморазвития.

Во-вторых, – это особый жанр обобщения и распространения методического опыта, представляющий собой, фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения, мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта («открытый урок», занятие, мероприятие, презентация педагогического опыта и т.д.) тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны Мастера.

И, в-третьих, – указанная форма методической работы является эффективным приемом передачи опыта обучения и воспитания, т.к. центральным звеном является демонстрация оригинальных методов освоения опреде-

ленного содержания при активной роли всех участников занятия.

Итак, мастер-класс – это форма занятия, в которой сконцентрированы такие характеристики, как вызов традиционной педагогике; личность преподавателя с новым мышлением, умеющим анализировать инновационные педагогические технологии, прогнозировать итоги своей деятельности; не сообщение новых знаний, а способ самостоятельного их построения с помощью всех участников занятия и применение на практике новой технологии или метода; совершенствование умения учиться друг у друга; плюрализм мнений;

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что мастер-класс – это организационная и инновационная форма преподавания, создающее методическое пространство. Методическое пространство, как отмечает М.М.Поташник, — «это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого», преподавателя, участника. Сравнительный анализ мастер-класса и семинара как классической формы обучения представлен в результатах исследования Ю.В.Андреевой [2, с. 26-27] доказывающей, что мастер-класс это особая форма обучения, которую целесообразно применять лишь на завершающих этапах обучения. Например, студенты без опыта работы в профессиональных условиях не готовы к занятиям в рамках мастер-класса, они показаны начинающим специалистам, стремящимся максимально раскрыть свой творческий потенциал.

Мастер-класс рассматривается как форма профессионального обучения, ориентированная на процесс сотворчества и трансляцию студентам профессионально-творческой культуры педагога-мастера с целью активизации и интенсификации профессионального обучения, развития и саморазвития студента как творческой личности.

Показатели обучения	Мастер-класс	Семинарское занятие
Количество студентов	Малая учебная группа от 5 до 15 студентов	Студенческая группа 25-30 студентов
Особенности педагога	Педагог-мастер, практик, добившийся профессионального признания и творческого успеха	Квалифицированный вузовский преподаватель – специалист в рамках читаемого курса Самая широкая студенческая аудито-

Специфика студентов	Начинающие специалисты, имеющие некоторый опыт профессиональной деятельности, обладающие ключевыми профессиональными компетенциями	рия, выбранная без учета предпочтений и специализации и уровня профессиональных компетенций
Место проведения занятий	По выбору педагога-мастера: учебная аудитория, творческая лаборатория, школа	Учебная аудитория
Методы обучения	Тренинги, диагностика, ролевые игры, дискуссии, «круглые столы», метод презентации студенческих проектов. Сотворчество педагога и студента в условиях индивидуальной работы со студентами	Использование проблемных и эвристических методов обучения, обсуждения и дискуссии
Результат обучения	Высокая, вследствие высокой мотивации студента, уважительного отношения к профессионализму педагога	Чаще всего средняя из-за низкой мотивации студентов и работе на уровне «краткосрочной памяти»
7. Общая результативность	Повышение профессионального мастерства, развитие профессиональных компетенций, профессионально-нравственной культуры и саморазвития творческого потенциала	Повышение уровня профессиональных знаний, умений, компетенций

В процессе взаимодействия с педагогом-мастером студенты испытывают себя, уточняют свои профессиональные предпочтения, смысл личного профессионально-творческого роста и саморазвития. Педагог-мастер - профессионал, выполняет разнообразные ролевые функции: выступая в роли информатора, проблематизатора, креатора, эксперта, наставника, играющего тренера и т.д.

Мастер-класс стимулирует процессы самопознания и помогает студентам овладеть приемами и методами творческой деятельности в процессе сотворчества с педагогом-мастером.

Следует обратить внимание, что при составлении программы мастер-класса, планирования, подготовки и процесса проведения главным моментом является способы передачи продуктивной деятельности, через демонстрацию конкретного методического приема или метода, методики преподавания, интерактивной технологии образования для получения позитивного результата.

Основными элементами технологии проведения мастер-класса являются методические приемы, с алгоритмом поиска решения проблемы, это: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование, творческое конструирование и рефлексия.

Индукция. Системообразующий элемент мастер-класса, проблемная ситуация – начало, актуализация знаний каждого, мотивирующее

творческую деятельность по предлагаемой проблеме, что позволило расширить свои представления о знаниях других участников. Такая проблемная ситуация в технологии мастерских называется индуктором (индукцией).

Самоконструкция – это создание рисунка, наглядного пособия, компьютерной презентации, видеофильма, проекта и т.д.

Представление системы учебных занятий с наблюдением по заранее заданному плану, где в режиме презентации показывается фрагменты занятий, технологии, определяются основные приемы работы, которые будут демонстрироваться участниками.

При самоконструировании участники мастер-класса могли продемонстрировать: конкретное занятие, мероприятие, элективный курс, факультатив, программу, учебно-методический комплекс, отдельные формы или методы работы, которые используют в своей деятельности.

Важнейшим организационным элементом в технологии мастер-класса является объединение в группы для решения проблемы. Участники одновременно играют две роли: обучающихся экспериментального проекта и экспертов, присутствующих на открытом занятии.

Форма взаимодействия с группами в большей степени зависит от наработанного стиля преподавателя в своей профессиональной деятельности. Возможные варианты форм: преподаватель – группа, преподаватель –

аудитория, преподаватель – группа – аудитория. Построение, создание результата группой и есть социоконструкция.

Социализация. Всякая деятельность в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальными качествами, иными словами, социальную пробу, социализацию.

Когда группа выступает с отчетом о выполнении задачи, важно, чтобы в отчете были задействованы все. Это позволяет использовать уникальные способности всех участников мастер-класса, дает им возможность самореализоваться, что позволяет учесть и включить в работу различные способы познания каждого участника.

Афиширование – это представление результатов деятельности, работ участников в виде текстов, рисунков, схем, проектов, идей. Работы участников, в этом случае не оцениваются, но через социализацию, афиширование работ дается возможность для самооценки преподавателя в дальнейшем для самокоррекции. **Рефлексия** – последний и обязательный этап, где происходит процесс самопознания, отражение чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастер-класса.

Это богатейший материал для самого преподавателя, для усовершенствования им конструкции мастер-класса, для дальнейшей работы по саморазвитию. В ходе рефлексии – преподаватель не просто понимает самого се-

бя, свой внутренний мир, свое отношение к работе, к другим людям, но и то, что происходит в процессе общения. Это еще и выяснение того, как он воспринимается и оценивается другими, как другие видят его личностные и когнитивные особенности, эмоциональные реакции. Конечно, высшим уровнем педагогической рефлексии является размышления о себе в профессии.

Таким образом, саморазвитие методической культуры преподавателя высшей школы в интерактивной образовательной среде вуза совершенствует качество преподавания, тем самым, повышая качество высшего профессионального образования.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. - Казань: ЦИТ, 2004. – 468 с.
2. *Андреева, Ю.В.* Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов: Автореферат дис. ...докт. пед. наук. – Казань, ЦИТ, 2006. – 40 с.
3. *Долженко, О.В.* Очерки по философии образования. Учебное пособие. - М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.
4. *Евсцова, Е.А.* Ориентация студентов на саморазвитие в условиях интерактивного обучения истории педагогики / Е.А.Евсцова // Образование и саморазвитие. – 2010. - № 4 (20).

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ

УДК 37.01:39

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

А.Н.Валиахметова

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы актуализации воспитания эмпатической культуры учащейся молодежи средствами этнопедагогики. Конкретизирована сущность понятий «эмпатия» и «эмпатическая культура личности» в психологической науке и народной педагогике. Раскрыт развивающий потенциал этнопедагогики в воспитании эмпатической культуры подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание, учащаяся молодежь, эмпатия, эмпатическая культура, этнопедагогика, этнокультурный подход в образовании.

Abstract

The problems of empathic culture mainstream in students education means ethnopedagogics. The essence of phenomena "empathy" and "empathic personality culture" both in science and in folk pedagogy is revealed. Pedagogical potential and role of developing ethnopedagogics empathic culture in the younger generation are disclosed.

Keywords: education, students, empathy, empathic culture, pedagogy, ethno-cultural approach to education

Публикация осуществляется при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 14-16-16006.

Коренные преобразования в социальных, межличностных, национальных отношениях, происходящие в современном российском обществе, вызвали множество негативных явлений - нравственное обнищание общества, всевозрастающую жестокость, дефицит взаимопонимания между людьми, милосердия, сострадания, чуткости, взаимопомощи. Происходит подмена нравственных ценностей, когда на смену традиционным гуманистическим идеалам добра, любви и милосердия приходит равнодушие, прагматизм, жестокость. Для достижения жизненного благополучия и сиюминутного результата без стеснения выдвигаются призывы: победить, перегнуть, добиться успеха всеми возможными путями. Обострилась проблема «отцов и детей», наблюдается отчуждение родственников, потеря духовных и нравственных связей. Особую тревогу вызывает наблюдаемое в последнее время в среде детей и подростков равнодушие к проблемам друг друга, к несчастью окружающих людей.

Нужно отметить, что современная система Российского образования дает учащейся молодежи всесторонние знания, но мало уделяется внимание вопросам воспитания нравственности. В сузах, вузах, школе, оцениваются, прежде всего, знания по предметам, и каждый учащийся понимает, что педагог не имеет права снизить оценку за жестокость к окружающим, за эгоизм. На такой почве у молодежи развивается негативная коммуникативная установка, затрудняющая взаимодействие с окружающими. Все это свидетельствует о снижении у людей эмпатии, как способности постигать эмоциональное состояние, проникать в переживания другого человека.

В сложившейся ситуации перед современной школой встает важнейшая актуальная задача - воспитания личности, способной к сопереживанию и сочувствию другому человеку, готовой понять его и помочь ему, то есть задача формирования у подрастающего поколения эмпатической культуры.

На настоящее время существует устойчи-

вый интерес к изучению эмпатии учащейся молодежи, неугасающий в течение многих десятилетий, продиктованный огромной важностью этого механизма в развитии личности и нравственных чувств человека, особенно важных в период отрочества.

Первоначально проблемы связанные с понятием «эмпатия», были объектом изучения философских дисциплин – этики и эстетики. Понятие «эмпатия» восходит к эстетическому термину «симпатия», который трактовался философами как понимание отзывчивости, эмоциональное соучастие.

В психологию термин «эмпатия» ввел в 1909 году американский психолог Э.Титченер. Словом «эмпатия» он перевел с немецкого языка *einfulung* как «вчувствование ... к». Немецкий философ и психолог Т.Липс в своей концепции эстетического воспитания термином «эмпатия» описывал процесс понимания произведения искусства, объектов природы, а позже и человека [6].

Психологический словарь определяет «эмпатию» следующим образом: «Эмпатия» (англ. *empathy* - сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого) - способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей. Эмпатия предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств [1, с. 302].

Эмпатия рассматривается как сложное психологическое образование, имеющее когнитивный (понимание переживаний другого), эмоциональный (эмоциональная отзывчивость на переживания другого) и поведенческий (стремление помочь, проявления эмпатии в поведении и деятельности) каналы [2, с. 168].

Развитие эмпатии – это процесс формирования произвольно действующих нравственных мотивов, мотиваций в пользу другого. Одни ученые считают эмпатию врожденным свойством человека, когда происходит приобщение ребенка к миру переживаний других

людей, формируется представление о ценности другого, развивается и закрепляется потребность в благополучии других людей [4]. Исследования других дают основания полагать, что у детей школьного возраста она еще не сформирована, и развитие этой способности происходит в процессе становления личности, в общении с другими людьми [5].

В любом случае эмпатия – это способность личности, проявляющаяся, прежде всего, в ситуациях межличностного общения. Успех процесса общения будет зависеть от умения педагога поставить себя на место ученика, от желания понять его внутренний мир. Эмоциональность природы свойственна нравственно воспитанному человеку и выражается она в том, что сердце человека становится восприимчивым к доброму слову, поручению, совету, напутствию. Эта отзывчивость и есть основа нравственности и эмпатической культуры личности.

Эмпатическая культура личности является системным образованием, в котором собраны все составляющие его показатели:

- отношение к другому человеку, основанное на гуманности;
- способность к эмоциональному проникновению и к переживаниям других людей и к эмоциональному отклику на эти переживания;
- умение вслушиваться, всматриваться, вчувствоваться в состояние другого человека, как бы находиться в его состоянии;
- способность не просто чувствовать другого, но и стремиться для него что-то сделать;
- психологическое состояние, в котором доминирующим является эмоциональное разделение переживаний другой личности;
- эмоциональная идентификация, личностная рефлексия, нравственное сознание личности, процесс вхождения в мир другого и пребывание в нём «как дома»;
- механизм общения, который позволяет добиться созвучия в нём.

Феномен эмпатии, рассматривался в различных аспектах зарубежными исследователями: Э.Титченером, Т.Липсом, К.Роджерсом, Р.Берне; отечественными психологами: В.В.Бойко, Л.С.Выготским, Р.Б.Карамуратовой, Т.И.Пашуковой, И.М.Юсуповым и др.

Общетеоретические вопросы, связанные с формированием эмпатической культуры, с воспитанием гуманности и нравственности, получили наиболее полное отражение в рабо-

тах Н.П.Аникеевой, А.А.Бодалева, Д.В.Вилькева, Т.П.Гавриловой, А.Н.Насифуллиной и других ученых.

Проблемам использования прогрессивных традиций различных народов в воспитании подрастающего поколения посвящены работы В.Ф.Афанасьева, Г.С.Виноградова, Г.Н.Волкова, З.Г.Нигматова, Т.Н.Петровой, Я.И.Ханбикова, А.Г.Хузиной и др. В работах этих ученых раскрываются сущность, созидательная роль народных педагогических традиций в деле воспитания детей.

Вместе с тем, как показывает анализ научно-исследовательской литературы, недостаточно исследовались вопросы о возможностях формирования эмпатической культуры личности средством использования национально-регионального этнопедагогического компонента. Между тем именно в народной педагогике заложены большие возможности для органичного введения учащейся молодежи в окружающий мир и воспитания у них нравственных качеств.

На протяжении многих веков народная педагогика разрабатывала систему обучения и воспитания детей, подростков, молодежи. Эта система, апробированная и укорененная многими поколениями, представляла собой многогранное, пестрое, сложное, противоречивое целое, обеспечивающее формирование у подрастающего поколения жизненно необходимых качеств, овладение трудовыми навыками, знаниями об окружающем мире, человеке, обучение рациональному использованию досуга, сохранение и передачу этно-музыкальной традиционной культуры и т.д.

Народная педагогика рассматривает формирование эмпатической культуры как порождение в подрастающем поколении чувства сострадания, сочувствия, милосердия, гуманности, умения понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. Она не создает специальных дидактических средств или специально организованного дидактического пространства, а использует естественным образом взаимодействующие факторы, такие, как защитно-покровительственные инстинкты взрослых по отношению к ребенку; беспрестанная включенность ребенка во все присущие типы отношений людей, во все нюансы их жизни, все многообразие вариантов социально-ролевого и межличностного общения; потребность в детском труде как условию

выживания; эффект близко возрастного и разновозрастного общения и т.п. При этом средствами народной педагогики, способствующими формированию эмпатической культуры учащейся молодежи, выступают устное народное творчество, музыкальный фольклор и др., а методами – убеждение, пример, благословение, завет и т. п.

Этнопедагогика утверждает народные принципы жизни на примерах игр, народных традиций и обрядов, природы, общения, примера-идеала, преподносит уроки человечности, знакомит с основными понятиями нравственности [3]. Рассмотрим названные факторы с точки зрения их потенциала в формировании эмпатической культуры у подрастающего поколения.

Важнейшим компонентом национальной народной культуры, сохранившим огромные, воспитывающие возможности, являются детские игры. Они способны решить задачи воспитания в детях эмпатических отношений друг к другу, развивать чувства сопереживания, сочувствия, дружбы, взаимного уважения и взаимопомощи. Во время игры развиваются физические качества ребенка, совершенствуются речевые навыки, формируется опыт общения, поведения, развиваются высшие эмоции и т.д.

Формированию эмпатической культуры личности в народной педагогике способствовало уважительное, благоговейное, отношение к природе. С любовью и эмпатией относился народ к окружающей среде, к животным, старался задобрить их и добиться покровительственного отношения к людям, тем самым обеспечивая достаток и безопасность в жизни. Доброе отношение к животным воспитывалось строго и назидательно, это показано, например, в пословицах: «Если убить жабу, то корова перестанет давать молоко» (чувашская народная пословица); «Нельзя трогать муравейники, нарушивший их будет несчастлив» (марийская народная пословица). Такое строгое назидание в формировании эмпатической культуры имело положительное значение, так как заставляли задуматься над последствиями поступков. По народному поверью нельзя было убивать некоторых животных и птиц. Например, у марийского народа, запрещалось убивать лебедя, журавля. Это объяснялось тем, что посещение птицами полей считалось хорошей приметой. Считалось, что птицы понимают людей и способны покарать их за гру-

бость.

В народной педагогике семья как важнейший социальный институт играет значительную роль в становлении, развитии личности. Стабильность во взаимоотношениях членов семьи друг с другом и окружающими оказывает влияние на формирование эмпатической культуры подростков. Родители, а прежде всего мать, испокон веку являлись первоисточником формирования нравственно-поведенческого начала и эмпатии ребенка. Соответственно, формирование у подрастающего поколения нравственной и эмпатической культуры должно осуществляться в условиях взаимодействия школы, семьи и общества.

Важнейшим и действенным средством воспитания национального самосознания, нравственности, патриотизма, эстетического отношения к окружающему миру, эмпатической культуры подрастающего поколения является музыкальный фольклор. Знакомство детей с музыкальным фольклором, родным музыкальным языком должно происходить одновременно с овладением родной речью. Народные песни имеют четко выраженную воспитательную направленность. Колыбельные песни, частушки, прибаутки, потешки, песни-игры готовят ребенка к жизни. В них отражены традиции народа, его историческое прошлое, элементы крестьянского труда. Многие забавы, игры (в том числе и музыкальные) представляют собой шуточное подражание трудовому процессу взрослых.

Музыкальный детский фольклор богат и разнообразен по тематике и содержанию, музыкальному строю, композиции, характеру исполнения. Песни могут исполняться соло, хором, с приплясом, речитативно, в хороводе, в сопровождении различных музыкальных инструментов. Музыкальный язык фольклорных напевов ярок, образен, все это способствует эмоциональному восприятию произведений народной музыкальной культуры, развитию способности сопереживания, эмоциональной отзывчивости у детей, что способствует развитию эмпатической культуры.

Фольклор как художественная традиция народа совмещает в себе два диалектически взаимосвязанных начала – индивидуальное и коллективное. Это имеет принципиальное значение с точки зрения воспитания чувства коллективизма через вживание в традиции своего народа путем приобщения к коллективным

формам песнетворческих занятий. Коллективность в фольклоре как эстетическая категория реализуется в полном слиянии индивидуальности с коллективным творчеством, с сохранением свободы личности и проявлением коллективной эмпатии.

Многие фольклорные жанры несут в себе не только эстетическую и этическую функцию, что способствуют физическому и умственному развитию детей. Активное проговаривание считалок, пропевание прибауток способствуют развитию дыхания, дикции, формированию через слово, сказки, присказки, поговорки, прибаутки, потешки национального характера мышления ребенка, развитию и обогащению его речи, расширению словарного запаса.

Импровизационная, игровая основа устного народного (в том числе музыкального) творчества предоставляет педагогу исключительные возможности для свободного развития творческих способностей, фантазии детей. Развитию творческих навыков в процессе освоения музыкального фольклора помогают импровизации на основе комбинирования в одноголосии импровизации в рамках заданных условий.

Таким образом, музыкальный фольклор, являясь оригинальной областью народного творчества, вбирая в себя богатство и разнообразие музыкально-поэтических жанров, обладает большим воспитательно-развивающим потенциалом и средствами эмпатического развития молодежи.

Фольклор как искусство синкретическое с ярко выраженным игровым началом, основанное на синтезе основных видов художественной, музыкальной деятельности – музыки, хореографии, народного танца, фольклорного театра, декоративного прикладного искусства и др., может служить базисом для развития личности – нравственного, эстетического, интеллектуального, физического.

В современном поликультурном образовательном пространстве формирование эмпатических качеств и накопление нравственного опыта учащейся молодежи средствами этнопедагогики является важной задачей педагога. Для этого целесообразно вовлекать учащихся

в деятельную помощь людям, организовывать межличностное общение в классе на основе взаимопонимания и сочувствия, воспитывать на примерах-идеалах. При этом используются такие методы воспитания, как формирование сознания личности (разъяснение, рассказ, внушение, этическая и оценочная беседы, диспут, лекция и т.д.); организация деятельности и формирование опыта общественного поведения (педагогическое требование, общественное мнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций); стимулирование и мотивация этнопедагогической деятельности и поведения (соревнование, поощрение, наказание, похвала, просьба, совет, пожелание и т.д.); контроль, самоконтроль этнопедагогической деятельности и поведения (наблюдения за учащимися, беседы, опросы и анкеты, самоанализ и самоконтроль, педагогическая рефлексия); этнопедагогика (показ, наставление, благопожелание, совет, просьба, одобрение и т.д.). Методы обучения: диспут, творческие работы, эвристические беседы, иллюстрация, демонстрация и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что народная педагогика не теряет своей актуальности: она обладает большим педагогическим потенциалом для формирования у подрастающего поколения нравственности, патриотизма и эмпатической культуры.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – М.: Олма-пресс, 2004. – 345 с.
2. Виллюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. – 236 с.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Учебное пособие для студентов средних и высших пед. учебных заведений / Г.Н.Волков. - М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 262 с.
4. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 284 с.
5. Юсупов, И.М. Психология: эмпатия [Теоретические и прикладные аспекты]. - СПб: С.-Петербург. гос. ун-т, 1995. – 176 с.
6. Empathy. – Dictionary of the History of ideas: Studied of Selected Pivotal Ideas / Ed. By, P. P. Weiner, N.Y: Charles Scribner's Sons, 1973-1974. Vol. 2.

УДК 37.01:39

ЭТНОМУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

Н.Х.Нургаянова

Аннотация

Этнические культурные традиции выполняют важную роль в процессе формирования разносторонне образованной и духовно развитой личности. Являясь неотъемлемым компонентом не только национальной, но и общечеловеческой культуры, многообразные виды фольклорного творчества, праздники, обычаи, обряды определяют нравственно-эстетический потенциал каждого этноса. В статье рассматривается процесс развития этномузикальных традиций народов Среднего Поволжья в контексте их межкультурного взаимодействия и взаимообогащения, формулируется вывод о перспективности их функционирования в культурно-образовательном пространстве настоящего времени.

Ключевые слова: этномузикальные традиции, диалог культур, музыкальный фольклор, этнопедагогика, локальный этнос, народы Поволжья

Abstract

Ethnic cultural traditions play an important role in the process of versatile educated and spiritually developed person. The various types of folklore as festivals, customs, rituals define moral and aesthetic potential of each ethnic group and are an inseparable component of not only national but an universal culture. In the article the process of the development of Ethnomusical traditions of the peoples from Middle Volga in the context of cross-cultural interaction and mutual enrichment is considered, conclusion about the prospects of their functioning in the cultural and educational space now are formulated.

Keywords: ethnomusical tradition, dialogue of cultures, folk music, ethnopädagogy, local ethnic group, the peoples of Volga region

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 14-16-16006 а(р)

Культурно-историческое развитие современного мира происходит в полиэтнических, мультикультурных условиях. Вопросы диалога этнокультур, участники которого способны понять и принять друг друга, не навязывая собственное мировоззрение и традиции, в настоящее время приобретают особое значение. По мнению российских и зарубежных ученых, деятелей культуры и искусства возможности решения данного вопроса, проблем межконфессионального общения, толерантности, нравственности кроются в системе образования. «Одна из сторон просвещения – выработка и усвоение идей, способных воодушевлять массы людей во всем мире на добрые дела, мобилизовать их ум, волю и энергию для достижения общего блага и обеспечения мирного сосуществования с другими народами» - отмечает в своем выступлении «Диалог культур сближает и обогащает народы» на XIII Международном форуме «Лихачевские научные чтения» академик РАН О.Т.Богомолов [1, с. 31].

Среди непростых задач современного образования – освобождение людей от этноцентристских взглядов и направление их к пони-

манию необходимости процесса интеграции, при котором многообразные культуры, объединенные в единое сообщество, имеют право на сохранение своей индивидуальности и этнической идентичности. «Интеграция как наиболее успешная стратегия подразумевает, что единственной разумной идеологией и политикой общества является мультикультурализм и межкультурная компетентность, т.е. позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольная адаптация социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп. Если необходимость и возможность формирования мультикультурной личности вызывает сомнения и споры среди ученых, то воспитание межкультурной компетентности, бесспорно, должно стать одной из целей современного образования», - утверждает исследователь феномена межэтнического взаимодействия Г.Р.Столярова [12, с. 60].

На этой почве воспитание межкультурной компетентности становится одной из актуальных педагогических задач, безграничные возможности решения которой, по мнению

Е.В.Ковриковой, можно обнаружить в системе музыкального образования: «Погружение в духовные истоки и традиции мировой музыкальной культуры, анализ их межкультурного взаимодействия в аспекте современности воспитывает уважительное отношение к самобытности каждого народа и его ценностям, способствует возникновению чувств сопереживания, осознанию общности культур и людей, а также приобретению навыков их позитивного взаимодействия» [5, с. 287].

Каждый народ в силу своего социального уклада создавал присущие ему устойчивые традиции, выступающие как специфическая память, выполняющие функции сохранения, развития и трансляции культурных и духовных ценностей, нравственно-эстетического сознания, обуславливая как характерные самобытные, так и общечеловеческие черты.

Возрастание роли Отечественных культурных традиций в целом и музыкального наследия народов России в современном воспитании и образовании определяет необходимость их разностороннего исследования в целях обнаружения более полной картины генезиса в контексте исторического развития и межкультурного взаимодействия.

В центре нашего внимания – межкультурный диалог этномызыкальных традиций народов Среднего Поволжья – одного из уникальнейших многонациональных регионов России, на территории которого на протяжении многих веков, еще со времен Волжской Булгарии, в неповторимом взаимодействии сосуществовали этнокультурные традиции славянских, финно-угорских и тюркских народов, происходило взаимопроникновение и взаимообогащение их духовного, материального, культурного, социального, межконфессионального и этнопедагогического опыта. При этом необходимо заметить, что народы Поволжья всегда находились в одном жизненном пространстве, практически никогда не имеющем государственных этнических границ. Пограничье заключалось в конфессиональном соседстве ислама, несущего мусульманские художественные традиции, и христианской религии, в сочетании с некоторыми сохранившимися формами языческой обрядовости.

Относительно данной территории этнографами применяется понятие «Средневожская историко-этнографическая область», что в определенном смысле позволяет говорить о

единстве цивилизационного пространства, в котором наряду с компактным расселением отдельных этносов имеются районы, и даже некоторые отдельные поселения, где издавна пересекаются и совместно обитают, отличающиеся по языку и культуре, представители нескольких национальностей [3, с. 5].

Продолжительный период контактов и сотрудничества создает предпосылки для существенных межкультурных взаимовлияний. В регионе накоплен колоссальный, обладающий богатым художественно-эстетическим и этнопедагогическим потенциалом, общий пласт музыкальной культуры народов Поволжья, в фольклорном наследии которых встречаются родственные оттенки. «Специфика такого культурного взаимодействия заставляет обратить внимание на особый этнический контекст, образующий причудливый цивилизационный узел, в котором угадывается характерный географический рисунок евразийской красочности», обозначенный исследователями как «Волго-Уральская музыкальная цивилизация», а также ее лингвистический контекст, выраженный как «Волго-Уральский языковой союз» [10, с. 71-72].

Крупнейшие исследователи музыкальных культур Среднего Поволжья Л.В.Бражник, А.Л.Маклыгин и др., давая сравнительную характеристику музыкального языка народов региона, указывают, что единой основой этномызыкального содержания культур данных этносов является пентатоника. Так, Л.В.Бражник утверждает, что «являясь сущностным качеством, ангемитонная (бесполутоновая) интонационность объединяет музыкальные культуры региона в целостный музыкально-языковой конгломерат. Региональный межэтнический музыкальный язык – язык ангемитоники – принадлежит к числу наиболее органичных признаков общности народов Поволжья и Приуралья» [2, с. 219]. Сходные музыкальные черты народов Среднего Поволжья А.Л.Маклыгин находит в относительной близости жанровых систем песенного фольклора, в составе народного инструментария, в монодическом принципе музыкального мышления, определяя его «естественной формой национального звуковыражения» [8, с. 8].

Тесное соседство народов Поволжья в условиях межэтнических культурных связей способствует речевому многоязычию, когда жители одной деревни, как правило, владеют

языками своих соседей и, как следствие, знают их обычаи, песни и танцы. На деревенских праздниках считалось хорошим тоном принести новую песню, услышанную у своих этнических соседей [8, с. 37].

В рамках данного исследования образцы межкультурного взаимодействия нашли свое отражение на территории Республики Татарстан. Так, например, в чувашских селах Кайбицкого района многие жители достаточно свободно владеют татарским языком и знают фольклорные напевы не только своего, но и русского, и татарского народов. Представители локального этноса татар-кряшен продемонстрировали знание языка и песенных традиций низовых чувашей. Такие же тенденции наблюдались и в других районах республики. Истоки такого межэтнического культурного обмена были выявлены в процессе анкетирования, опросов и личных бесед, в которых приняли участие около 850 человек в возрасте от семи до восьмидесяти четырех лет. В результате эмпирического анализа было установлено, что знания и интерес к изучению культурных традиций соседних народов были заложены еще в детском и школьном возрасте, в период обучения в образовательных учреждениях, на что указали более 87% респондентов.

Данный факт еще раз подтверждает, что «образование – сфера социогуманитарной практики, в которой происходит становление самосознания личности и общества, формируются ценностные ориентиры; способность к паритетному межкультурному диалогу» [4, с. 493].

Человечеством накоплены богатейшие художественные традиции, которые передаваясь из поколения в поколение, играли существенную роль в развитии личности. Музыкальный фольклор, являющийся важным фактором воспитания и оснащения сведениями об окружающем мире подрастающего поколения, играющий исключительную роль в развитии личности, всегда занимал значительное место в обширной структуре народных традиций. Соприкасаясь с ними, ребенок с ранних лет получал представление о прекрасном, осваивал определенные этические и эстетические ценности, житейские и нравственные заповеди [7, с. 6].

В развитии форм и жанров устного музыкального творчества всех народов также закономерен процесс их эволюции в ходе истори-

ческого развития в устойчивые музыкально-педагогические традиции, которые всегда служили основой для формирования нравственно-эстетических идеалов, мировоззрения личности [11, с. 30].

Самобытные и неповторимые этномызыкальные традиции, являясь с древнейших времен основой сохранения и развития культуры каждого народа, изначально развивались в многообразных вокальных жанрах. Певческое искусство, представляя собой неразрывный синтез музыки и слова, будучи самым демократическим и доступным видом художественного творчества, обладающим способностью выражать тонкие душевные переживания, надежды и чаяния человека, составляет наиболее обширный и ценный компонент мирового культурного наследия. Педагогический потенциал песенного фольклора заключается в формировании нравственно-эстетических воззрений, духовных качеств, эмоциональной и чувственной сферы личности. Трудовые, семейно-обрядовые напевы выполняли образовательные и воспитательные функции, закрепление нравственных ценностей проводилось через знакомство с музыкально-эпическими жанрами, среди которых татарские байты, башкирские кубаиры, мордовские – кувака морот, у чувашей сюда можно отнести исторические песни и баллады – пейетсем [6, с. 75].

Основные отличия в развитии певческих традиций во многом обусловлены конфессиональными влияниями на духовную культуру данных народов. Мусульманские обычаи способствовали развитию музыкально-поэтических жанров у татар, вызвав расцвет книжного мелодекламирования и появление утонченных форм монодического пения, с его неповторимым исполнительским феноменом «мон». На творчество других народов региона большое влияние оказала языческая обрядовость, в связи с чем сохранились традиции коллективного вокального исполнительства на основе ритмо-тембрового мышления, особый статус получила инструментальная музыка.

Направленность воспитания на восприятие и понимание в процессе коммуникативного взаимодействия (исполнитель – интонационные средства – воспринимающий) музыкальных стилей в контексте духовной культуры разных религиозных традиций ведет к межкультурному и межконфессиональному диалогу, появлению установки на толерантное отно-

шение к иным этническим традициям и культурам [9, с. 154].

Об общности этнических культур татарского, башкирского, чувашского, марийского, удмуртского, мордовского и русского народов свидетельствуют сохранившиеся в течение многих веков их обряды и праздники, связанные с трудовой практикой. В фольклоре данных этносов встречаются функциональные и типологические сходства ряда праздников – массовых действ, играющих большую эстетическую роль в жизни народов. В этом есть также свои закономерности, и одна из них – многовековое проживание народов в непосредственном соседстве друг от друга на общей региональной территории. Например, самым крупным земледельческим праздником у татарского народа является Сабантуй. Праздник посвящен весеннему севу. Типологическое сходство имеют праздники соседних народов. Известны у чувашей Ака-туй – свадьба плуга, у марийцев Ага-Пайрам – праздник сохи, у удмуртов Гырыны-потон, у мордвы Кереть озк. [13, с. 149]. Эти праздники проводились на открытом воздухе, в живописном месте недалеко от села. На них проводились состязания в скачках, беге, в различных играх, певцы и музыканты также получали возможность реализации своих творческих способностей.

Неотъемлемым компонентом этномузикальной культуры являются традиционные музыкальные инструменты. С древнейших времен, выступая как часть народных традиций, музыкальные инструменты своей конструкцией, ладово-акустическими, художественно-исполнительскими возможностями отражали исторические, природно-географические, социокультурные условия обитания этносов.

Музыкальный инструментарий народов Поволжья отличается богатым разнообразием и многофункциональностью, несет в себе художественно-эстетический, эмоционально-психологический, сигнально-коммуникативный, магический, обрядовый, воспитательный и др. элементы.

Исследователи (О.М.Герасимов, Г.М.Макаров, Р.Ф.Халитов, В.И.Яковлев и др.) выявили и описали более ста наименований традиционных музыкальных инструментов Среднего Поволжья, среди которых имеются самозвучащие (идиофоны), духовые (аэрофоны), мембранные (мембранофоны), струнные (хордофоны). Некоторые инструменты получили распростра-

нение у представителей многих этносов и локальных групп, другие – были достоянием только одного народа.

Среди многочисленных духовых инструментов, встречающихся у всех народов Среднего Поволжья наиболее распространены продольные флейты, которые у татар и башкир называются курай, у чувашей – шахлич, у марийцев – шиялтыш, у мордвы – сендиень мо-рама, у удмуртов – узыгумы.

Многим народам Поволжья известен очень древний струнный щипковый инструмент, где звук извлекается зацепыванием струны, – гусли, которые у татар получили название гэслэ, у чувашей – кёсле, марийцев – кюсле, мордвы – гусли, кайга, удмуртов – крезь.

Одним из любимейших и самых распространенных музыкальных инструментов народов Поволжья является балалайка. Инструмент такого типа у татар называется думбра, у башкир – думбыра, у чувашей – тумра, у марийцев – томбыра.

Группа идиофонов – это инструменты, у которых источник звука – сам материал, из которого они сделаны или его звучащая деталь. Особый интерес вызывает щипковая подгруппа – варган, который у татар имеет название кубыз, у башкир – кубыз, кумыз, у чувашей – вархан, купас, у марийцев – умша ковыж, у удмуртов – зубанка, умкрес, у мордвы – варганчик.

Наряду с изучением генезиса, ученые создали научную базу для обоснования процессов взаимодействия и взаимовлияния в музыкальном инструментарии народов Поволжья, во многом объясняя такое родство сложившимися историческими обстоятельствами, в которых происходило формирование каждой из этих этнических культур, находящихся в состоянии непосредственного общения. В.И.Яковлев в появлении и распространении традиционных музыкальных инструментов находит отражение как общих, так и частных этнических особенностей: «Все это является следствием процессов этноинструментальной, этнокультурной интеграции и дифференциации, этнокультурной конвергенции, продолжительного межэтнического взаимодействия различных по языку народов в пределах Волго-Уральского историко-этнографического региона» [14, с. 3 - 4].

Изучение этномузикальных традиций в контексте межкультурного диалога, историко-

педагогический анализ основного круга фольклорных жанров, музыкального инструментария, народных праздников позволяет говорить о широчайших образовательных и просветительских возможностях народной культуры в развитии межнациональных духовных связей, воспитании толерантности, сохранении общественной стабильности, расширении компетентности в вопросах межкультурного взаимодействия.

Литература

1. *Богомолов, О.Т.* Диалог культур сближает и обогащает народы / О.Т.Богомолов // Диалог культур: ценности, смыслы, коммуникации: XIII Международные Лихачевские научные чтения, 16-17 мая 2013 г. – СПб.: СПбГУП, 2013. – С. 31 - 36.
2. *Бражник, Л.В.* Стилистические тенденции в развитии профессиональных музыкальных культур Среднего Поволжья и Приуралья / Л.В.Бражник // Регионология. – 2002. – № 3. – С. 219 - 224.
3. *Бусыгин, Е.П., Зорин, Н.Н.* Этнография народов Среднего Поволжья / Е.П.Бусыгин, Н.Н.Зорин. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 97 с.
4. *Валицкая, А.П.* Ценности культур и образование / А.П.Валицкая // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры: X Международные Лихачевские научные чтения, 13-14 мая 2010 г. – Т. 1: Доклады. – СПб.: СПбГУП, 2010. – С. 493 - 494.
5. *Коврикова, Е.В.* Некоторые вопросы подготовки будущего учителя музыки к деятельности в поликультурном обществе / Е.В.Коврикова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Казань, 2010. – № 4 (22). – С. 285 - 289.
6. *Кондратьев, М.Г.* Чувашская музыка: От мифологических времен до становления современного профессионализма / М.Г.Кондратьев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 288 с.
7. *Латышина, Д.И.* История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие / Д.И.Латышина. – М.: Гардарики, 2003. – 603 с.
8. *Маклыгин, А.Л.* Музыкальные культуры Среднего Поволжья: Становление профессионализма. Казан. гос. консерватория / А.Л.Маклыгин. – Казань, 2000. – 311 с.
9. *Нургаянова, Н.Х.* Педагогический потенциал певческих традиций татарского народа / Н. Х. Нургаянова // Ученые записки – 2012: сборник научных статей преподавателей Института филологии и искусств КФУ. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – С. 151 - 154.
10. *Радзецкая, О.В.* Музыкальные проекции культурного диалога Востока и Запада в контексте Волго-Уральской цивилизации / О.В.Радзецкая // Финно-угорский мир. – 2013. – № 1. – С. 71 - 75.
11. *Салитова, Ф.Ш.* Музыкально-педагогические традиции татарского народа / Ф.Ш.Салитова. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. – 188 с.
12. *Столярова, Г.Р.* Феномен межэтнического взаимодействия: опыт постсоветского Татарстана / Г.Р.Столярова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – 315 с.
13. *Шарафутдинов, Д.Р.* Исторические корни и развитие традиционной культуры татарского народа XIX – начало XX вв.: Монография / Д.Р. Шарафутдинов. – Казань: Гасыр, 2004. – 640 с.
14. *Яковлев, В.И.* Традиционные музыкальные инструменты Волго-Уралья. Историко-этнографическое исследование / В.И.Яковлев. – Казань, 2001. – 320 с.

УДК 37(091)(470.344)

О РАЗВИТИИ ЧУВАШСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ

В.Г.Гималиев, М.В.Илларионова

Аннотация

В статье рассматривается опыт Симбирской чувашской учительской школы по развитию чувашской национальной культуры и просвещения.

Ключевые слова: культура, просвещение, чувашская школа, родной язык, учитель.

Abstract

The article reviews the experience of the Simbirsk Chuvash Teacher's Training School in the development of the Chuvash national culture and education.

Keywords: culture, education, Chuvash school, natiavelanguage, teacher.

В последние годы мы все чаще возвращаемся к проблемам развития отечественной культуры, что подтверждает и Указ Президента Российской Федерации В.В.Путина «О проведении в Российской Федерации Года культуры» в 2014 году, и стремимся по-новому взглянуть и осмыслить накопленный опыт в области культурного строительства.

В этой связи представляет интерес деятельность Симбирской чувашской учительской школы и культурно-педагогическое наследие ее руководителя просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева, которые являются ценным источником познания культуры прошлого и составляют одно из важных средств воспитания молодого поколения. О необходимости сохранения культурно-исторических ценностей народов многонациональной России говорила на организованной Министерством культуры Российской Федерации выездной конференции «Год культуры: лучший опыт регионов» и заместитель председателя комитета по культуре Госдумы Российской Федерации Елена Драпеко. В своем выступлении она отметила, что «важнейшая общественная миссия культуры – сформировать и передать культурные ценности ... , и также, как Волга из маленьких ручейков и речек превращается в широкую полноводную реку у Чебоксар, так и российская культура складывается из национальных культур, поэтому для нас ценно и важно сохранить традиции не только древние, но и современные национальные» (Газета «Советская Чувашия», 24 июня 2014 г.).

И.Я.Яковлев относится к числу выдающихся деятелей культуры и просвещения народов Поволжья. В трудных условиях России конца XXI и начала XX в. он выступил как теоретик и практик начального обучения в двуязычной школе, создал чувашскую письменность, открыл сотни чувашских школ в Поволжском крае, организовал перевод книг на чувашский и татарский языки, издал первые учебники и другие книги по многим отраслям знаний на родном языке, стал классиком чувашской детской литературы, публицистом, фольклористом и этнографом, общественным деятелем и мировым посредником в крестьянских делах.

Созданная и руководимая им более 50 лет Симбирская чувашская учительская школа, по словам наркома просвещения РСФСР

А.В.Луначарского, явилась «источником возрождения всей чувашской культуры»: чувашской художественной литературы, национального музыкального, изобразительного и декоративно-прикладного искусств.

Из Симбирской чувашской школы вышли тысячи народных учителей, призванных приобщать народы Поволжья и Востока России к передовой русской и мировой культуре, поэты, писатели, талантливые композиторы, художники и артисты.

Подчеркивая значимость культурно-просветительской миссии чувашской учительской школы, И.Я.Яковлев пишет: «Главное мое внимание было обращено в течение 50 лет на Симбирскую чувашскую школу как на учебное заведение, откуда должен был бы исходить свет, разгонявший тьму, висевшую над родным мне чувашским народом» [4, с. 447].

Для познания сущности, содержания полувекковой деятельности Симбирской чувашской учительской школы и ее бессменного руководителя И.Я.Яковлева особое значение имеют его письма разным лицам – видным педагогам и деятелям народного просвещения, ученым, общественным и музыкальным деятелям, выпускникам Симбирской чувашской учительской школы, родным и близким, в которых отражены исторические условия развития Симбирской чувашской учительской школы и результаты усилий и инициатив просветителя по организации народных школ, переводу и изданию богослужебных и научно-популярных книг, учебно-методических пособий, произведений классиков русской и зарубежной литературы.

Основная тема писем И.Я.Яковлева – просвещение и национальный подъем родного народа, приобщение его к передовой русской культуре, что особенно выражено в его письменных обращениях к Н.И.Ильминскому, И.Н.Ульянову, попечителям Казанского учебного округа, А.В.Рекееву, в объяснительной записке В.И.Ленину и другим.

Наибольшее внимание привлекает письмо В.И.Ленину от 12 ноября 1919 г., в котором просветитель как бы подводит «итог своей более чем пятидесятилетней деятельности» [6, с. 10] на ниве народного просвещения. В написанном в связи с реорганизацией Симбирской чувашской учительской школы (с 1918 г. семинария) сообщении он

благодарит В.И.Ленина за сочувствие и поддержку в трудные дни, когда он был отстранен от руководства школой и пытались выселить его «и его жену из квартиры» (телеграмма В.И.Ленина от 28 августа 1919 г.) и сжато информирует о результатах своей культурно-просветительской деятельности «на благо русского и чувашского народов». «Мне, вышедшему из среды чувашского народа, ... искренне хотелось видеть родственных мне молодых чуваш приобщенными к русско-христианской культуре...», – пишет он [6, с. 26].

В письме, рассказывая о значении Симбирской чувашской учительской школы в жизни народа, И.Я.Яковлев отмечает: «Названная школа, по мнению моему, должна была стать центром, из которого, как лучи от солнца, расходились бы по всем сельским местностям, где живут чуваш, благодеяния русско-христианской культуры» [6, с. 26]. По словам чувашского просветителя, школа дала русскому и чувашскому народам тысячи учителей и учительниц, многие впоследствии окончили «с успехом разные высшие учебные заведения, отметили свой трудовой путь выдающимися произведениями на поприщах науки, искусств, ремесел, сельского хозяйства» [6, с. 30]. Здесь же он подчеркивает, что благодаря его деятельности в должности инспектора чувашских школ Казанского учебного округа открыты «масса сельских школ с библиотеками в глухих селениях с преобладающим чувашским населением» [6, с. 30].

Интересен один из абзацев письма В.И.Ленину, где И.Я.Яковлев говорит о возбуждении в официальном порядке «одним русским деятелем» вопроса «о создании при Симбирской чувашской учительской семинарии ... особого музея с архивом и библиотекой» [6, с. 31].

Здесь речь идет о писателе-коллекционере, генерале А.В.Жиркевиче, который после отставки от военной службы переехал на постоянное местожительство в г. Симбирск и в 1916 г. приступил к записи воспоминаний И.Я.Яковлева. По поручению просветителя в целях создания музея А.В.Жиркевич систематизировал накопленные в чувашской школе материалы, разработал проект, научную концепцию и устав будущего музея.

В мае 1921 г. в Чувашском институте народного образования, организованном на

базе Симбирской чувашской учительской школы, был открыт историко-этнографический музей, который состоял из трех отделов: исторического, этнографического, библиотеки. В них хранились рукописи, свитки старинных бумаг XVII в., материалы по чувашской школе, предметы старины, женская и мужская одежда, женские украшения, образцы рукоделия и др. Музей располагал богатейшей коллекцией первых чувашских книг, букварей, переводов на чувашский язык произведений русских и зарубежных писателей, а также религиозной, медицинской и сельскохозяйственной литературы. Особую ценность представляла библиотека, основу которой составляли книги в количестве 1500 томов, приобретенных в свое время И.Я.Яковлевым и Н.А.Бобровниковым у бывшего директора народных училищ Казанской губернии И.А.Износкова.

В 30-е годы XX в. основные фонды были перевезены в Чебоксары, в Центральный чувашский музей, открытый 12 февраля 1921 г. Часть экспонатов (гусли, портреты И.Я.Яковлева, вышивки и др.) хранится в музее И.Я.Яковлева Чувашского государственного педагогического университета.

В системе просвещения, разработанной И.Я.Яковлевым, серьезное внимание уделялось распространению среди населения сельскохозяйственных и санитарно-гигиенических знаний. По его мнению, проводниками этих знаний, умений и навыков среди крестьянства должны быть учителя, в связи с чем в программу их подготовки в чувашской учительской школе включали преподавание сельского хозяйства и гигиены. Для организации работы по обучению сельскому хозяйству необходимо было, как пишет просветитель В.И.Ленину, «создание под Симбирском особой чувашской сельскохозяйственной фермы, в которой воспитанники школы под руководством ее педагогическо-воспитательного персонала не только бы трудились сами, но и усваивали бы себе приемы улучшенного, более культурного, хозяйства, с тем, чтобы знания эти также разнести, передать, укрепить в родных им селах деревнях» [6, с. 28].

Значительную группу составляют письма И.Я.Яковлева своему учителю и идейному вдохновителю педагогу-миссионеру, ученому-востоковеду Н.И.Ильминскому, которые

«вводят нас в широкий круг научно-педагогических интересов» чувашского просветителя. И.Я.Яковлев всегда находил сочувствие и участие Н.И.Ильминского в деле просвещения чувашского народа: в создании новой чувашской письменности, организации народных школ, переводов и издания книг на чувашском языке, подготовки учителей.

Большой интерес представляет комплекс писем И.Я.Яковлева своему первому ученику и помощнику А.В.Рекееву. Эти письма, написанные в дружеском, откровенном тоне, знакомят нас с тяжелейшими условиями, в которых развивалось дело просвещения чувашского народа. Из их содержания видно, какие большие надежды возлагал И.Я.Яковлев на своего первого ученика в вопросах становления Симбирской чувашской школы, перевода и издания книг на родном языке, организации сельских школ. «...Я питаю глубокую уверенность, что со временем из тебя выработается и выйдет хороший деятель для нашего дела, деятель такой, на котором можно основать все наше дело», – пишет он из Казани 14 октября 1872 г.

Часть писем носит поучительный характер. Интересны его указания, наставления и советы А.В.Рекееву по воспитанию в себе и учениках культуры поведения («веди себя тихо, а не шумно, будь как можно скромнее») [6, с. 152], общения, чтения («тебе необходимо научиться внятно и ясно читать по-чувашски, чтобы другим, когда тебя слушают, было мило и любо слушать») [6, с. 154], письменной и устной речи («при изложении по-чувашски обрати внимание на правильность и ясность языка..., но самое важное – изложить текст чувашский, правильный, гладкий») [6, с. 227], гостеприимства («я тебя прошу принять дорогих гостей... со всем радушием и вниманием, хотя ты, я уверен, сделаешь это самое без просьбы и напоминания с моей стороны: чуваша по природе своей гостеприимны, поступать против этого – значит противоречить себе. Накорми и угости их чем можешь...») [6, с. 160], художественной культуры («... ты в Москве побывай во всех замечательных местах ..., побывай несколько раз в Кремле, там много замечательного: дворцы, церкви и прочее. Непременно сходи два раза в зоологический сад, побывай в Малом театре ... и в Петровском парке») [6, с. 143].

Обращают на себя внимание многочисленные и значительные по содержанию письма И.Я.Яковлева попечителям Казанского учебного округа, министрам народного просвещения, общественным деятелям и ученым, к которым ему приходилось обращаться по различным вопросам народного просвещения.

Большинство писем касаются учебно-воспитательной работы Симбирской чувашской школы, организации женского училища, оснащения книгами библиотеки, приобретения партитур, укрепления материальной базы школы, обучения будущих учителей сельскому хозяйству, ремеслам и гигиене, призванных внедрять среди чувашского крестьянства культуру земледелия и пчеловодства, обработки дерева при школьных образцово-показательных мастерских, санитарно-гигиеническую культуру. Придавая большое значение преподаванию сельского хозяйства в Симбирской чувашской учительской школе, он писал: «Сельскохозяйственные знания суть главное, если не единственное средство поднять культурный и бытовой уровень живущего в чрезвычайно тяжелых экономических условиях чувашского населения» [5, с. 82].

Важным средством развития национальной культуры просветитель считал родной язык. «Поднять культуру чуваш возможно только через родной, понятный им язык», – подчеркивает он в одном из писем своему ученику, учителю и священнику А.С.Михайлову [2, с. 235].

Значительно по объему и интересно по содержанию письмо И.Я.Яковлева министру народного просвещения Л.А.Кассо от 8 ноября 1912 г. Поводом для обращения послужило обвинение просветителя в сепаратизме попечителем Казанского учебного округа Н.К.Кульчицким, который также добивался исключения родного языка из инородческих школ и упразднения должности Симбирской чувашской учительской школы. В письме И.Я.Яковлев подробно рассказывает (по просьбе самого Л.А.Кассо) об истории развития Симбирской чувашской школы, о многочисленных гонениях, пережитых им, затрагивает вопросы просвещения народов Поволжья. По его мнению, «разрешение вопроса о просвещении инородцев Казанского края зависит ... от приобщения их к благам рус-

ской культуры через совместную воспитательную работу церкви и школы» [2, с. 217].

Одна из основных идей, положенных И.Я.Яковлевым в основу развития Симбирской чувашской учительской школы и всей его культурно-просветительской деятельности – сближение чувашей с русским народом, объединение их «в христианском мирозерцании, в культурном и бытовом облике» [7, с. 361], о чем он пишет чиновнику Министерства внутренних дел при Временном правительстве А.Плетневу. Касаясь своей просветительно-педагогической теории и практики он отмечает: «Передо мною стояла задача практически осуществить то общеизвестное педагогическое положение, что ценность науки определяется междурочим и тем, какое влияние оказывает она на подъем культуры широких масс» [7, с. 361]. В письме просветитель подробно излагает свои взгляды и знакомит с практической деятельностью по внедрению в чувашских селениях передового опыта ведения сельского хозяйства, обучению будущих учителей «всевозможным ремеслам: столярному, кузнечному, слесарному меднолитейному др.»... «Обучение столярному и токарному ремеслам по дереву ... принесло и приносит отличные результаты. Учебная мастерская Чувашской школы на выставках в Казани, Нижнем Новгороде и Симбирске неоднократно получала серебряные медали и почетные отзывы за свои изделия», – пишет он [7, с. 363].

В приобщении чувашского народа к православно-русской культуре И.Я.Яковлев, следуя учению Н.И.Ильминского, отводил важную роль богослужению, церковному и светскому пению на родном языке. Как известно, еще в первые годы существования Симбирской чувашской школы был создан хор. «Много внимания уделялось обучению скрипичной игре и пению, что при музыкальных склонностях чуваш шло успешно. Музыка и пение являлись могучими средствами воздействия на население в христианском воспитательном духе», – писал он в 1908 г. [3, с. 7].

В некоторых письмах просветителя затронуты вопросы развития музыкально-песенного творчества народа, организации преподавания музыки и пения не только в Симбирской чувашской школе, но и в сельских народных училищах. К примеру, 18 но-

ября 1894 г. в представлении попечителю Казанского учебного округа, написанном в связи с подготовкой к участию на Всероссийской художественно-промышленной выставке в Нижнем Новгороде, он отмечает: «Постановка пения и музыки ввиду специально-просветительских задач среди инородцев-чуваш представляет достаточный интерес, посему будут представлены программы по названным предметам обучения» [7, с. 172] (за представленные экспонаты: образцы и модели классной мебели, образцы ремесленных изделий и др. Симбирская чувашская учительская школа была награждена золотой медалью), а в письме управляющему учебным округом 31 июля 1912 г. упоминает о подготовке «воспитанников к предстоящим торжествам по случаю столетнего юбилея священной Отечественной войны». «К этому я могу прибавить еще то, что хор Чувашской школы под управлением Павлова несколько раз приглашался петь на собраниях местных членов Православного миссионерского и Палестинского общества и исполнял песнопения на этих собраниях с полным успехом», пишет просветитель [7, с. 294].

Здесь необходимо отметить, в Симбирской чувашской школе были созданы симфонический, струнный и духовой оркестры, три хора (мужской, женский и смешанный), в репертуаре которых преобладали хоровые произведения, арии и дуэты из опер русских и зарубежных композиторов: П.И.Чайковского, М.И.Глинки, А.П.Бородина, А.Г.Рубинштейна, Л.Бетховена, В.Моцарта, Д.Верди, Ф.Шуберта и др. Хор также исполнял русские, чувашские и украинские народные песни. В школе часто организовывались литературно-музыкальные вечера, ставились спектакли, а в 1913 г. на сцене школы была поставлена опера «Жизнь за царя» М.И.Глинки.

В деле национально-культурного подъема чувашского народа И.Я.Яковлев большое значение придавал просвещению женской половины населения, необходимому как в интересах укрепления семьи, так и в интересах улучшения жизни народа. Он писал: «Не подлежит сомнению огромное воспитывающее влияние женщины как матери, жены и учительницы на воспитание и уклад жизни подрастающих поколений. Женщина является верным проводником культурных начал в

семье, сокровенные уголки народной жизни часто доступны только ей одной» [1, с. 131].

В 1878 г., не дожидаясь официального разрешения Министерства народного просвещения, И.Я.Яковлев при Симбирской чувашской школе открыл женское отделение, заведование которым поручил своей жене Екатерине Алексеевне Яковлевой.

В учебную программу подготовки учительниц, кроме педагогических и общеобразовательных дисциплин, входили домоводство, вязание, вышивание, кройка и шитье, педпрактика, игра на скрипке, гимнастика. «В числе немаловажных особенностей в женских начальных училищах должны стоять обучению рукоделию и приручение девочек к домоводству. Характер обучения к рукоделию должен отличаться приложимостью к жизни, почему умение шить белье, вязать чулки и носки и другие работы в этом роде должны составлять предмет обучения; в приучении к домоводству же должна быть преследуема одна цель – это распорядок женских хозяйственных работ: уметь варить пищу, уметь держать тело в опрятности, семейных, избу и т.п. в чистоте и опрятности; в этих особенностях женских училищ исключительное значение имеет пример и уметь самой учительницы», – пишет он попечителю учебного округа в 1895 г. [7, с. 175].

И.Я.Яковлев не мыслил себе экономический, политический и культурный подъем родного народа вне тесной связи и сотрудничестве с другими народами России, прежде всего с русским народом.

В одном из его представлений попечителю Казанского учебного округа по поводу «программы учебных предметов, преподаваемых в Симбирской чувашской школе» в разделе «Краткая всеобщая и более подробная русская география» указано, что «при преподавании географии Российской империи обращается внимание на просвещение той мысли, что Россия, занимая 1/6 часть по-

верхности всей земной суши, ... является первой и единственной страной в мире, в которой все мелкие народности, как ручьи, впадающие в реку, получают свой смысл и свое значение небольшой части великого и славного целого» [7, с. 157].

Созданная И.Я.Яковлевым Симбирская чувашская учительская школа сыграла важную роль в развитии культуры и просвещения чувашского народа. Здесь зародилась национальная письменность, были заложены основы чувашской профессиональной художественной литературы и искусства, организован перевод книг на чувашский язык по многим отраслям знаний. Она стала центром сельскохозяйственного образования и распространения санитарно-гигиенических знаний среди населения. Опыт Симбирской чувашской учительской школы как очага культуры, науки и просвещения может быть востребован при разрешении образовательных и социокультурных проблем современности.

Литература

1. *Краснов, Н.Г.* Выдающийся чувашский педагог-просветитель / Н.Г.Краснов – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1992.
2. *Яковлев, И.Я.* Из переписи / И.Я.Яковлев – Чебоксары: Чуваш.кн. изд-во, 1989.
3. *Яковлев, И.Я.* Краткий очерк Симбирской чувашской учительской школы (по случаю сорокалетия, 1868-1908 гг.) / И.Я.Яковлев – Симбирск: Симбирская Губернская типография, 1908.
4. *Яковлев, И.Я.* Моя жизнь. Воспоминания / И.Я.Яковлев – М.: Республика, 1997.
5. *Яковлев, И.Я.* Отчет о состоянии сельскохозяйственной фермы Симбирской чувашской учительской школы за 1912 год / И.Я.Яковлев. – Симбирск: Тип. А. П. Балакирщикова, 1913.
6. *Яковлев, И.Я.* Письма / И.Я.Яковлев – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1985.
7. *Яковлев, И.Я.* С думой о народном просвещении: из переписи / И.Я.Яковлев – Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 1998

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ

УДК: 37.033:504.07

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ГОРОДА КАЗАНИ

Р.Р.Хабибуллин, Р.И.Гайсин

Аннотация

Цель – выявление некоторых аспектов становления и развития биологического образования в вузах города Казани в первой половине XX века. Формирование научного мировоззрения и пропаганда развития биологического образования среди учащейся молодежи. Метод или методология проведения работы – сравнительно-исторический анализ историко-теоретических аспектов и историко-педагогических предпосылок развития биологического образования. Результаты – раскрыты историко-педагогические аспекты становления и развития биологического образования в вузах Казани в первой половине XX века. Определены тенденции развития содержания биологического образования в высших учебных заведениях. Область применения результатов - процесс изучения этапов становления и развития биологического образования в регионе.

Ключевые слова: биологическое образование, лаборатория, кафедры ботаники, зоологии, физиологии, зооботсад, общество естествоиспытателей и др.

Abstract

The purpose is to identify the phases of formation and development of the biological education in pedagogical Universities of Tatarstan in the first half of the XX century. The formation of the scientific picture of the world and promotion the development of biological education among students. Methodology of the work is the comparative historical analysis of the historical and theoretical aspects and historical-pedagogical prerequisites of the development of biological education. As a result we have disclosed historical-pedagogical aspects of formation and development of biological education in the Kazan's Universities in the first half of the twentieth century. The tendencies of development of the content of the biological education in higher educational institutions have been defined. Practical application is the process of studying the stages of development and formation of biological education in the region.

Keywords: biological education, laboratory, department of botany, zoology, physiology, zoological and botanical gardens, society of naturalists and others.

Большую роль в становлении и развитии биологического образования в Казанской губернии в начале XX века сыграл выпускник Казанского университета Андрей Яковлевич Гордягин. В 1888 году он успешно окончил университет и был оставлен при кафедре ботаники в качестве профессорского стипендиата на два года [1].

В 1901 году А.Я.Гордягин стал профессором по кафедре ботаники и до 1929 года руководил этой кафедрой. Он был крупным ученым в области геоботаники и продолжал работы своего учителя С.И.Коржинского. Его основные труды были посвящены изучению почв и растительности в Европейской части России, Западной Сибири и Северного Кавказа. В результате этих исследований А.Я.Гордягиным были выделены четыре зоны растительности и пять зон её поясного распределения, разработаны теория о последовательности образования

лесной и степной растительности, объяснено происхождение сибирских черноземов и солонцовых почв. По мнению М.В.Маркова, А.Я.Гордягин проделал важные работы по физиологии, изменчивости и экологии растений [1, 4]. Он одним из первых в России стал применять в ботанике методы математической статистики. В 1907 году в трудах Общества естествоиспытателей при Казанском университете вышла его работа «Биометрические исследования над *Chrysanthemum Sibiricum*» - одно из биометрических исследований, проведенных в России. Выдающимся учеником А.Я.Гордягина был выпускник Казанского университета Б.А.Келлер, изучавший растительность степей, полупустынь и пустынь на территории России.

В 1917 году А.Я.Гордягин предлагает идею о создании в Раифе заповедника от имени Общества естествоиспытателей при Казанском университете. В эти годы он проводил исследе-

дования сфагнового мха в целях снабжения им госпиталей взамен гигроскопической ваты. Решением ученого совета в 1919 году в университете открывается лесной факультет, в организации которого он принял активное участие, где читал курс по ботанике. А.Я. Гордягин также принимал непосредственное участие в организации естественно-географического факультета Восточного педагогического института в городе Казани.

В своей работе он уделял большое внимание подготовке молодых научных кадров. Многие его ученики впоследствии стали известными учеными и высококвалифицированными специалистами - Б.А.Келлер, И.И.Спрыгин, В.И.Талиев, В.И.Смирнов, В.И.Баранова, В.Е.Иванов, М.В.Марков, В.С.Порфирьев и другие, которые потом создавали свои научные направления, организовывали в стране новые ботанические центры [1, 3, 4].

Значительное влияние на развитие биологического образования в Казани особенно на развитие физиологии растений в Казанском университете, оказал В.В.Лепёшкин, работавший в 1910-1921 годы в должности профессора кафедры ботаники и одновременно заведующим ботанической лабораторией. В Казанском университете большую работу по пропаганде биологических знаний в начале XX века привел известный ученый-зоолог М.Д.Рузский, он руководил естественноисторическим отделом музея и был хранителем зоологического музея. В 1905-1907 годах М.Д.Рузский напечатал в «Трудах» Общества естествоиспытателей при Казанском университете свое исследование «Муравьи России», за которое был удостоен степени доктора зоологии. Он также занимался изучением озера Кабан, земноводными, птицами, млекопитающими и насекомыми Казанской, Симбирской, Вятской и ряда других губерний России. Ему принадлежат работы по истории, биологии [4].

По мнению В.И.Гаранина, дальнейшее развитие тетраподологии (науке о четвероногих) в Казани связано с именем А.А.Першакова. Свои исследования по зоологии он начал с 1907 года и проводил постоянные наблюдения в окрестностях города Казани. В 1914-1917 годы он издает первые печатные работы по зоологии. В статье «Орнитологический дневник» упоминаются места его наблюдений в окрестностях города Казани. Он также вел зоологические исследования в Раифском лесу.

Огромную работу по развитию биологического образования в Казанской губернии и далее в Татарстане вел профессор Н.А.Ливанов, он являлся основоположником Казанской морфологической школы [4].

Как было сказано выше, в 1918 году при Казанском университете был открыт лесной факультет, призванный содействовать развитию лесного хозяйства региона и всей страны. В состав факультета вошли кафедры лесоводства, почвоведения, ботанической географии, химической технологии. Однако в мае 1922 года лесной факультет отделился от университета, так как на его основе был создан самостоятельный институт сельского хозяйства и лесоводства [4].

В отчете о деятельности кружка «Любители природы» Казанского университета за 1920-21 годы сказано: «Главный контингент кружка - студенты университета, небольшой процент дают студенты лесного факультета и в единичных случаях - медицинского факультета, политехнического и педагогического институтов» [1, 2]. Отсюда видно, что работа данного кружка объединила студентов вузов города Казани, интересующихся биологией. Долгие годы работой кружка руководил профессор Н.А.Ливанов. Перед членами кружка регулярно с лекциями выступали ученые и студенты Казанского университета, соблюдая принципы преемственности и традиции XIX века. Члены кружка регулярно проводили экскурсии по окрестностям Казани, в том числе и в Раифу. В эти годы студенты географы и биологи интенсивно занимались проблемами охраны природы. В первом выпуске трудов студенческого кружка «Любители природы» Раифский лес и водоемы рассматривались в сообщениях Ю.Г. Клячкика, М.М.Гачаевой, С.Лискович. Раифский лес с самого начала был одним из баз практики и научных исследований лесного факультета Казанского университета, преобразованного в 1922 году в лесное отделение, а в 1925 году - факультет Казанского института сельского хозяйства и лесоводства, а ещё позднее, в 1930 году в Казанский лесотехнический институт [2].

Заведующий кабинетом охотоведения и биологии лесных птиц и зверей КИСХиЛ А.А.Першаков занимался изучением птиц Раифского леса и составил первый список птиц «Видовой состав летних птиц Раифы» (1926).

По мнению В.И.Гаранина, для изучения животного мира Раифского леса много сделали

студенты университета, педагогического института и других вузов города Казани. В рамках студенческого научного кружка «Любители природы» работала секция «Изучение фауны наземных позвоночных» (с 1926 года). В данной секции успешно работали студенты Д.И.Асписов, В.П.Теплов, Н.Д.Григорьев, И.К.Остров, В.И.Тихвинский, И.В.Жариков, В.А.Попов и др. [2, 3, 4]. Впоследствии все они стали крупными учеными и работали с А.А.Першаковым, «обладавшим талантом привлекать к себе молодежь, заражая её своей особой любовью к живой природе» [2, с. 83].

По мнению В.И.Гаранина, члены кружка «Любители природы» под руководством А.А.Першакова, И.К.Острова и других часто выезжали для полевых исследований в сельские районы ТАССР, а Раифский лес был постоянной базой для таких исследований, в частности учётных работ. Зоологические исследования на базе Раифского леса проводились круглый год, начиная с 1920 года. Членами кружка во дворе Государственного музея природы города Казани был основан зоологический сад. Студенты выезжали для отлова животных для зоологического сада в Раифский лес и в другие районы республики, также в соседние области и республики. Постепенно зоосад стал Зооботаническим садом, единственным в Поволжском регионе [2].

Анализ литературных источников показывает, что сразу же со стороны учащейся молодежи и населения города Казани, проявился большой интерес к зоологическому саду, за три недели ноября 1925 года его посетили 1260 человек, за неполные 11 месяцев первого года 17510 человек. Статистика показывает, что количество посещения также из года в год увеличивалось: в 1926 году-20000, в 1927 году-22178 человек [3].

После образования зоологического сада к работе сразу же были привлечены члены кружка «Любители природы» И.С.Башкиров, В.П.Теплов, Н.Д.Григорьев, Д.И.Асписов, И.А.Иванов, А.И.Воробьев и др. В дальнейшем И.С.Башкиров стал первым директором Казанского зооботсада, будучи ещё студентом Казанского университета.

Огромную роль зооботсад сыграл в подготовке кадров зоологов, ботаников и включении в их работы экспериментального метода. Особенно ценным является то, что вокруг коллектива сотрудников зоосада группировалась сту-

денческая, школьная и рабочая молодежь. По мнению В.А.Попова, с самого начала активное участие в его работе приняли школьники-активисты зоологической секции юношеского сектора при кружке «Любители природы». Они составили ядро данного кружка юных натуралистов при зоосаде – одного из первых в стране [3, 5].

По мнению Р.Я.Гильмутдинова, А.Р.Мударисова, А.В.Молева, частые экскурсии с руководителями кружков на природу, наблюдения за животными зоосада, еженедельные тематические собрания и встречи с докладами способствовали формированию из юных натуралистов будущих исследователей, хорошо знакомых с природой родного края уже со школьной скамьи. Некоторые юннаты участвовали в выполнении более ответственных заданий под руководством студентов вузов - членов кружка. Это регулярные исследовательские работы в марийской тайге, препаровка и монтаж типовых коллекций для Промысловой биостанции, составление альбомов и т.д. В 1928 году члены кружка юннатов при Казанском зооботсаде проводили в городе Казани «День птиц». В этот день студенты и школьники, члены кружка юннатов устроили выставку в Центральном доме юных пионеров, выступали с докладами и сообщениями в школах [3].

В 1929 году в Москве прошел первый съезд по охране природы, при котором работало Сопровождающее представителей зооботсадов и зоопарков из многих городов СССР. На съезде были более конкретно определены основные направления и содержание деятельности этих учреждений. После съезда в стране начали уделять значительное внимание данным учреждениям [3]. Коллектив зооботсада внес большой вклад в пропаганду и развитие биологического образования среди населения города Казани и республики, и в первую очередь, среди учащейся молодежи.

Проведенный нами анализ литературы показывает, что в 20-е годы XX века ученые биологи вузов города Казани внесли большой вклад в развитие биологической науки и образования в республике, особенно ученые Казанского университета. Профессор КГУ А.Я.Гордягин продолжал заниматься геоботаническими исследованиями, связанными с повышением урожайности зерновых культур и развитием торфяной промышленности, а также разрабо-

тал методику проведения полевых исследований.

В 1930 году в КГУ создается геолого-биологический факультет. Как показывает анализ литературных источников, в 30-х годах XX века Общество естествоиспытателей КГУ подверглось резкой критике, но, несмотря на это, оно не было закрыто. Спустя несколько лет признали, что Общество естествоиспытателей широко развернуло работу по пропаганде биологических знаний среди студенческой молодежи, охватив своим влиянием биологов всех вузов города Казани. Председателем Общества естествоиспытателей с 1932 года был избран профессор биологии Н.А.Ливанов. Ежегодно выходили в свет выпуски «Трудов» Общества, посвященные вопросам зоологии, ботаники, экологии Урала, Сибири и близлежащих территорий вокруг ТАССР [4].

В 1931 году в Казани было открыто Татарское отделение Всесоюзного научно-исследовательского института озерно-речного хозяйства. Организатором этого отделения и первым директором и далее научным руководителем был А.В.Лукин. В ихтиологические исследования также были приглашены преподаватели кафедры зоологии Казанского педагогического института. Значительный вклад в исследования внесли преподаватели КГУ, КГПИ, КГВИ [5].

В 30-40-годах XX века среди ученых биологов широкое признание получила работа Н.А.Ливанова «Основные этапы эволюции нервной системы» (1941). Также огромное значение имело данное Н.А. Ливановым определение понятия «биоценоза» и изучение биоценозов при ведении экологического анализа организации типовых групп животных [2, 4].

В 1932 году кафедру ботаники возглавил профессор В.И.Баранов. В результате его исследований в КГУ возникло новое направление - палеоботаническое (историческое). Доцент М.В.Марков опубликовал

следующие научные работы: «Лес и степь в условиях Закамья», «Природные

условия развития растительности в пойме» и др. [4]. Во всех кафедрах биологического профиля КГУ, педагогического, сельскохозяйственного и ветеринарного институтов была организована научно-исследовательская работа студентов, работали научные и предметные кружки, регулярно проводились совместные

научные конференции студентов и преподавателей.

В 40-х годах XX века в вузах страны проводилась перестройка учебного процесса, происходило совершенствование учебно-методической работы, обновление профессорско-преподавательского состава, изменение качественного состава студентов. Большинство студентов стало лучше учиться, у многих проявился мотивированный интерес к научно-исследовательской и научно-педагогической работе, так как работа научных кружков способствовала углублению биологических знаний студентов и прививала им научный и педагогический поиски.

В годы Великой Отечественной войны изменился характер научно-исследовательской работы в вузах республики. Например, осенью 1941 года биологи КГУ под руководством Б.В.Щербакова и В.И.Баранова обследовали заросли шиповника на территории Татарской и Чувашской АССР. В общей сложности ими было обследовано около 120 тыс. гектаров в поймах рек Волги, Камы, Вятки, Белой, Суры. Под руководством Л.Н.Васильевой сотрудники кафедры ботаники исследовали флору грибов Татарии. В развитии биологического образования в республике большую роль сыграл созданный в 1946 году многопрофильный Биологический институт при Казанском филиале Академии наук СССР (КФАН СССР), директором назначается профессор Н.А.Ливанов. Соблюдая преемственность развития биологического образования с 1946 года учеными КГУ и биологического института возобновляются зоологические исследования в Раифском лесу. Первыми сотрудниками института были Н.П.Воронов, В.А.Попов, Т.М.Кунаева, С.В.Утяковский и др. В этих исследованиях активное

участие принимали аспиранты и студенты-биологи Казанского университета [2, 4]. Студенты биологического факультета КГУ, педагогического, сельскохозяйственного институтов в Раифском лесу занимались сбором материалов для научной работы. В Раифском лесу студенты-биологи КГУ регулярно проводили экскурсии для учащихся школ, профессиональных училищ, техникумов и студентов небологических факультетов города Казани.

Несмотря на идеологические противоречия и резкое противостояние между «формальной» генетикой и «передовой мичуринской биологией», продолжалось интенсивное разви-

тие различных направлений биологической науки. На биолого-почвенном факультете продолжали работать видные ученые профессора Н.А.Ливанов, В.И.Баранов и др. Всего в 1946 году на факультете было 6 кафедр, а с 1949 года появилась новая кафедра почвоведения и агрохимии [4].

В послевоенные годы увеличилось количество студентов биологического факультета: в 1946 г. - 206, в 1948 г. - 253, 1950 г. – 249 чел. По мнению В.И.Гаранина, профессора КГУ В.А.Попов и В.С.Порфирьев всегда были инициаторами всеобщего экологического образования, ведения учебных занятий по экологии и охране природы не только в вузах, но и в средних общеобразовательных школах [2, 4, 5].

В высших учебных заведениях города Казани в первой половине XX века происходит становление и развитие биологического образования по нескольким направлениям: создаются кабинеты ботаники, зоологии, физиологии и научно-исследовательские лаборатории при кафедрах биологического профиля и как самостоятельные структурные подразделения в КГУ, КГПИ, КГВИ. Начиная с XIX века в разви-

тии биологического образования огромную роль сыграло Общество естествоиспытателей, организованное при Казанском университете. В «Трудах» данного общества были опубликованы результаты научных исследований многих крупных и известных ученых Казанского университета. Данные исследования в наши дни являются востребованными и не теряют своей актуальности для многих исследователей и студентов вузов биологического профиля.

Литература

1. *Бакин, О.В.* Памятник науки / О.В.Бакин // Раифа – Свяжск - Казань, 2001. - С. 66-76.
2. *Гаранин, В.И.* Легендарный маршрут / В.И.Гаранин / Зоологи в Раифе // Раифа - Свяжск - Казань, 2001. - С. 82-85.
3. *Гильмутдинов, Р.Я.* Казанский зооботсад: вчера, сегодня, завтра. Путеводитель / Р.Я.Гильмутдинов, А.Р.Мударисов, А.В.Малеев и др. - Казань: Alterego, 2004. - 191 с.
4. История Казанского университета. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. - 656 с.
5. *Попов, В.А.* Животный мир Татарии / В.А.Попов, А.В.Лукин. - Казань: Татарское кн. изд-во, 1988. - 248 с..

УДК 37.013+37.033

ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

Е.В.Асафова

Аннотация

В статье обсуждается влияние эколого-ориентированных проектно-исследовательских заданий на развитие исследовательских умений в высшей школе и изменение отношения взрослых обучающихся к окружающей среде. Заключено, что приобщение студентов и аспирантов к проектной деятельности на междисциплинарной основе является действенным механизмом, направленным на приобретение исследовательских умений, формирование экологических компетенций и повышение экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, экологические компетенции, проектно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, студенты, аспиранты.

Annotation

The article discusses the impact of the ecology-oriented design and research tasks aimed at developing research skills in high school and changing attitudes of learners to the ambient environment. The conclusion is made that the inclusion of students and graduate students to the project activities on an interdisciplinary basis is an effective mechanism. It involves the acquisition of research skills, formation of ecological competence and increasing of environmental culture.

Keywords: ecological culture, ecological expertise, engineering and research activities, research skills, students, post-graduate students.

Профессиональное обучение в высшей школе предусматривает не только развитие и совершенствование у взрослых обучающихся профессиональных компетенций, но и повышение общего культурного уровня. Развитие экологической культуры личности в настоящее время имеет статус государственного стандарта образования. Экологическая культура рассматривается как высшее проявление экологической образованности человека и его экологической компетентности [7]. Она является мерой цивилизованности личности, характеризующей ее деятельность и поведение в социоприродной среде [9]. Значение сказанного повышается в связи с необходимостью «устойчивого развития» природы и общества, осуществлением профессиональной деятельности с учетом экологической безопасности. Поэтому одними из наиболее востребованных являются экологические компетенции как составляющие экологической культуры личности. Профессионально-экологическая культура в контексте профессиональной деятельности будущего специалиста является компонентом профессионализма личности, проявляющегося как экологическая компетентность [6]. Экологическая компетентность необходима для каждого выпускника высшей школы. Она предполагает способность и готовность к реализации экологической культуры в поведении и деятельности. В связи с этим повышение готовности студента к экологически целесообразной профессиональной деятельности – одна из важных задач высшей школы в современных условиях. Следовательно, современное вузовское образование должно быть нацелено на развитие экологической культуры личности и эколого-профессиональных компетенций.

Образовательная университетская среда имеет значительный потенциал для повышения экологической культуры обучающихся и развития экологических компетенций. Их формирование происходит под влиянием целенаправленных педагогических воздействий и факторов, часть которых связаны с организацией эколого-ориентированной профессионально-образовательной среды [9]. В соответствии с компетентностным подходом, который является теоретико-методологической основой модернизации образовательных технологий, в обучении нужно последовательно моделировать в формах деятельности (учебной, квази-профессиональной, учебно-профессиональ-

ной) студентов содержание будущей профессиональной деятельности со стороны ее предметного и социального контекста [4]. Именно тогда результатом переработки приобретенных в ходе обучения в вузе знаний, умений, опыта практической деятельности становятся убеждения, которые и определяют ответственное отношение личности к природе, обуславливают ценностные ориентации и установки студентов. Показано, что чем выше образовательный уровень, тем более четкие установки личности на защиту окружающей природы [10, с. 54] и более высокая экологическая сознательность [11, с. 52]. Однако до сих пор непонятен механизм поступательного развития экологических убеждений, ценностей, установок в ходе обучения в высшей школе.

Содействие повышению экологической культуры будущего выпускника вуза осуществляется через модернизацию образовательных технологий, направленных на развитие эколого-профессиональной компетентности [8]. Мы предположили, что одним из механизмов развития экологической культуры и повышения экологической компетентности будущего выпускника является включение в поисковую (проектно-исследовательскую) деятельность на междисциплинарной основе. Выполнение студентами таких проектно-исследовательских заданий направлено не только на повышение учебно-профессиональной мотивации, но и на развитие профессиональных и общекультурных (в данном случае, экологических) компетенций. Учебные исследования и проектные работы в высшей школе являются переходным звеном на пути приобщения студентов к научным изысканиям. Научно-исследовательская деятельность является необходимой частью системы профессионального образования при подготовке квалифицированного и инициативного выпускника (бакалавра, специалиста, магистра). Научно-исследовательская деятельность студентов и аспирантов в наибольшей степени способствует развитию критического системного мышления и приближению к последующей профессиональной деятельности, в которой проявляется как отношение к поставленной проблеме, так и ответственность за результаты принятых решений. Именно через приобщение к поисковой деятельности можно формировать экологическую компетентность и ответственное отношение к природе.

На наш взгляд, показателями и критериями, которые могут служить для определения высокого уровня развития экологической культуры (компетенций) студентов, являются:

- наличие экологических интересов, фундаментальных экологических знаний и представлений, а также навыков взаимодействия с природными объектами,
- сформированность системы убеждений и ценностей, характеризующих отношение личности к природе,
- актуализация экологической значимости учебно-исследовательской работы,
- выполнение научных исследований по экологической тематике,

- постоянная потребность в общении с природой и готовность нести ответственность за результаты взаимодействия с ней.

Эти показатели были положены в основу разработанной нами диагностической методики самооценки личностных качеств, позволяющей изучать особенности развития экологической культуры студентов. В 2009-2013 гг. в исследовании приняли участие 257 студентов 2-4 курсов и аспирантов 1-го года обучения. Показано, что основное количество (33%) респондентов имеют средний уровень развития экологической культуры или близкие к нему уровни «ниже среднего» (около 20%) и «выше среднего» (около 25%) (рис.1).

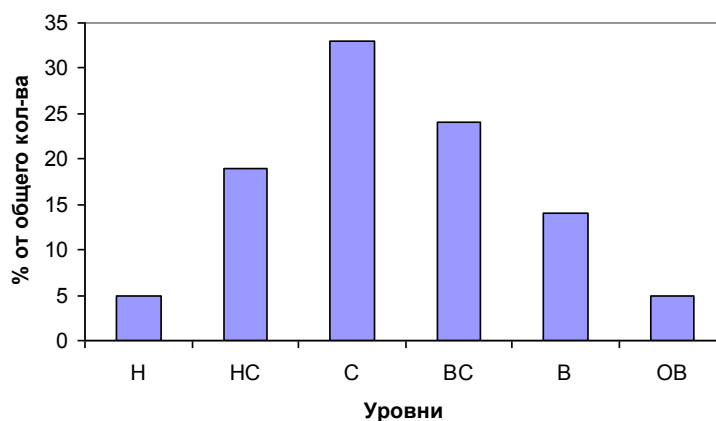


Рис. 1. Уровни развития экологической культуры студентов: Н – низкий, НС – ниже среднего, С – средний, ВС – выше среднего, В – высокий, ОВ – очень высокий.

При проведении формирующего эксперимента мы устанавливали динамику развития экологической культуры студентов Казанского университета при включении в проектно-исследовательскую деятельность на междисциплинарной основе. Проектно-исследовательские задания по экологически значимым аспектам в курсе «Педагогика» направлены не только на стимулирование познавательной активности студентов, но и на развитие экологических компетенций, а также научного и критического мышления. Такая проектно-исследовательская работа позволяет:

- приобретать опыт поисковой деятельности в области решения экологических проблем,
- реализовывать самостоятельную работу над темой в условиях компетентного подхода,

- получать навык коллективной (групповой) работы над общей темой,
- осуществлять взаимосвязь теоретических знаний и их практического использования (в частности, экологических знаний и экологически сообразного поведения).

Отмечено, что привлечение студентов разных институтов и факультетов Казанского университета к проектно-исследовательской деятельности на междисциплинарной основе в курсе «Педагогика» приводило к повышению их экологической культуры. Так, после повторного тестирования студентов, участвующих в выполнении проектно-исследовательских заданий, установлено увеличение (на 10%) доли студентов, имеющих высокий уровень экологической культуры, за счет уменьшения количества студентов со средним и низким уровнями (таблица 1).

Таблица 1.

**Уровни развития экологической культуры студентов Казанского федерального университета
(% от общего количества опрошенных)**

	Низкий уровень (Н, НС)	Средний уровень (С, ВС)	Высокий уровень (В, ОВ)
Констатирующий эксперимент	25	60	15
Формирующий эксперимент	24	52	24

Ранее нами было продемонстрировано, что при этом происходит положительная корректировка всех составляющих экологической культуры: экологической образованности, экологической сознательности и экологической деятельности/поведения [2].

Выполняя индивидуальный (групповой) проект по экологической тематике, студент может реализовывать личностное видение и формировать личностную оценку предлагаемой преподавателем экологической ситуации или проблемы. Отсутствие практических навыков проблематизации экологической ситуации усложняет формирование экологической культуры современного обучающегося. В связи с этим очевидно, что возможность участия в работе студенческого научного общества экологической направленности [5] или, по нашему мнению, выполнения эколого-ориентированных проектных работ может быть отнесена к наиболее значимым факторам, содействующим эффективности процесса развития эколого-профессиональной компетентности студентов.

Следовательно, использование современных методов обучения и одновременная актуа-

лизация задач экологического воспитания в обучении способствует повышению экологической культуры будущих выпускников, а также имеет большое значение для их последующей профессиональной деятельности и успешной самореализации.

В данной работе мы выясняли, как уровень исследовательских умений взрослых обучающихся взаимосвязан с изменением отношения к природе и корректировкой экологических убеждений как составной части экологических компетенций и экологической культуры. Для самооценки исследовательских умений и их компонентов была использована методика, предложенная В.И.Андреевым [1]. Установлено, что аспиранты выше, чем студенты, оценивают свои исследовательские умения (рис.2), в частности, умение работать с научной литературой – на 35% выше (7,6 баллов у аспирантов и 5,5 баллов у студентов), умение применять разнообразные методы исследования – на 25% (7,1 б. и 5,7 б.), умение планировать и проводить научный эксперимент на 28% (7,4 б. и 5,8 б. соответственно). Только умение обобщать результаты аспиранты и студенты оценивают одинаково.

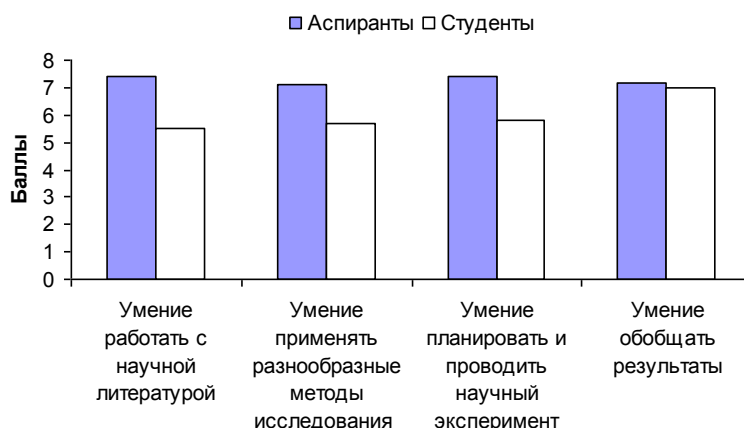


Рис. 2. Сравнение исследовательских умений студентов и аспирантов

В соответствии с общей суммой баллов 35% аспирантов имеют высокий уровень ис-

следовательских умений, который характеризуется наличием элементов творчества в ис-

следовательской деятельности или постоянным творческим подходом. Для более половины (58%) аспирантов характерен средний уровень развития исследовательских умений с высоким уровнем воспроизводства. Среди студентов младших курсов (1-2 год обучения) более 2/3 имеют невысокий уровень развития исследовательских умений, характеризующийся неуверенностью и формальностью воспроизведения.

В ходе дополнительного опроса определено, что 88% аспирантов характеризуют тему и направление научной работы как междисциплинарное. В то же время, в ходе выполнения курсовых работ (проектов) только до 40% студентов привлекают экологический материал и рассматривают научную проблему как междисциплинарную [3]. Одним из мотивов проведения научного исследования является участие в конференциях и опубликование полученных результатов. Так, среди аспирантов 1-го года обучения, участвовавших в нашем опросе, каждый имеет научные публикации (в среднем по 6-7 публикаций), что указывает на включение в научно-исследовательскую деятельность уже в годы студенчества.

Для характеристики экологических убеждений и отношения к окружающей среде студентов и аспирантов использована анкета [12]. Экологические убеждения являются регулятором экологически оправданного поведения личности, характеризующегося степенью применения экологических знаний, культуры чувств, а также участием человека в разнообразной деятельности, направленной на сохранение природной среды, и готовностью к осуществлению активной экологической деятельности [9]. Можно считать, что экологические убеждения наряду с отношением к окружающей природе и готовностью решать экологические проблемы являются составными частями экологических компетенций.

Полученные нами результаты указывают, что студенты и аспиранты сходным образом оценивают значение экологических проблем и беспокоятся о возможном ухудшении экологической ситуации в будущем (70 и 64%) (Таблица 2). Они считают, что большая часть населения ведет себя несознательно по отношению к окружающей среде – 78-82%. Однако отношение к природе у студентов и аспирантов проявляется по-разному.

Таблица 2

Сравнительная характеристика экологических убеждений студентов/аспирантов и их отношения к природе

Вопросы	Ответ		
		Студенты	Аспиранты
<i>Экологические убеждения</i>			
Я беспокоюсь, когда думаю о том, в каких условиях окружающей среды, должны будут, вероятно, жить следующие поколения	Да	70%	64%
	Нет	5%	4%
Наше время таково, что большая часть населения ведет себя несознательно по отношению к окружающей среде	Да	82%	78%
	Нет	1%	2%
<i>Отношение к природе</i>			
Несмотря на то, что делают другие, я пытаюсь, насколько возможно, относиться к окружающей среде правильно	Да	68%	67%
	Нет	4%	6%
Для будущего окружающей среды мы все должны быть готовы ограничить наши сегодняшние жизненные стандарты	Да	38%	63%
	Нет	6%	9%
Я веду себя сознательно по отношению к окружающей среде тогда, когда дополнительно прикладываю значительные усилия	Да	25%	11%
	Нет	30%	53%

Для более половины (53%) респондентов среди аспирантов характерно экологически сообразное поведение, которое осуществляется без дополнительных волевых усилий. Среди студентов ответственное отношение к природе развито только у 30%. Кроме того, среди аспи-

рантов на 25% по сравнению со студенческой аудиторией больше тех, кто готов частично ограничивать жизненные стандарты для сохранения окружающей природы.

Полученные в ходе работы результаты указывают, что в учебно-профессиональной

деятельности в высшей школе можно способствовать позитивным личностным изменениям среди студентов и аспирантов с позиции ответственного отношения к природе и готовности к экологически целесообразному поведению. При этом развитие деятельно-практического компонента экологической культуры зависит от соответствующей организации педагогической среды. Выполнение проектно-исследовательских заданий на междисциплинарной основе является действенным механизмом, направленным на формирование экологических компетенций и повышение экологической культуры. По нашему мнению, для проявления ответственного отношения к природе и развития экологических компетенций студентов и аспирантов необходимо: 1) реализовывать междисциплинарный подход, направленный на актуализацию экологической проблем в ходе обучения, 2) включать студентов в учебно- и научно-исследовательскую, проектно-творческую работу. Использование экологического потенциала учебных дисциплин может обеспечивать формирование у будущего выпускника положительного отношения к окружающей среде, устойчивость его социальной и профессиональной позиции, а привлечение к проектно-исследовательской деятельности способствует развитию профессиональных и общекультурных, в том числе, экологических компетенций.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2003. – 608 с.
2. Асафова, Е.В. Приоритетна стратегия на системно-экологична ориентация на студентите в университетската образователна среда [Текст] / Е.В.Асафова // Стратегии на образователната и научната политика. - 2013. - № 21 (2). – С. 207-218.
3. Асафова, Е.В. Экологическая культура студента, будущего педагога, и формы ее реализации в образовательно-воспитательном пространстве вуза [Текст] / Е.В.Асафова // Образование и саморазвитие. – 2012. - № 5 (33). – С. 100-106.
4. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования [Текст] / А.А.Вербицкий // Высшее образование в России. - 2010. - № 5. – С. 32-37.
5. Гришаева, Ю.М. Диагностика эколого-профессиональной компетентности студентов в гуманитарном вузе [Текст] / Ю.М.Гришаева// Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Сер. Социально-экологические технологии. - 2013. - № 1. – С. 85-94.
6. Иващенко, А.В. Ценностный подход к формированию профессионально-экологической культуры будущего специалиста [Текст] / А.В.Иващенко, А.В.Гагарин, С.А.Степанов // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Сер. Социально-экологические технологии. - 2012. - № 1. – С. 58-66.
7. Игнатов, С.Б. Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития [Текст] / С.Б.Игнатов // Образование и наука. - 2011. - № 1(80). - С. 22-32.
8. Косоножкин, В.И. Актуальные аспекты модернизации образовательных технологий формирования экологической культуры личности [Текст] / В.И.Косоножкин, С.Н.Глазачев, Ю.М.Гришаева // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Сер. Социально-экологические технологии. - 2013. - № 2. – С. 66-70.
9. Ниязова, А.А. Формирование экологической культуры студента как составляющая профессионального образования [Текст] / А.А.Ниязова// Fundamental Research. Pedagogical Sciences. - 2012. - № 9. – С.630-634.
10. Grunenberg H., Kuckartz U. Umweltbewusstsein im Wandel [Текст] / H.Grunenberg, U. Kuckartz. – Opladen: Leske, Budrich. – 2003. – 231 s.
11. Kuckartz U., Rheingans-Heintze A. Trends im Umweltbewusstsein: Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität and persönliches Engagement [Текст] / U. Kuckartz, A. Rheingans-Heintze. – Wiesbaden:VS Verlag. – 2006. – 178 s.
12. Neumann H. Bewusstsein und Verhalten [Текст] / H. Neumann// Politik und Unterricht. - 1999. - № 4. – S. 25-26.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

О.Л.Васянина

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

Аннотация

В статье раскрывается понятие конфликтологической компетентности преподавателя военного вуза при работе с иностранными военнослужащими. Рассматриваются функции и составляющие конфликтологической компетентности преподавателя военного вуза при работе с иностранными военнослужащими.

Ключевые слова: когнитивный, коммуникативный, мотивационный, рефлексивный, операциональный блок конфликтологической компетенции преподавателя.

Abstract

The article explains the concept of teacher's conflictological competence. It considers the functions and components of conflictological competence of military high school teacher while working with foreign military people.

Keywords: competence, communicative, cognitive, motivational, reflexive, operational, blocks of conflictological competence of the teaches

Научными исследованиями доказано, что профессиональная образовательная деятельность, как одна из основных сфер человеческого взаимодействия в обществе, в значительной степени подвержена конфликтному противостоянию. А.Н.Белкину одному из первых удалось чётко определить проблему педконфликта как «противоречие, возникающее в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов и учащихся, нуждающееся в разрешении и гармонизации отношений». В диссертационном исследовании Л.Д.Наумовой [2] рассматривается педагогический конфликт с позиции инструмента воспитания как «не только возникновение острых эмоциональных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, но и как воспитательная ситуация, позволяющая воспитаннику осознать, переосмыслить и скорректировать своё поведение, развивать положительные личностные качества и черты характера, а педагогу управлять позитивным и деструктивным конфликтом в воспитательных целях».

По мнению Г.А.Бережной [1], «конфликтотенность является объективной закономерностью функционирования образовательного социума и характеризуется: 1) высоким уровнем напряженности педагогического труда; 2) устойчивым, инерционным характером происходящих конфликтов; 3) работой всех участников учебно-воспитательного процесса в режиме интенсивной конфликтности; 4) повышенным эмоциональным тонусом, приводящим к снижению роли интеллектуального компонента участников конфликта; 5) проблемным внутренним состоянием педагога; 6) периодами повышенной конфликтности обучающихся, обусловленными недостатками организации процесса обучения в образовательном учреждении».

Целью профессионального образования является достижение профессиональной компетентности специалистов. Профессиональная компетентность преподавателя, или профессиональная педагогическая компетентность, представляет собой единство теоретического и практического аспектов готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Структура профессиональной компетентности преподавателя при работе с иностранными военнослужащими имеет как

специфические компоненты, так и общие, включающие психолого-педагогическое общение, педагогическую деятельность, личностные и профессиональные качества. К специфическим компонентам, связанным с деятельностью преподавателей военных вузов при работе с ИВС, можно отнести знания в области этнопсихологии, методики, преподаваемой дисциплины, культурологии, этнопедагогике. Во-первых, преподаватели, разрешающие конфликт, должны обладать общими знаниями о характере возникновения, развития и завершения конфликтов. Во-вторых, им необходимо собрать максимально разностороннюю и подробную информацию как о конкретной ситуации, так и о психологических особенностях слушателей – субъектов конфликт

Одной из составляющей профессиональной компетентности преподавателя является конфликтологическая компетентность. По мнению Н.В.Самсоновой [7, с. 20], конфликтологическая компетентность является составляющей профессиональной компетентности, так как «конфликт как форма взаимодействия имманентно присущ профессиональной деятельности и включает в себя следующие составляющие: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам в организации; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов. Л.А.Петровская определяет конфликтологическую компетентность как компетентность человека в конфликтной ситуации, а основными образующими конфликтной компетентности считает: компетентность участника в собственном Я (Я-компетентность), в потенциале другого участника (участников) и ситуационную компетентность. В.Г.Зазыкин рассматривает данную компетентность как когнитивно-регуляторную подсистему профессионально значимой стороны личности, включающую

соответствующие специальные знания и умения. Говоря о компетентности специалистов, занимающихся урегулированием конфликтов, Г.Ю.Любимова указывает на овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и возможностей, формирование установки на сотрудничество, а не конфронтацию. В диссертационном исследовании Д.В.Ивченко [2] так формулирует понятие конфликтологической компетентности: «Это интегративная характеристика субъективной стороны профессионального труда, качество человека как субъекта труда; сочетание психических свойств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно, способность выполнять определенные трудовые функции в ситуациях межличностного конфликта с субъектами профессиональной деятельности»

Конфликтологическая компетентность выполняет ряд функций: обнаруживает и фиксирует противоречия и проблемы в процессе преподавания, кроме того, конфликт свидетельствует о том, что эти противоречия достигли уже большой зрелости и необходимо принимать неотложные меры по их устранению; развитие конфликта способствует устранению недостатков и просчетов, которые привели к конфликту; способствует снятию напряженности и ликвидации стрессовой ситуации в процессе обучения, выполняет объединительную функцию в инновационных процессах; содействует творческой инициативе и профессиональному саморазвитию преподавателя, предотвращает разрушительные противостояния участников. Разрешение педконflikта может предотвратить более серьезные конфликты, которые могли бы иметь место, если бы данный конфликт не случился. В процессе поиска путей разрешения конфликта происходит активизация анализа трудных ситуаций, разрабатываются новые подходы, идеи, инновационные технологии, сплачивается коллектив. Таким образом, конфликтологическая компетентность выполняет функции оптимизации профессиональных взаимоотношений, взаимодействия, сохранения деловых отношений сотрудников и обеспечения эмоционального благополучия всех участников и свидетелей профессиональных конфликтов.

Д.В.Ивченко выделяет следующие составляющие конфликтологической компетентности преподавателя: понимание приро-

ды противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам в учреждении, обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях, умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации, наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов, умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов. Конфликтологическая компетентность включает в себя свойства перцептивной, коммуникативной, межличностной и управленческой компетентностей, реализует прикладные аспекты специальной профессиональной деятельности. Последняя составляющая, с одной стороны, отличает конфликтологическую компетентность от других видов профессиональной компетентности, с другой стороны, выступает основанием для ее особого выделения в ряду видов профессиональной компетентности. Н.Н.Кузьмина считает, что «конфликтологическая компетентность формируется в процессе усвоения знаний о сущности конфликтов и конфликтных отношений с помощью специальных психологических тренингов и практической деятельности. Она тесно связана с другими видами профессиональной компетентности, составляющими ядро гностического компонента их профессионализма: социально-перцептивной (знание людей, мотивов их поведения, особенностей отношений), коммуникативной (умение осуществлять различные формы делового общения), социально-педагогической (знание закономерностей поведения людей в группе) и педагогической (умение осуществлять различные педагогические воздействия).

В.А.Шемятин [8] в диссертационном исследовании рассматривает компоненты конфликтологической компетентности преподавателя. Рассмотрим составляющие данной компетентности.

Первый компонент – когнитивный, характеризующийся наличием необходимых профессиональных знаний.

Второй – регулятивный компонент, позволяющий использовать имеющиеся про-

фессиональные знания для решения профессиональных задач.

Третий – это рефлексивно-статусный компонент, дающий право именно так действовать.

Четвертый – это нормативный компонент, определяющий круг полномочий, сферу профессионального видения.

Пятый – это коммуникативный компонент, так как «конфликтное противоборство всегда осуществляется в условиях общения».

В работе Г.А.Бережной также разработана модель формирования конфликтологической компетентности педагогов, синтезирующая знания о том, какие качества должны быть сформированы. Структура конфликтологической компетентности представлена через акмеологическую модель, включающую знания о том, что должно быть сформировано. Модель состоит из следующих блоков: 1) аксиологический компонент - система качеств, характеризующих индивидуальность и личность; 2) информационный компонент – знания;

3) операционный компонент – умения. Г.А.Бережная утверждает, что аксиологический компонент является инвариантным. Информационный и операционный компоненты включают инвариантную часть – знания и умения, необходимые во всех сферах воздействия на конфликт, и дифференциальную часть, отражающую специфику знаний и умений. Исходя из принципа целостного подхода к образовательному процессу, ученый выделяет компоненты структуры модели: диагностический, целевой, содержательный, процессуальный и аналитический.

Диагностический компонент включает методику и средства изучения конфликтологической компетентности педагога, определения уровня её развития.

Целевой компонент представляет собой иерархизированную инвариантно-дифференцированную систему конфликтологической подготовки педагогов.

Содержательный компонент – совокупность дидактических единиц. В содержательном компоненте в соответствии с требованиями функционально-предметной дифференциации выделяется инвариантная и дифференцированная части.

В процессуальном компоненте модели формирования конфликтологической компетентности А.Г. Бережная выделяет особенности данного компонента:

- 1) построение курса в соответствии с логикой развертывания конфликтов, управления ими;
- 2) характер используемых методов и форм обучения (дискуссии, деловые игры, тренинговые упражнения и т.д.);
- 3) учет возможных внутриличностных конфликтов в организации педагогического процесса.

Особенностями аналитического компонента модели формирования конфликтологической компетентности являются:

во-первых, в объекте анализа – уровень сформированности отдельных компонентов и конфликтологической компетентности в целом;

во-вторых, в использовании, наряду с общими методами диагностики, специфических конфликтологических методов, а также в содержании проверочных работ;

в-третьих, «в организации ситуации оценивания как продуктивного конфликта».

Модель конфликтологической компетентности преподавателя военного вуза при работе с иностранными военнослужащими (ИВС) состоит из когнитивного, коммуникативного, мотивационного, рефлексивного, операционального блоков.

Рассмотрим каждый из названных блоков подробнее, покажем состав и взаимосвязи конфликтогенных свойств и качеств.

Когнитивный блок модели включает в себя знания по теории и практике конфликта: структуру и динамику конфликтной ситуации, конфликта; типологию и виды конфликтных ситуаций, конфликтов; типологию оппонентов и «трудных» обучающихся; мотивацию конфликта; объективные и субъективные конфликтогены; конфликтогенность; активные и пассивные конфликтные стратегии; стили конфликтного поведения и их применимость в различных ситуациях; способы и приемы разрешения конфликтных ситуаций и конфликтов; понятие стресса; защитные механизмы и способы психологической защиты; психотехнические приемы регуляции психофизического состояния, технологии предупреждения, управления, разрешения конфликта; теоретические и эмпирические мето-

дики диагностики конфликта и его составляющих.

Конфликтологические знания выполняют ряд функций:

- мобилизационную, которая понимается как способность рассматривать конфликт как часть составляющей нашей жизни;
- информативную, что позволяет индивидууму видеть перспективы разрешения конфликтной ситуации;
- ценностную, что позволяет человеку дать оценку сложившейся конфликтной ситуации;
- рефлексивную, позволяющую определить причины конфликта;
- прогностическую, которая представлена как способность применять различные методики для минимизации деструктивных последствий конфликтной ситуации;
- регулятивную, понимаемую как способность осуществлять деятельность посредника.

Коммуникативный блок включает в себя прежде всего технологию готовности преподавателя при работе с иностранными военнослужащими: умение настроиться на предстоящее обучение самому преподавателю и сформировать настрой (создать установку) на общение у обучающихся; умение добиться коммуникативного контакта, умение поддерживать установившийся контакт; умение своевременно и адекватно воспринимать и оценивать изменения в условиях общения; правильно оценивать коммуникативные поступки учащихся, их реакцию на речь и поведение преподавателя; оперативно по ходу общения корректировать коммуникативные действия свои и учащихся.

Кроме того, составляющими коммуникативного блока являются: владение педагогическим тактом, умение импровизировать; умение координировать формы и приемы профессионально-педагогического общения с задачами обучения, минимизировать условность учебного общения; умение использовать педагогическую коммуникацию для управления учебной активностью учащихся; умение делать общение на занятии и за его пределами привлекательным и комфортным; умение проявлять чувство меры в выражении собственной речевой продукции на занятии; умение целенаправленно руководить реше-

нием запланированных коммуникативных задач.

Хочется отметить, что та же наиболее значимым компонентом коммуникативных умений преподавателя является социально-перцептивная компетентность, содержательными характеристиками которой являются: гуманистическая направленность педагога, понимаемая нами как система положительных (личностных, партнерских) отношений преподавателя к слушателю, основанная на принятии его личности как ценности самой по себе и оптимистичности прогноза его развития и совершенствования; рефлексивно-перцептивные знания, умения, навыки, позволяющие преподавателю осуществлять действия, связанные с адекватным познанием, пониманием и принятием личности обучаемого; профессиональная «Я - концепция» - относительно устойчивая система представлений преподавателя о самом себе, своей деятельности, на основе которой он строит свое общение с ИВС и анализирует результаты своей профессиональной деятельности.

Характеризуемый блок выполняет функцию информационного базиса для ориентировочно-преобразующей деятельности преподавателя в ситуациях профессионального конфликта.

Мотивационный блок представляет собой систему побуждений (потребностей, мотивов, целей), вовлекающих или препятствующих вступлению преподавателя военного вуза в конфликтное взаимодействие с обучаемыми; систему ценностных представлений, отношений человека к деятельности в педагогической сфере.

Рефлексивный блок выводит преподавателя на рефлексивный уровень, позволяющий гибко реагировать на возникшие конфликты на основе имеющейся системы знаний и умений.

Оперируя определением Л.П.Качаловой [3], под *педагогической рефлексией* мы будем понимать способность субъекта педагогического процесса анализировать и осознавать, подвергать критическому осмыслению то, как его действия и поступки, приемы управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации задач обучения и воспитания. *Рефлексивный компонент* данного

блока позволяет рефлексировать процесс разрешения педагогического конфликта посредством познания, отражения своей личности, своих собственных состояний и действий в педагогическом конфликте, а также понимания состояния и действий другого субъекта. Действие рефлексивного компонента регламентируется нормативными документами, не позволяющими действовать по принципу «цель оправдывает средства».

Следует представить нормативные документы, регламентирующие деятельность преподавателей военного вуза при работе с иностранными слушателями: приказ министра обороны РФ № 575 от 10 декабря 2000 года «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации», приказ министра обороны РФ № 80 от 12 марта 2003 года «Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения министерства обороны РФ»

В приказе министра обороны РФ № 575 от 10 декабря 2000 года «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» [5], указывается, что «в учебной работе с иностранными военнослужащими основное внимание уделяется достижению высокого качества военно-профессиональной подготовки, усилению их практической подготовленности к службе в национальных армиях».

В ходе образовательного процесса постоянный состав вуза, офицерских курсов, учебного центра добивается, чтобы иностранные военнослужащие приобретали необходимые теоретические знания и твердые практические навыки по математическим, естественнонаучным, общепрофессиональным, военно-профессиональным дисциплинам, творчески изучали гуманитарные и социально-экономические дисциплины».

В приказе министра обороны РФ № 80 от 12 марта 2003 года «Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения министерства обороны РФ» [6] говорится: «Главными задачами высшего военно-учебного заведения являются: удовлетворение потребностей

обучающихся в интеллектуальном культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) после вузовского профессионального образования, повышения квалификации в соответствующей области военно-профессиональной деятельности».

В функциональных обязанностях старшего преподавателя указывается, что данное должностное лицо отвечает за качество проведения учебных занятий в возглавляемой им ПМК и успешное усвоение курсантами и слушателями учебного материала. Старший преподаватель обязан руководить самостоятельной работой курсантов и слушателей, развивать у них инициативу и творческие способности.

Преподаватель военного учреждения отвечает за научный и методический уровень занятий, проводимых с курсантами, слушателями по дисциплине. Преподаватель обязан проводить на высоком научном и методическом уровне учебную работу по своей дисциплине, добиваясь высокой ее эффективности.

Рефлексивный компонент даёт право действовать по разрешению и управлению конфликтом; определяет круг полномочий при управлении конфликтом и его разрешении.

Характеризуемый операциональный блок модели конфликтологической компетентности преподавателя выполняет преобразовывающую функцию по отношению к конфликтогенной профессиональной среде. По мере формирования и развития гностического компонента появляется потребность применения этих знаний на практике, чтобы уметь предвосхищать конфликты, их динамику, прогнозировать поведение и деятельность оппонентов, управлять конфликтами и разрешать их (регулятивный компонент). Данные компоненты базируются на имеющейся системе знаний и стимулируют ее постоянное

пополнение с общим развитием профессионализма.

Таким образом, конфликтологическая компетентность преподавателей военного вуза при работе с ИВС является компонентом их профессиональной компетентности и способствует реализации профилактических мер в межличностном взаимодействии, обеспечивая адекватное распознавание и конструктивное разрешение конфликтов

Литература

1. *Бережная, Г.С.* Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. ... докт. пед. наук. - Калининград, 2009. - С. 18-20.
2. *Ивченко, Д.В.* Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 2000. - 148 с.
3. *Качалова, Л.П.* Система формирования педагогической рефлексии будущего учителя // Вестник Шадринского государственного педагогического института. - Шадринск: ШГПИ, 2008. - № 1. - С. 15-18.
4. *Наумова, Л.Д.* Формирование готовности старших школьников к разрешению конфликтов: дисс. канд. пед. наук / Л.Д.Наумова. - Тюмень, 2010. - С. 14-15.
5. Приказ министра обороны Российской Федерации № 575. О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных сил. - М., 10.12.2000. - 60 с.
6. Приказ министра обороны РФ № 80. Утверждение Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения МО РФ. - М., 12.03.2003. - 40 с.
7. *Самсонова, Н.В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: моногр. - Калининград: Калининградский университет, 2002. - 242 с.
8. *Шемятин, В.А.* Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности преподавателя вузов: дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2008. - 172 с.

УДК 378.147

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.А.Климентьева

Аннотация

В статье рассмотрены основные понятия инновационного менеджмента; проанализирована его необходимость в современной дошкольной образовательной организации. Исследовалась готовность руководителей детских садов к инновационной управленческой деятельности. Обоснован и в общих чертах представлен стандарт профессиональной подготовки магистров «Инновационный менеджмент в дошкольном образовании».

Ключевые слова: инновация; педагогическое новшество; педагогическая инновация; управленческая инновация; инновационный менеджмент; инновационные процессы; инновационная деятельность; профессиональная образовательная магистерская программа «Инновационный менеджмент в дошкольном образовании».

Abstract

The article considers the basic concepts of innovation management; analysis of its necessity in the modern preschool educational organizations. We investigated the willingness of managers of kindergartens to innovation management. Justified and in General presents a standard of professional training of masters "Innovation management in early childhood education.

Keywords: innovation; pedagogical innovation, pedagogical innovation, management innovation; innovation management; innovation processes; innovation; professional education master program "Innovation management in early childhood education.

С принятием нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало исходным, неотъемлемым, полноправным уровнем общего образования [7, с. 16].

В связи с этим актуализировалась потребность в непрерывной оптимизации развития системы дошкольного образования, основным механизмом которой исследователи называют поиск и освоение инноваций.

В работах разных авторов встречается достаточно внушительный перечень определенных инноваций. Наиболее существенное различие между разными определениями заключается в том, какого подхода к понятию инновации придерживается автор. Прослеживаются две основных линии, когда:

1. Инновация рассматривается как результат творческого процесса;
2. Инновация представляется как процесс внедрения новшеств.

До недавнего времени шли горячие дискуссии, какой из этих подходов, какое определение более совершенно. В настоящий период можно говорить о выработке своеобразного международного стандарта понятия инновации как вполне определенной *управленческой категории*.

Инновация рассматривается как результат реализации новых идей с целью их практиче-

ского использования для удовлетворения определенных запросов потребителей. Таким образом, инновация является следствием инновационной деятельности.

В педагогическом словаре Г.М.Коджаспировой, А.Ю.Коджаспирова *педагогическая инноватика* определяется как:

- целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Педагогические инновации классифицируются по видам деятельности – *педагогические, управленческие*; по характеру вносимых изменений – радикальные, комбинаторные и модифицирующие; по масштабу вносимых изменений – локальные, модульные, системные; по масштабу использования – единичные и диффузные; по источнику возникновения – внешние и внутренние;
- процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.);
- поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческие переосмысление [3, с. 48-49].

Как известно, педагогическая инноватика начинает активно развиваться с середины XX века на Западе и с 80-х годов XX века в Рос-

сии, когда появляется объективная необходимость в модернизации образования и возможности для её осуществления.

Предметом инноватики как науки учёные В.А.Сластенин и Л.С.Подымова называют закономерности создания, освоения и распространения новшеств [6].

Р.Н.Юсуфбекова определяет *педагогическое новшество* как содержание возможных изменений, ведущих к ранее не известному состоянию, результату в области педагогической действительности, развивающих теорию и практику образования [8].

Если рассматривать новшество как средство (новый метод, технологию, программу и т.п.), то инновация — это процесс освоения этого средства.

В целом *под инновационным процессом* понимается комплексная деятельность по созданию (разработке), освоению, применению и распространению инноваций.

Общая цель инновационной деятельности образовательной организации – развитие способности достигать качественно более высоких результатов образования.

Для современного дошкольного образования это особенно актуально в связи с введением ФГОС и потому, что качественное дошкольное образование рассматривается сегодня как существенный резерв повышения качества и доступности последующих уровней образования.

В настоящее время в сферу инновационной деятельности вовлечены уже не отдельные детские сады и педагоги-новаторы, а практически каждая дошкольная организация. Педагоги ищут новое содержание, методы, формы, средства, технологии, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей. Можно сказать, что инновационные преобразования носят системный характер и развитие отечественного дошкольного образования в XXI веке – это и есть инноватика.

Внедрение каких-либо системных новшеств в образовательный процесс, как правило, вызывает повышенную энтропию. Это актуализирует систему управления дошкольной образовательной организацией, роль которой состоит в планировании, упорядочивании, анализе и оценке инновационных процессов. Лишь в этом случае изменения происходят не хаотично, а прогнозируются руководителем на основе закономерностей и направлены на до-

стижение конкретных целей. Руководителю необходимо знать, как инновации внедрять, осваивать и сопровождать.

Здесь мы вплотную подходим к определению сущности понятия *инновационного менеджмента*. Это совокупность принципов, методов и форм управления инновационными процессами, инновационной деятельностью, занятыми этой деятельностью организационными структурами, персоналом, взаимодействием между людьми.

Для инновационного менеджмента, как и для любой другой его области, характерны:

- определение философии, миссии, постановка цели и выбор стратегии развития организации;

- интеграция и последовательная реализация управленческих функций, составляющих в своей взаимосвязи управленческий цикл: целеполагание и планирование, мотивация и организация; регулирование и коррекция; контроль и анализ; информация и коммуникация.

От современного руководителя детского сада требуется умение работать в условиях перехода от традиционного подхода в управлении к инновационному процессу работы, от управления людьми к формированию корпоративной культуры и умению работать в команде, от спонсорской поддержки к системе социального партнерства.

Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя отличается от развития инновационных процессов в содержании дошкольного образования, так как требует от самого управленца больших организационных, психологических, физических усилий. Осуществление нововведений в управлении встречает более сильное сопротивление, чем новшества в технологии и содержании образования, поскольку сложившаяся система управления адаптирует инновации под себя, нередко лишая их нового содержания. Ситуация затруднена также отсутствием информационного банка инноваций в управлении, ограниченными возможностями информационного обмена в данной области для руководителей дошкольных образовательных организаций.

Кроме того, исследователи отмечают, что и сегодня некоторые руководители образовательных организаций не соответствуют современным требованиям из-за низкой управленческой компетентности, неспособности создать условия, обеспечивающие развитие личности

каждого педагога, каждого ребенка, в соответствии с их собственными потребностями, а также потребностями родителей, социума, государства.

Между тем уместно предположить, что внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольной образовательной организации будет успешным при следующих условиях:

- руководитель профессионально подготовлен в области инновационного менеджмента (знания об инновациях, инновационные управленческие умения, эмоционально-ценностное отношение к инновационным процессам, профессионально-личностные качества руководителя инновационного стиля);
- реализует модель инновационной управленческой деятельности;
- применяет комплекс новшеств одновременно во всех управленческих функциях, составляющих управленческий цикл.

Исследователь проблемы А.А.Майер отмечает, что управление инновациями можно признать состоятельным, если оно концептуально оформлено, персонифицировано и имеет необходимый уровень организации. Управление инновационными процессами в детском саду автор рассматривает как неотъемлемый аспект повседневной деятельности управленческого персонала [4, с. 9].

Главными направлениями и задачами инновационного менеджмента в дошкольном образовании К.Ю.Белая, А.А.Майер, Н.В.Микляева называют:

- разработку и осуществление единой инновационной политики;
- определение системы стратегий, проектов, программ развития дошкольной образовательной организации;
- разработку и апробацию новых механизмов управления;
- ресурсное обеспечение и контроль инновационной деятельности;
- формирование целевых коллективов, групп, осуществляющих реализацию инновационных проектов, создание инновационной среды дошкольной образовательной организации;
- взаимодействие образовательной организации с научно-исследовательскими учреждениями, вузами с целью организация экспериментальной, исследовательской деятельности, совершенствования системы непрерывно-

го образования и реализации модели образовательного сообщества;

- профессиональную подготовку и переподготовку педагогов [1, 2, 4, 5].

Добавим, что в современных условиях реализации принципа государственно-общественного характера управления дошкольным образованием, каждый педагог детского сада является активным субъектом управленческой деятельности. И более того, постоянно обновляющаяся практика дошкольного образования не только ожидает от педагогических вузов подготовленных к инновационному менеджменту педагогов и руководителей, сколько востребует их и постоянно проверяет на состоятельность.

С целью изучения мотивационно-ценностного отношения практикующих руководителей муниципальных детских садов к инновационному менеджменту было организовано анкетирование по следующим вопросам:

1. Знакомы ли Вы с понятием «Инновационный менеджмент»?
2. Считаете ли Вы необходимым инновационно управлять возглавляемой Вами дошкольной организацией?
3. Ваше отношение к качеству образования и менеджмента в Вашем детском саду (вполне удовлетворяет; частично удовлетворяет; не удовлетворяет; другое);
4. Считаете ли Вы себя и своих заместителей подготовленными к инновационному менеджменту в ДОО?
5. По каким параметрам определяете свою готовность к инновационному менеджменту в ДОО (по мотивации; по теоретическим знаниям; по технологическим умениям; другим)?
6. Какие трудности Вы испытываете, осуществляя инновационные процессы в детском саду (недостаток теоретических знаний, отсутствие инновационного опыта управления, другое)?
7. Считаете ли Вы для себя целесообразным овладеть теорией и практикой инновационного менеджмента?

Для выявления отношения руководителей к инновационному менеджменту анализировались вопросы 1 – 3 настоящей анкеты. Уровень самооценки руководителей своей подготовленности к инновационному управлению дошкольной организацией оценивался на основании ответов на 4 – 8-й вопросы анкеты.

Результаты анкетирования показали, что в целом руководители недостаточно подготовлены к инновационному менеджменту и не владеют механизмом инновационной управленческой деятельности. Однако они осознают значимость инновационного менеджмента дошкольного образования и мотивированы на его освоение.

Всё вышесказанное подчёркивает актуальность разработки профессиональной образовательной программы магистратуры «Инновационный менеджмент в дошкольном образовании» на кафедре педагогики и методики дошкольного образования Казанского (Приволжского) федерального университета. В этом учебном году разработан образовательный стандарт высшего профессионального образования по данному направлению.

Определяя содержательное наполнение стандарта, мы исходили из сущности инновационного потенциала менеджера дошкольной организации, понимаемой В.А.Сластёниным и Л.С.Подымовой как способность создавать, воспринимать и реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, нецелесообразного [6]. Базовыми составляющими готовности современного руководителя детского сада к инновационной управленческой деятельности нами были выделены мотивационная, теоретическая, технологическая и результативная готовность.

С целью формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров дошкольного образования, восприимчивости к инновациям и подготовленности к их освоению в вариативную часть общенаучного цикла включены такие дисциплины, как история менеджмента, стратегический менеджмент, технологии инновационного менеджмента, проектирование и моделирование педагогических систем и технологий. Курсы по выбору направлены на освоение технологий разработки бизнес-плана и финансового менеджмента в це-

лом, а также маркетинговых исследований и маркетинга инноваций. Вариативная часть профессионального цикла ориентирована на изучение современных проблем дошкольного образования, методологических основ управления инновационными процессами. Ставится задача овладения магистрантами компетенциями методического сопровождения инновационной образовательной деятельности детского сада, мониторинга результатов такой деятельности, а также качества дошкольного образования в целом. Важным нам представляется и изучение будущими менеджерами информационного обеспечения управления дошкольной образовательной организации, а также вопросов управления персоналом современного детского сада. Задачей следующего этапа разработки профессиональной образовательной магистерской программы «Инновационный менеджмент в дошкольном образовании» является создание образовательных программ дисциплин, учебных курсов, программ методической и управленческой практик.

Литература

1. *Белая, К.Ю.* Инновационная деятельность в ДОУ. Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 161 с.
2. *Белая, К.Ю.* Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / К.Ю. Белая. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 64 с.
3. *Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю.* Педагогический словарь. - М.: Академия, 2000. - 176 с.
4. *Майер, А.А.* Управление инновационными процессами в ДОУ: Методические пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2008. - 128 с.
5. *Микляева, Н.В.* Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей. - М.: «Айрис пресс», 2008. - 160 с.
6. *Сластенин, В.А., Подымова, Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. - М., 1997. - 223 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» - М.: Простпект, 2014. - 160 с.
8. *Юсуфбекова, Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики. - М., 1991. - 91 с.

УДК 378

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Д.Р.Ерова

Аннотация

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих инженеров, академически мобильных, способных к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира. Приводятся приоритетные этапы формирования и развития социально-психологических компетенций будущих инженеров как условия их академической мобильности.

Ключевые слова: академическая мобильность, будущий инженер, социально-психологические компетенции.

Abstract

The article deals with the training of future engineers, academically mobile, capable of creativity and self-determination in a changing world. The priority stages of formation and development of socio-psychological competences of future engineers as their academic mobility are given.

Keywords: academic mobility, future engineer, socio-psychological competences.

Профессиональное образование на сегодняшний день является одной из важнейших национальных ценностей для каждой страны. Сегодня невозможно не осознавать неизбежность процесса глобализации профессий. Усиливается спрос на выпускников вузов, подготовленных к деятельности в мультикультурной среде, в транснациональных корпорациях. Высшее профессиональное образование все чаще рассматривают с точки зрения адекватности требованиям мирового сообщества [3, с. 154]. Присоединение Российской Федерации к Болонской декларации определило задачи современной системы российского высшего образования. Развитие академической мобильности студентов и преподавателей, как один из инструментов Болонского процесса, открывает новые возможности не только для самого образования, но также для расширения мирового рынка труда и единого технологического пространства.

Приоритетной областью существования академической мобильности является сфера образования, а преимущественным субъектным носителем студент [5, с. 27]. В новой образовательной парадигме студенческая молодежь рассматривается как особая группа, которая обладает собственной сильной волей, действует в условиях свободы выбора изучаемого курса и места его изучения, готова к ответственности за свои действия и поступки.

Академическая мобильность может осуществляться по трём основным направлениям:

– внутригородская мобильность, которая предполагает возможность выбора различных учебных курсов в разных университетах в рамках одного города;

– внутрироссийская мобильность;

– международная мобильность.

В настоящее время в России предпринимаются практические шаги по осуществлению эффективной академической мобильности по всем трём основным направлениям. Руководствуясь опытом зарубежных стран, учитывая специфику российского образования, разрабатываются совместные образовательные программы и проекты, имеющие своей конечной целью подготовку высококвалифицированных специалистов по различным направлениям [3].

Одним из требований к академически мобильной личности является владение иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять эффективное взаимодействие в условиях социального, культурного, академического и профессионального пространств. Обусловлено данное требование пониманием того, что эффективное взаимодействие представителей различных культур в ситуациях социального и профессионального контекстов возможно при наличии высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, включая иноязычную профессионально-ориентированную компетенцию. Однако, как отмечают многие педагоги-практики, зачастую знание собственно иностранного языка не гарантирует студенту эффективное его использование, причиной этого становится

так называемый психологический барьер, то есть отсутствие готовности применить знания на практике. Академическая мобильность субъектов образовательного процесса основана помимо специальной языковой подготовки на социокультурных и профессиональных знаниях, сформированных умениях и навыках, творческое применение которых способствует адаптации субъектов к изменяющимся условиям, на психологической готовности к внутреннему преобразованию себя и последующему преобразованию окружающей действительности. Для того чтобы будущий инженер в условиях академической мобильности мог применить имеющиеся знания, умения, навыки, знание иностранного языка, он, несомненно, должен обладать социально-психологическими компетенциями.

Социально-психологические компетенции будущих инженеров – это интегративная личностная характеристика, отражающая успешность отношений и взаимодействия личности с другими людьми, позволяющая эффективно разрешать социальные ситуации, выбирать и реализовывать адекватные стратегии и тактики взаимодействия и владеть механизмами саморегуляции для успешной общественной и профессиональной деятельности [2, с. 44].

В структуре профессиональной компетентности инженера каждый компонент в равной степени влияет на эффективность деятельности и определяет успешность и конкурентоспособность специалиста. Вместе с тем, социально-психологические компетенции занимают особое место в этой структуре, так как реализация личностного потенциала, развитие способностей, определение наиболее эффективных способов решения поставленных задач, организация общения и взаимодействия с коллегами, освоение новых знаний и видов деятельности определяется социально-психологическими характеристиками человека.

В самом общем виде социально-психологические компетенции предполагают определенный объем знаний и уровень сформированности умений и навыков, позволяющих человеку адекватно ориентироваться в различных ситуациях общения, объективно оценивать себя и людей, осуществлять самоанализ и самоконтроль, прогнозировать поведение других, формировать необходимые отношения и успешно воздействовать на них, исходя из сложившихся условий. Социально-

психологические компетенции предотвращают профессиональную деформацию и положительно воздействуют на самооценку, регуляцию профессиональной деятельности личности.

Группа социально-психологических компетенций будущих инженеров включает в себя четыре компонента, которые обеспечивают формирование:

- знаний, лежащих в основе данных компетенций (когнитивный компонент);
- готовности к проявлению данных компетенций (мотивационно-деятельностный компонент);
- отношения к содержанию компетенций и к объекту их приложения (личностный компонент);
- опыта проявления данных компетенций в разнообразных социальных ситуациях (коммуникативный компонент).

Социально-психологические компетенции будущего инженера целесообразно формировать поэтапно, в процессе всего обучения в вузе, от курса к курсу, выделяя при этом приоритетный компонент.

При разработке этапов формирования социально-психологических компетенций будущих инженеров нами учитывались особые черты развития студентов на различных курсах.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Поэтому в качестве приоритетного направления было выбрано формирование *мотивационно-деятельностного компонента* социально-психологических компетенций. Целью этого этапа являлось формирование и развитие у студентов внутренней мотивации, направленной на выбранную специальность. Именно на первом курсе важно сформировать мотивационную ориентацию студентов – будущих инженеров на овладение социально-психологическими компетенциями. Быстрая и успешная адаптация студентов первого курса к жизни вуза является залогом успешного овладения ими профессией – того, ради чего они пришли в университет, и того, ради чего работает вся система высшего образования. Существенная роль в адаптации студентов, а также в форми-

ровании у них на первом курсе мотивационно-деятельностного компонента социально-психологических компетенций выполняется кураторами студенческих групп [4].

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. На этом этапе акцентируется формирование и развитие *когнитивного компонента* социально-психологических компетенций. Процесс адаптации к новой студенческой среде в основном завершен, студент готов к усвоению социально-психологического знания средств, способов, программ выполнения действий. На формирование когнитивного компонента социально-психологических компетенций нацелен блок дисциплин социально-гуманитарного цикла, изучаемый студентами на первом и втором курсах.

Третий курс – начало специализации, обучение на профилирующей кафедре, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в вузе, в основных чертах, определяются фактором специализации. Поэтому данный этап, на наш взгляд, является оптимальным для формирования и развития *личностного компонента* социально-психологических компетенций. В состав личностного компонента нами включены ценностные ориентации и направленность личности, эмоционально-волевые качества, аналитическое мышление будущего инженера, лидерские качества, а также высокая организованность, целеустремленность, настойчивость, креативность, способность к саморазвитию, принципиальность.

Четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения производственной и преддипломной практик. Целью этого этапа эксперимента стала организация условий, побуждающих к развитию профессиональной общительности, коммуникативных умений, вовлечению студен-

тов в процесс овладения этикой профессионального общения. Данный этап обеспечивал формирование и развитие *коммуникативного компонента* социально-психологических компетенций. Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Производственная и преддипломная практика являются важным интегрирующим этапом профессиональной подготовки будущего инженера. В ходе практики студент включается в реальную инженерную деятельность, закрепляет и совершенствует профессиональные знания, умения, навыки, полученные в процессе теоретического обучения, а также развивает и закрепляет в той или иной мере все составляющие социально-психологических компетенций.

Сформированные социально-психологические компетенции позволят повысить эффективность академической мобильности студентов – будущих инженеров.

Литература

1. *Гаврилова, О.Е.* Формирование профессиональных компетенций специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т. 5. – № 27. – С. 88-94.
2. *Ерова, Д.Р., Шагеева, Ф.Т., Городецкая, И.М.* Формирование социально-психологической компетенции будущего инженера. // Инженерная педагогика: сборник статей. - Вып. 13. – Т. 1. – М.: Центр инж. педагогики МАДИ, 2011. – С. 43-47.
3. *Ставрук, М.А.* Академическая мобильность в контексте глобализации. Современные подходы к преподаванию иностранных языков: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 28-29 мая, 2010, г. Сургут: ИЦ СурГУ, 2010. - С. 152-156.
4. *Царапина, Т.П., Ульрих, Т.А., Никулина, И.В.* Эффективная организация кураторской деятельности: учебно-метод. пособ. / Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – 147 с.
5. *Шагеева, Ф.Т., Храмова, А.Ю., Крайсман, Н.В.* Дополнительное профессиональное образование как потенциал для развития академической мобильности будущих инженеров. // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 5. – С. 26-29.

УДК 37.013.42:371.31:371.72

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САБРИЕНТОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ ПРОДУКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

М.А.Николаева, В.Д.Ширшов, С.В.Ширшов

Аннотация

В статье раскрываются ключевые аспекты сабриентологии как науки и её связь социальной рекламой. Социальная реклама рассматривается как инструмент воздействия на целевую аудиторию. В качестве примера приведена методическая разработка занятия «Технологические аспекты проектирования социальной рекламы», с использованием методов активного обучения.

Ключевые слова: сабриентология, социальная реклама, методы профилактики психоактивных веществ, активное обучение.

Abstract

The paper reveals the main aspects of sobriety as a science and the connection of sobriety with the social advertising. The social advertising is considered as an effective tool of influence on the target audience. As an example a master lesson plan "Technological aspects of the projection of social advertising" with active education is presented.

Keywords: sobriety, social advertising, preventive methods, psychoactive substance, active education.

В нашем мире современная молодежь под влиянием СМИ ориентируется в основном на успешное будущее, основными приоритетами которой становятся финансовое благополучие и стабильность, продвижение по карьерной лестнице. При этом «ситуация успеха» нередко сопровождается употреблением психоактивных веществ. Наркомания, токсикомания, табакокурение, алкоголизм – это сопутствующие антистрессовые явления благополучной жизни. На второй план вытесняются истинно человеческие и духовно-нравственные ценности. Социальная реклама выступает одним из инструментов, способствующим укреплению нравственного здоровья граждан, но, к сожалению, в России она еще находится на этапе становления и не используется в полной мере. Однако, при грамотном создании, социальная реклама действительно обладает значительным эффектом и способна влиять на социальную жизнь общества.

Выход из сложившейся ситуации мы видим в использовании структурных элементов сабриентологии в проектировании продуктов социальной рекламы. Сабриентология (от лат. *sabrietas* – трезвость) как составляющая педагогики тесно переплетается с философией, психологией, социологией и другими науками. Например, в ней широко используются знания о психических процессах, теории взаимодействия между людьми, раскрываются социальные перспективы здоровья нации. На наш

взгляд, сабриентологию необходимо рассматривать с точки зрения сознания человека. Как всякое обобщенное явление, сознание не имеет верхнего предела развития, а вот нижний предел обозначен его разложением и уничтожением. Одна из целей сабриентологии – исследовать явления, негативно влияющие на человеческое сознание.

К структурным элементам сабриентологии относят следующее:

- деятельность по утверждению в обществе ценностей и норм трезвого образа жизни,
- деятельность по противостоянию курению табака, употреблению токсических веществ и лекарственных средств,
- деятельность по утверждению антиалкогольной и антинаркотической политики [5].

К педагогическим направлениям сабриентологии относятся:

- разъяснение требований законодательства России, нормативно-правовых документов на региональных уровнях в отношении производства, оборота, реализации и потребления наркотиков, алкогольной продукции, табачных изделий, лекарственных средств, предметов бытовой химии и других токсических веществ, а так же необходимости строго соблюдения данных законодательных актов всеми гражданами;
- разъяснение необходимости развития системы раннего выявления и диагностики

несовершеннолетних, имеющих опыт потребления психоактивных веществ, и эффективности мер психолого-педагогического воздействия и медицинского вмешательства;

- пропаганда преимуществ отказа от потребления психоактивных веществ, распространение российского и международного опыта стимулирования молодых людей, ведущих трезвый образ жизни;

- защита прав граждан, не потребляющих психоактивные вещества, разъяснение необходимости ограничения курения, запрещения употребления всех видов спиртных напитков в общественных местах;

- разъяснение недопустимости табакокурения, употребления алкогольных напитков несовершеннолетними (включая пиво и слабоалкогольные коктейли), значимости административного и социального контроля над соблюдением законодательства в отношении продажи табачных изделий и алкогольных напитков несовершеннолетним;

- разъяснение вредных последствий потребления психоактивных веществ для здоровья будущих детей среди женского населения репродуктивного возраста и будущих мам;

- информирование о деятельности муниципальных, государственных, общественных других учреждений и организаций, оказывающих помощь населению в сфере трезвого образа жизни;

- деятельность, направленная на развитие административного и социального контроля за информационными потоками с целью пресечения наркогенной информации, запрещение (ограничение) рекламы психоактивных веществ, мониторинг социальной рекламы [5].

Социальная реклама в рамках сабриентологии призвана выполнять целый ряд следующих функций: информационную, коммуникативную, воспитательную, патриотическую, имиджевую, которые направлены на реализацию комплексного подхода в профилактике злоупотребления психоактивных веществ, а так же дифференцированного (формирование информационных потоков с учетом целевой аудитории) и креативного (привлекательность визуальных образов, содержание рекламного текста) подходов.

Основными принципами рекламной деятельности в реализации положений сабриентологии в сфере образования являются:

- комплексность профилактики злоупотребления различными психоактивными веще-

ствами, которая состоит в максимальном охвате средств информационного воздействия;

- дифференцированный подход – формирование информационных потоков с учетом возрастных, гендерных, социальных, образовательных и иных отличий групп учащихся;

- позитивный характер информационных образов (не против чего, а за что мы выступаем);

- непрерывность и цикличность информационного воздействия;

- последовательность в поддержке трезвого образа жизни и в выражении непримиримого отношения к злоупотреблению психоактивными веществами;

- современность – соответствие информационной продукции прогрессивным апробированным методам воздействия на целевые группы учащихся.

Индустрия социальной рекламы в современном обществе – свидетельство его зрелости. Социальная реклама – это деятельность, направленная на пропаганду и моральное поощрение такого поведения, которое приемлемо во всем мире. В Федеральном законе социальная реклама определяется как «информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства» [6]. Социальная реклама должна быть выполнена профессионально и качественно. Ее главная задача – мягко показывать пример, изменять общественное мнение, тем самым, поднимая духовную культуру общества. Социальная реклама показывает, что хорошо, а что плохо, способствует тому, чтобы каждый хотел делать и быть лучше. Само словосочетание «социальная реклама» – это «калька» с английского «social advertising». В США для обозначения такого типа рекламы используют также термины public service advertising и public service announcement (сокращенно PSAm - реклама, служащая обществу).

В современной России, как и во всем мире, социальная реклама рассматривается в качестве инструмента управления социальными процессами. Актуальность рассмотрения социальной рекламы в контексте управления социальными процессами обусловлена тем обстоятельством, что сегодня в России проис-

ходит разработка социальной программы развития общества, осуществление национальных проектов в сфере здравоохранения, образования. В связи с этим требуется выработка четких нравственно-правовых рамок, в которых будет развиваться российское общество, и возможна максимальная самореализация отдельного человека.

Цель социальной рекламы состоит в изменении поведенческой модели общества для создания и осознания населением страны социальных ценностей. Социальная реклама бывает: а) призванной внедрять, закреплять конкретные правила и определенные нормы; б) рисующей «образ мира», призванной рекламировать те нормы, которые существуют и предлагаются [4]. Социальная реклама – это некоммерческая реклама, она не продвигает торговые марки и товары. Она направлена в основном на напоминание, предостережение, ознакомление, поздравление и пропагандирует не какой-то конкретный продукт, а общечеловеческие, общекультурные ценности.

При разработке продуктов социальной рекламы в своей педагогической практике мы используем методы активного обучения. Основной целью применения методов активного обучения можно считать формирование профессиональной компетентности в искусственно созданной обучающей среде, в качестве которой выступает смоделированная модератором ситуация (деловая или ролевая игра, коммуникативный тренинг, дискуссия, мозговой штурм и т.д.). В своей статье мы рассмотрим один из инновационных методов активного обучения, который неоднократно использовали для проведения практических и лабораторных занятий студентов, обучающихся по направлению реклама и связи с общественностью. Мы предлагаем новую форму активного обучения будущих специалистов по рекламе, которая позволит развивать его профессиональные качества, такие как: гибкость, мобильность, энергичность, эрудированность, креативность, инициативность, требовательность к себе и окружающим, целеустремленность и др. Такой формой активного обучения, которая помогает развивать качества, обеспечивающие успешность выполнения заданий в профессиональной деятельности специалистов по рекламе, является «фотокросс».

«Фотокросс» – имитационный неигровой метод активного обучения, который включает в

себя действие по инструкции (алгоритму), что способствует решению ситуативных задач. В основу этой формы легло желание студентов применять полученные теоретические знания в ходе практического или лабораторного занятия, и, конечно же, основные требования к проведению соревнований по кроссу. Кросс (англ. *cross* – пересекать, переходить) – это спортивный бег и т.д., преодоление дистанции за определенный промежуток времени. Главное правило «фотокросса» – это соблюдение регламента. Преподаватель должен доходчиво объяснить студентам порядок выполнения задания, его цель и основные задачи, требования и т.д.

Методика проведения «фотокросса» состоит в следующем: преподаватель выбирает основную тему занятия (как правило, на практическом занятии закрепляются теоретические материалы лекции). Основной доминантой темы должны стать визуальные изображения, которые будут сопровождать устную информацию. Рассмотрим конкретный пример проведения занятия. Выбранное нами занятие разработано в рамках курса по выбору «Социальная реклама»; тема занятия «Технологические аспекты проектирования социальной рекламы». Понятие «социальная (некоммерческая) реклама» содействует благотворительной, гуманистической деятельности и основывается на наглядном выражении устоев этики и морали в наиболее позитивной, лаконичной, доходчивой и толерантной форме. *Основные направления работы:* «Пропаганда здорового образа жизни, физкультуры и спорта»; «Проблемы наркомании в молодежной среде»; «Пивной алкоголизм в молодежной среде»; «Проблемы табакокурения в молодежной среде».

Задание: группа студентов (4-5 человек) выполняет фоторепортаж на предложенные темы (пути выхода из сложившейся проблемной ситуации. Например, «История с продолжением...»), макет наружной рекламы (плакат) и разрабатывает слоган.

Форма представления задания: фоторепортаж представляется в электронном варианте не менее 10-ти слайдов в формате Power Point, или 3-х минут в формате Movie Maker (возможны и другие варианты по усмотрению модератора); макет щитовой рекламы (плакат) формата A4 JPEG / TIFF, а также приложение на бумажном носителе формат A4 с указанием: Ф.И.О. студентов, названием проекта, характе-

ристической целевой аудитории, указание предполагаемых мест размещения рекламного сообщения и аргументация выбора рекламного слогана.

Необходимое оборудование для выполнения задания (для каждой группы): часы, цифровой фотоаппарат, ноутбук, бумага А4 формата, ручки, блокнот для записей, фотопринтер, принтер (ч/б печать), флешкарта.

Обязательные требования: *строгое соблюдение регламента занятия (Это кросс!)*, соблюдение общих требований к социальной рекламе, соответствие требованиям наружной щитовой рекламы, сфокусированность на целевую аудиторию, оригинальность идеи, дизайн.

Основные критерии оценки: оригинальность креативной идеи; образность рекламного текста с учетом целевой аудитории; точность визуальной формулировки; уровень художественного воплощения (стиль и композиция).

География выполнения задания: учебный корпус и прилегающие территории. Работа студентов должна носить созидательный, жиз-

неутверждающий характер. Основой работы является выражение индивидуального, общественного, духовного позитивного, благотворительного взгляда на окружающий мир, как наилучшей формы разумного, психологического, духовного воздействия на человеческую личность с целью пробуждения взаимной доброй воли, милосердия и гражданской ответственности – способности реальными действиями всемерно содействовать укреплению гражданского общества, посредством утверждения условий всеобщего благополучия, личностной осознанности и индивидуальной возможности стать гармоничным и одухотворенным человеком.

Основные этапы занятия: организационный, деятельностный, рефлексивный. Преподаватель в праве варьировать задания и определять время их выполнения. Примерное выполнение всего задания составляет 4 академических часа. Программа проведения занятия на тему «Технологические аспекты проектирования социальной рекламы» представлено в таблице.

Таблица 1.

Программа занятия

Основные этапы	Время	Содержание этапа и действия преподавателя
I этап. Организационный	15 мин.	Фасилитация. «В чем заключается основная роль социальной рекламы? Перечислите основные проблемы рекламного креатива в реализации социальных проектов. Какова основная функция креатива в социальной рекламе? Охарактеризуйте визуальные ряды в социальной рекламе. Раскройте принципы композиционного баланса в социальной рекламе». Сбор мнений, обобщение, актуализация темы практического занятия (5-7 мин.) Модерация. Преподаватель предлагает всем студентам разделить на микрогруппы по 4-5 человек, затем объясняет правила проведения «фотокросса». Главное – это соблюдение регламента. Студенты должны вовремя проходить все этапы «фотокросса». В качестве пересеченной местности выступает учебный корпус и вся прилегающая к нему территория. Каждой группе выдается план-задание. Объясняются требования и форма представления задания (8-10 мин).
II этап. Деятельностный	15 мин.	После того, как план-задание выдан, преподаватель дает время для совещания каждой группе, чтобы определить направление и тематику задания, место проведения фотосессии, основные маршруты, целевую аудиторию и т.д. (15 мин.)
	25 мин.	Преподаватель дает старт и «фотокросс» начался! Студентам необходимо собрать материал на выбранную ими тему за 25 мин.
	40 мин.	После того как студенты собрали материал, они возвращаются в аудиторию и начинают обрабатывать полученный ими материал. Преподаватель в праве консультировать студентов по возникающим у них в процессе выполнения задания вопросам. За это время каждая группа должна смонтировать фоторепортаж на выбранную тему (формат Power Point или Movie Maker), завершить работу над макетом щитовой рекламы (формат А4 JPEG/TIFF), а также выполнить описание проекта (характеристика целевой аудитории, предполагаемые места размещения рекламного щита, рекламный слоган). Работа над созданием проекта социальной рекламы заканчивается в установленное преподавателем время.

Основные этапы	Время	Содержание этапа и действия преподавателя
III этап. Рефлексивный	30-40 мин.	Фасилитация. Подведение итогов групповой работы. Презентация студенческих проектов по выбранным направлениям (по 5 мин. для каждой группы). Обязательно аплодисменты после каждого выступления. Возможно после выступления группы обсуждение проекта и вопросы аудитории (по усмотрению преподавателя). Желательно сразу ограничить количество вопросов, например, от каждой группы по одному вопросу. Главное, чтобы ответы на вопросы не перешли в дискуссию! Преподаватель должен за этим следить и не увлечься сам! Модерация. Преподаватель подводит общий итог выполнения задания: обозначает достоинства работ, обозначает потенциал для улучшения, благодарит студентов за работу. Аплодисменты всей группы. Преподаватель в праве задать вопросы аудитории, касающиеся технологии выполнения задания, развития профессиональных качеств будущих специалистов по рекламе и т.п. Рекомендуется по результатам занятия повести анкетирование и сделать фото на память.

В ходе выполнения задания у студентов развивается восприимчивость к визуальной информации, умение ее расшифровать, повышается характерный эмоциональный уровень, при котором более ясно и отчетливо воспринимаются новые идеи, мысли, гипотезы.

Студенты (кроссмены), конструируя визуальную информацию, а потом, демонстрируя ее, создают, таким образом, своеобразную визуальную проблемную ситуацию, которую в ходе занятия объясняют и решают. Студент, таким образом, не только ощущает значимую социальную роль рекламы, но и закрепляет полученные теоретические навыки: определение и характеристика целевой аудитории, соотношение цвета и формы (композиционное построение изображения), умение работать в специализированных компьютерных программах, искусство презентации и т.д.

Визуализируя сами, студенты развивают чувство «нового». Так как в процессе фотокросса студенты применяют полученные теоретические навыки: анализируют поставленные перед ними задачи, обосновывают выработанные предложения, доказывают практическую значимость этих предложений и возможность их реализации. «Фотокросс» как метод активного обучения включает в себя реализацию основных психолого-педагогических принципов организации занятий, использующих неимитационные методы обучения.

В ходе фотокросса студенты приобретают базовые профессиональные компетенции, и, следовательно, происходит формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов, системного мышления, представления о своей профессиональной деятельности; обучение коллективной мыслительной и

практической работе, развитие навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений.

Предложенная нами форма проведения занятия, направлена, прежде всего, на актуализацию к проблемам профилактики наркомании, табакокурения, токсикомании, алкоголизма в молодежной студенческой среде, что и составляет саму суть сабриентологии как науки – изучение закономерностей формирования жизнедеятельности общества, в котором жизненно важной ценностью и нормой для граждан является трезвость, а применение психоактивных веществ сведено к минимуму, безопасному для прогрессивного развития личности и общества в целом.

Литература

1. *Виленский, В.Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Уч. пособ. / В.Я.Виленский, П.И.Образцов, А.И.Уман. - Под ред. Слостенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
2. *Кузнецов, П.А.* Социальная реклама. Теория и практика: Уч. пособ. для студентов вузов по спец. 032401 «Реклама», 030602 «Связи с общественностью». - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2010. -175 с.
3. *Мухина, С.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.
4. *Николаева, М.А.* Социальная реклама как призыв к действию // Социальное образование XXI века: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов по материалам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И.Лившица: в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2012. - Ч. 2. - С. 231–243.

5. Николаева, М.А., Ширшов, В.Д., Ширшов, С.В. Сабриентология в социальной рекламе // Образование и наука. Известия УрО РАО. - 2012. - № 3 (92). - С. 89–99.
6. О рекламе: федер. закон Рос. Федерации от 13 марта 2006 г. № 38-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2006. – № 12. – С. 3770 – 3799.

УДК 378:005.336.2

ТРЕБОВАНИЯ К ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ ЗАДАНИЯМ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Э.Е.Пантелеев

Аннотация

В связи с проблемами реализации компетентностного подхода на всех уровнях образования и, в частности, развития общекультурных компетенций курсантов, автор статьи поднимает вопрос о значении в этом процессе открытых познавательных заданий, а также предлагает научно-педагогические подходы к их конструированию (принципы, типология, требования, шкала читательской грамотности, критерии диагностики).

Ключевые слова: компетентностный подход к образованию, общекультурные компетенции личности, познавательные задания, диагностика, читательская грамотность.

Abstract

In connection with problems of competence-based approach realization in educational sphere and, in particular, development of cadets' common cultural competences, the author brings up the question on meaning of open cognitive tasks in this process, and also offers pedagogical ways to constructing them (principles, typology, requirements, a scale of reader's literacy, criteria of diagnostics).

Keywords: competence-based approach to education, common cultural competences of personality, cognitive tasks, diagnostics, reader's literacy.

Образовательный процесс как способ реализации ценностей-целей и содержания образования проявляет себя в формах и способах обучения, а также в средствах контроля и диагностики результатов учебной и внеучебной деятельности школьников, студентов или курсантов.

В идеале компетентностный подход к образованию усиливает роль индивидуально- и личностно-ориентированных способов познавательной деятельности, проблемных, дискуссионных, эвристических, диалоговых, интерактивных стратегий образования, развивающих и диагностических заданий, нетрадиционных форм учебных занятий и самостоятельной работы курсантов и т.п.

Но для образовательного процесса военных вузов также, как и для гражданских, по-прежнему характерны вербальные и репродуктивные методы изложения учебной информации на лекциях и семинарах, предметно-ориентированные технологии обучения, формализованная система проверки и оценки знаний (тесты), внимание к количественным, а не качественным показателям учебных достижений курсантов и т.п. Отсутствуют «технологии ком-

плексного развития всех видов мышления» (Г.А.Берулава, М.Н.Берулава [2, с. 12]), слабо разработана «система *диагностики актуального и потенциального уровней развития личностных качеств и ценностно-смысловых ориентаций* студенческой молодежи» (В.И.Андреев [1, с.151]), (курсив наш – Э.П.).

Педагогическим инструментом и индикатором реальных инновационных процессов в образовании выступают познавательные задания: они определяют характер познавательной деятельности, стиль отношений между преподавателями и студентами (курсантами) и их отношение к текстам – как «фрагментам культуры, которым еще предстоит быть переиначенными, переведенными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения» (Ю.В.Сенько [10, с. 27])или как утилитарным источникам учебной информации. От познавательных заданий во многом зависят результаты образования, их актуальность, действенность, личностная и профессиональная значимость и т.д.

Какими же должны быть познавательные задания, ориентированные на общекультурное развитие личности субъекта образования?

Анализ педагогических трудов, посвященных проблемному (В.Т.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь), личностно-ориентированному (Г.К.Селёвко, В.Д.Шадриков, И.С.Якиманская), эвристическому обучению (В.И.Андреев, А.В.Хуторской), позволил нам выделить основные принципы конструирования таких заданий: *открытость, проблемность, личностная ориентация, диалогичность, творческий характер и образовательная рефлексия.*

Принцип открытости предполагает свободную конструируемую форму и содержание ответов, отсутствие эталонов и, отсюда, неоднозначность результатов решения познавательных заданий. «Открытые задания» играют ключевую роль в развитии личности обучающихся, в преодолении «отчужденности задания от их личного опыта или от реальной проблематики исходной науки», в создании субъектами познания «уникального, отражающего степень творческого самовыражения» образовательного продукта (А.В.Хуторской [12, с.175]). Поэтому принцип открытости обуславливает все другие свойства познавательных заданий, направленных на общекультурное развитие личности.

Принцип проблемности предусматривает создание проблемных ситуаций как «соотношения обстоятельств и условий, содержащего противоречие и не имеющего однозначного решения, приводящего к появлению потребности в новых знаниях и способах действий для разрешения возникшего противоречия» [5, с. 271-272]. По мнению А.М.Матюшкина, «в условиях проблемного обучения процесс усвоения (открытия) знаний и способов действий перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным». Поскольку «вне субъекта, личности нет проблемной ситуации» [7, с. 139].

Принципы *личностной ориентации и диалогичности* предполагают акцентуацию собственной позиции субъекта образования по отношению ко всем акторам текста: автору, героям и самому себе как читателю, - и возможность для открытого диалога с «Другим» и «диалога с самим собой» (В.С.Библер).

Принцип *творческого характера* заданий стимулирует стремление обучающихся к оригинальности и импровизации в формулировании своих ответов, активизирует их любознательность, изобретательность и независимость

мышления.

Принцип *образовательной рефлексии* интерпретируется как «принцип мышления, направляющий человека на осмысление и осознание собственных знаний и поступков, и выяснение того, как другие знают и понимают “рефлектирующего”, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления» [5, с. 292].

Благодаря этим принципам познавательные задания активируют человекосоразмерные свойства информационно-образовательной среды, такие как многообразие, демассификация, гипертекстовость и гипермедийность, интертекстуальность, интерактивность, диалогичность, личностная значимость, вариативность возможных в ней образовательных стратегий и др., обогащают содержание образования опытом творческой деятельности и ценностно-смысловыми отношениями. Не случайно в зарубежной дидактике они называются “formative assessment”, т.е. «созидательный оценочный инструментарий, не столько подводящий итоги обучения, сколько *актуализирующий потенциальные возможности личности в образовании и саморазвитии*; развивающий интерес учащихся к себе и другим как к личностям с собственным взглядом на мир» [11, с. 198] (курсив наш – Э.П.).

Если познавательные задания ориентированы на формирование *читательской грамотности* как универсального и интегративного новообразования личности, сопоставимого с феноменом общекультурных компетенций [8], то они нуждаются еще в одном принципе их конструирования – в диагностичности.

Проанализировав и обобщив определения, представленные в международных программах PISA-2000 и PISA-2009 и комментирующих эти документы педагогических трудах (А.Г.Каспржак, Г.С.Ковалева, Г.А.Цукерман и др.), мы пришли к пониманию, что *читательская грамотность* - это последовательность логических, интеллектуальных, коммуникативных и оценочных умений человека:

- ясно понимать текст в целом и смысл отдельных слов в частности и определять ценность полученной информации;
- применять приемы анализа и интерпретации текста для правильного восприятия идеи автора;
- размышлять над содержанием текста и осмысленно излагать свои мысли о прочи-

танном с целью расширения своих знаний и возможностей;

– критически оценивать позицию автора и особенности изложения им своих мыслей, переосмысляя свое отношение к прочитанному.

Под этим углом зрения мы разработали четырехуровневую структуру читательской

грамотности, раскрывающую ее направленность на общекультурное развитие личности: «ознакомительное чтение – анализ – интерпретация – оценка и рефлексия» (таблица 1), - и вместе с тем на диагностику и педагогическую поддержку этого феномена в рамках целостного образовательного процесса.

Таблица 1.

Структура читательской грамотности

Уровень работы с текстом	Читательские умения
Ознакомительное чтение	- искать и выделять необходимую информацию в тексте; - ориентироваться в тексте, определять основную и второстепенную информацию, устанавливать тема-рематические связи; - определять общеизвестные понятия и находить объяснения новых понятий в словарях, справочниках, а также в Интернете; - осмысливать цели чтения и выбирать типы чтения в зависимости от цели;
Анализ	- формулировать главную мысль текста; - проводить сопоставительный анализ для систематизации фактов; - раскрывать общее и особенное; - объяснять причинно-следственные связи; - формулировать и задавать уточняющие и восполняющие вопросы; - адекватно / подробно / сжато / выборочно представлять содержание текста; - структурировать текст и составлять план; - формулировать тезисы;
Интерпретация	- по первым фразам понимать и предугадывать, о чем пойдет речь в тексте далее; - находить и объяснять метафоры, иронию, юмор и другие скрытые смыслы и переносные значения; - объяснять смысл и значения содержания текста, раскрывая его социальную принадлежность и познавательную цель;
Оценка и рефлексия	- оценивать отношение автора к тому, о чем и о ком, он повествует в тексте; - выявлять информационно-структурные и стилистические особенности, речевые конструкции и способы убеждения автора; - определять и обосновывать свое отношение к различным версиям и оценкам событий и личностей.

Под *диагностичностью* ученые понимают «возможность воспроизведения измерения и оценки определенного качества и выявления уровня готовности к определенному виду деятельности» [6, с. 40-41].

Анализ научных работ по вопросам педагогической диагностики (С.И.Архангельский, Н.М.Борытко, Н.К.Голубев, О.Ю.Ефремов, Г.С.Ковалева, О.Ю.Стрелова, Г.А.Цукерман и др.) позволил нам сформулировать основные требования к познавательным заданиям с функцией диагностики:

- «прозрачная структура» условия, его нацеленность на конкретные предметные, метапредметные и личностные результаты образования,

- комплекс критериев результативности, направленный на измерение качественных характеристик свободно конструируемого ответа (в нашем случае - читательских умений курсантов),

- использование политомической шкалы проверки и оценки ответов для описания широкого круга потенциальных возможностей и актуальных способностей обучающихся;

- применение преподавателями методов проверки и оценки ответов, способных «фиксировать динамику развития индивидуальных способностей, обучающихся и гарантировать выявление разных типов их одаренностей» (Дж. Равен [9, с. 7]), т.е. позволяющих педагогам делать многоаспектные заключения об

образовательных успехах и проблемах своих учеников, давать им индивидуальные и конкретные рекомендации;

- интенция «обратной связи», т.е. возможность проведения учащимися самодиагностики своих ответов и на основе рекомендаций преподавателя «работать над ошибками» не ради более высокой отметки (баллов), а в интересах культурного саморазвития.

Ориентируясь на четырехуровневый теоретико-практический конструкт «читательская грамотность», мы выделили четыре типа открытых познавательных заданий к текстам как «фрагментам культуры»: 1) поиск ключевых понятий и их определение; 2) анализ внутритекстовых связей; 3) интерпретация содержания текста; 4) оценка информационно-структурных и стилистических особенностей текста, авторской позиции и формулирование своей точки зрения в связи с проблематикой текста.

Для конструирования этих заданий мы использовали положительно зарекомендовавшую

себя методику международной программы PISA, особенностями которой являются: репрезентация каждого задания как условия решения реальных социокультурных задач; варьирование заданий по трудности (от самых простых, требующих поверхностного и буквально-го понимания, до самых сложных, требующих глубокого, изощренного и многоуровневого понимания); зависимость успешности выполнения заданий от качества освоения обучающимися читательских умений; предпочтительность политомических вопросов со свободно конструируемыми ответами [4].

Правила конструирования познавательных заданий требуют создания четкой формы фиксации всех вариантов решений - шкалы читательской грамотности (таблица 2), благодаря которой преподаватели и обучающиеся могли бы следить за динамикой формирования читательских умений и своевременно их корректировать.

Таблица 2.

Шкала читательской грамотности обучающегося

Уровень успешности	Характеристика уровня
Высший (творческий)	Демонстрирует адекватное понимание сложных типов текстов и связей между ними, убедительно и обоснованно излагает свои мысли о прочитанном, стремится формулировать свои идеи творчески, а оценивая взгляды других акторов на проблему текста - предлагает свое оригинальное решение. К тексту относится как к ключевому источнику всестороннего развития своей личности.
Высокий	Успешно справляется со всеми типами познавательных заданий. Может читать, анализировать, интерпретировать и оценивать различные типы текстов, осмысляя и аргументируя свои мысли. В своих рассуждениях старается дать личностную оценку по теме и сформулировать логичный и правдоподобный ответ. Над текстом работает для разных, но часто прагматичных, образовательных целей.
Средний	В решении всех типов познавательных заданий, как правило, выбирает и применяет простые мыслительные стратегии. Формулирует суждения, основанные на общеизвестных источниках информации (учебниках) и рассуждает о социокультурных проблемах, основываясь на универсальные подходы и авторитетные мнения, реже - опираясь на личный опыт и собственное восприятие прочитанного. Воспринимает текст не только как источник получения информации и расширения кругозора, но и как ресурс развития своих коммуникативных способностей.
Низкий	Может объяснять и распознавать текстовые ситуации в условиях, которые не требуют ничего, кроме прямых выводов. Стремится извлекать явную информацию из текста, определять известные термины и понятия или находить их объяснение в словарях, справочниках, в Интернете. В обосновании своего ответа опирается лишь на учебный материал и мнение преподавателя; нуждается в постоянном контроле педагога. Текст рассматривает, в основном, как источник учебной или развлекательной информации.
Критический	Испытывает серьезные затруднения при решении всех типов познавательных заданий, допуская критическое количество логических и смысловых ошибок, свидетельствующее о неадекватности понимания текста.

Система критериев диагностики ЧГ-умений представляет собой комплекс условий для успешного решения каждого из четырех типов познавательных заданий и соотносится со структурой читательской грамотности (таблица 3).

Рассуждая об «искусстве чтения», философ И.А.Ильин уподоблял его «художествен-

ному ясновидению, которое призвано и способно верно и полно воспроизвести духовные видения другого человека, жить в них, наслаждаться ими и обогащаться ими». Обретение этого искусства – процесс творческий, «углубляющий душу человека и строящий его характер» (И.А.Ильин [3, с. 6-7]).

Таблица 3.

Система критериев диагностики читательских умений обучающегося

Типы познавательных заданий	Критерии
Первый тип	- определение ключевого понятия текста, - определение родового признака понятия, - определение видовых признаков понятия, - объяснение значения ключевых слов в контексте данного текста;
Второй тип	- логичность и корректность развернутых и свободных ответов, - их аргументация на основе текста первоисточника, - точность причинно-следственных связей / признаков сходства и различия между сравниваемыми объектами, - структурированность и смысловая связность пунктов плана, составленного по тексту первоисточника, - достоверность суждений о внутритекстовых связях;
Третий тип	- соответствие свободного высказывания идее, содержанию и контексту первоисточника, - раскрытие переносного (скрытого) значения авторской мысли адекватно ее коннотату;
Четвертый тип	- объективность оценки информационно-структурных особенностей текста, - выделение и обоснование стилистических особенностей текста, - критичность, но непредвзятость суждений в отношении авторской позиции, - оригинальность индивидуальной точки зрения

Познавательные задания, сконструированные на выше представленных идеях, могут стать способом обучения этому искусству и, тем самым, средством развития общекультурных компетенций личности.

Литература

1. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования. - Казань, 2013. – С. 3-7.
2. Берулава, Г.А., Берулава, М.Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика. - 2010. - № 4. – С. 12-16.
3. Ильин, И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. – М: ДАРЪ. 2013. – 320 с.
4. Ковалева, Г.С., Красновский, Э.А., Краснокутская, Л.П., Краснянская, К.А. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной Программы PISA. Общие подходы. Центр ОКО ИОСО РАО. – М., 2001. URL: http://centeroko.ru/pisa/pisa_pub.htm

5. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – С. 4-9.
6. Коняева, Е.А., Павлова, Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий. – Челябинск, 2012.
7. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. - М.: КДУ, 2009. – С. 45-67.
8. Пантелеев, Э.Е. Роль гуманитарных текстов в развитии общекультурных компетенций курсантов // Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования: Сборник статей участников Международной научно-практической конференции 26-27 июня 2014 г. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2014. - С. 197-202.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. - М.: «Когито-Центр», 1999.
10. Сенько, Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. - .2004. - № 5. – С. 45-67.

11. Стрелова, О.Ю. Национально-региональный компонент гуманитарного образования: проблемы проектирования и реализации в контексте гуманистической парадигмы образования. – М.: Национальный центр стандартов и мониторинга образования; Хабаровский государственный педагогический университет, 2001. – С. 4-8.
12. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 34-45. 4.

УДК 378

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА ТВОРЧЕСКУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е.А.Евсцова, А.В.Яценко

Аннотация

В статье рассматриваются ценностные целевые аспекты творческой самореализации студентов в аксиологическом образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: творческая самореализация, механизм творческой самореализации студентов, аксиологический подход, специфические ценности сферы образования, универсальные ценности.

Abstract

The article considers the value of the target aspects of self-actualization of students in the educational space of higher education.

Keywords: creative realization, the mechanism of self-actualization of students, axiological approach, specific values education, universal values.

Проблема ориентации студентов на творческую самореализацию в аксиологическом образовательном пространстве вуза возникла не сегодня, она была актуальной и ранее, но на современном этапе развития высшего педагогического образования значимость исследования этой проблемы возрастает.

Одной из ведущих тенденций совершенствования высшего педагогического образования является переход к ценностной парадигме. Ведь основной функцией аксиологического образовательного пространства является сопровождение студентов, будущих педагогов в осмыслении и выстраивании системы ценностных ориентаций творческой самореализации.

Аксиологические аспекты подготовки будущего учителя в условиях высшего педагогического образования получили свое обоснование и развитие в работах Н.Д.Никандрова, В.А.Сластенина, Е.Н.Шиянова, А.В.Кирьяковой и др.

Поэтому в рамках преподаваемых психолого-педагогических дисциплин необходимо выделить в качестве методологической основы аксиологический подход, который, по мнению ряда исследователей (В.И.Андреева, И.Ф.Исаева, Е.В.Бондаревской, Г.И.Чижиковой, В.А.Сластенина, З.И.Равкина и др.) придаёт

процессу подготовки будущих учителей ценностно-смысловую направленность.

Прогностическое целеполагание, адекватное аксиологической направленности образования, было приоритетным направлением исследований З.И.Равкина. Именно, историк педагогики З.И.Равкин на основе разработанного им конструктивно-генетического метода анализа ценностей образования, классифицировал специфические ценности сферы образования и научно обосновал логико-структурное построение педагогической аксиологии, как самостоятельной составной части теории педагогики.

Авторы статьи считают уместным привести в контексте статьи классификацию специфических ценностей в сфере образования историка педагогики З.И.Равкина:

1. «**Социально-политические ценности** (общедоступность и бесплатность образования, равенство мужчин и женщин, право на общее образование, исключаящее какую-либо расовую, национальную и материального плана дискриминацию учащихся; свобода выбора учеником или его родителями определенного типа школы, а также коммерческой формы получения образования в зависимости от материальных возможностей и духовных запросов данного социального слоя населения).

2. **Интеллектуальные ценности образования**, на развитие и углубление, которых призван ориентироваться педагогический процесс (любопытность, потребность в познании и познавательный интерес, активность и творческая самостоятельность учащихся в овладении истинными знаниями; радость познания, познавательная перспектива; эстетика мысли и слова как средств познавательной деятельности).

3. **Нравственные ценности образования** (честь и личное достоинство ученика, утверждающиеся в атмосфере свободы от диктатуры учителя и права быть субъектом, а не объектом педагогического процесса, построенного в основном на диалогической, а не на монологической дидактике; благородные этические стимулы и мотивы овладения знаниями – образование не только во имя личного, но и общественного блага; гармония знаний и нравственности; патриотизм и гражданственность; уважение к интеллектуальному и физическому труду, к людям труда; эстетика поведения и общения с окружающими людьми; развитое «чувство локтя», взаимопомощь и готовность сотрудничать с другими людьми в общественной и лично-значимой деятельности).

4. **Ценности профессиональной педагогической деятельности** (призвание к труду учителя-воспитателя, осознание личностной и социальной ответственности за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская, инновационная деятельность; высокие нравственные личные качества учителя; его коммуникативные способности, стиль общения с воспитанниками, основанный на демократических и гуманистических началах (учитель призван любить тех, кому преподает,

и любить то, что преподает); профессионализм педагога – высокий уровень специальной и общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающие его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования)» [6, с. 28-29].

Главной проблемой реализации аксиологического подхода как междисциплинарного, является проблема экстраполяции ценностных оснований профессиональной деятельности. Ценности являются системообразующим компонентом профессионально-педагогической деятельности, они регулируют и направляют взаимодействие субъектов образовательного пространства. Поэтому процесс творческой самореализации студентов необходимо ориентировать на открытую систему универсальных ценностей [2].

В рамках нашего исследования выделены ценности, которые могут быть названы универсальными (см. табл. 1). Это:

- ментальные, жизненные ценности человека и человечества для разных стран и народов;
- общечеловеческие, ценности проверенные общественной практикой многих поколений людей, пропущенных через «сито» всемирной истории;
- педагогические, складывающиеся исторически в ходе развития общества, системы образования, фиксированные в педагогической науке.

Таблица 1.

Матрица взаимосвязи универсальных ценностей

Ментальные ценности	Общечеловеческие ценности	Педагогические ценности
Менталитет, толерантность	Человек, любовь, совесть, свобода, счастье	Цели как ценности Средства как ценности
Культура	Добро, красота, справедливость, долг, равенство, честь, труд	Отношения как ценности
Профессиональная компетентность	Воспитание, обучение, творческое саморазвитие	Знания как ценности
Образованность	Педагогическая деятельность	Личностные и профессиональные качества как ценности

Особо укажем на то, что общечеловеческие, педагогические и ментальные ценности взаимосвязаны и находятся между собой в

иерархически (соподчиненных) отношениях. Общечеловеческие и педагогические ценности являются базовыми для формирования инди-

видуального менталитета личности педагога. Как известно, поступками, поведением человека движет менталитет, который, складываясь исторически, является производным от культуры народа, его религии, уклада жизни, образования. Поэтому и ментальные ценности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью по сравнению с общечеловеческими и педагогическими ценностями. Система универсальных ценностей понимается как непосредственно переживаемая студентами форма их отношения к социально-педагогической реальности на основе гуманистической личностно значимой позиции в аксиологическом образовательном пространстве вуза.

Необходимо осознавать, что по мере изменения условий социально-педагогической действительности, развития возвышенных потребностей личности изменяются и переоцениваются педагогические ценности.

Аксиологическая цель профессионального образования требует пересмотра содержания, форм и методов ориентации студентов на творческую самореализацию.

Конструируя содержание профессионального образования, ориентированного на присвоение личностью студента универсальных ценностей, в процессе которого личность сосредотачивает внимание на себе, происходит самопознание, самооценка, развивается «Я-концепция». Далее как показывают результаты исследования А.В.Кирьяковой [5] обязательно процесс приобретает качественно новые характеристики: переоценка ценностей и выстраивание иерархии собственной шкалы ценностей. В связи с этим, в содержание педагогических дисциплин необходимо ввести систему знаний об универсальных ценностях, которая ориентирует творческую самореализацию студентов, также на мировоззренческую и ментальную направленность. Акцентируя внимание на аксиологических аспектах творческой самореализации студентов, ориентируем их на целенаправленное прогнозирование идеалов, норм педагогического поведения, принципов и целевых установок педагогической деятельности, субъективных значений, лежащих в основе личностного смысла универсальных ценностей.

Следует отметить, что системообразующими и определяющими универсальными ценностями студентов выступают общечеловеческие ценности. Кратко уточним содержание

некоторых ценностей, наиболее лично и профессионально значимых для студентов будущих педагогов, которые определяют тактику и стратегию творческой самореализации в педагогической деятельности.

Любовь – это величайшая ценность, которая гуманизирует, облагораживает человека и общественные отношения, возвышает людей, делает их счастливыми. В аспекте педагогического образования любовь к детям одна из характеристик профессиограммы (качественно-описательной модели) личности учителя, но станет ли любовь к детям личностно значимым переживанием, студентов? Например, изучая курс «История педагогики и образования» студенты находят ответы на вопросы: Как научиться любить учеников «плодотворной любовью»? Как стать любимым учителем? Как отдать детям свое сердце, как Я.А.Коменский, В.А.Сухомлинский, Я.Корчак, И.Г.Песталоцци, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский?

Так, Я.Корчаком в книге «Как любить детей», изложена концепция воспитания, основанная на любви к ребенку на основе глубокого изучения его индивидуальных особенностей.

Рассмотрим сущность такой общечеловеческой ценности, как совесть педагога. Совесть – категория этики и морального сознания, характеризующая стремление, способность и умение человека к самоконтролю, самооценке, самостоятельно формировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя, их выполнения. Совесть является своеобразным внутренним «стражем» человека. В этической литературе обычно указывается на такие особенности совести, как связь ее с нравственным идеалом, постоянная рациональная и эмоциональная самооценка поступков, переживания человека. Совесть является важным регулятором нравственных отношений, может стать важным фактором личностного самосовершенствования, духовного очищения.

Процесс развития совести – внутренний, индивидуально-личностный, и для его эффективности огромное значение приобретает самостоятельная активность личности, организация жизни и деятельности детей как эмоционально-ценностной среды, ориентированной на актуальные потребности и интересы ребенка с постоянным их нравственным возвышением. Студенты на занятиях организуют эмоционально-ценностную среду, через создание

эмоционально-ценностных ситуаций, активизирующих эмоциональную сферу и стимулирующих нравственные переживания.

Как видим, аксиологическая направленность творческой самореализации студентов обусловливается реализацией творческих замыслов в решении практико-ориентированных проблем и задач.

Например, педагогу-практику приходится ежедневно решать различные педагогические проблемы, ситуации, затрагивающие не только профессиональный, но и личностный опыт педагога. Всякое действие учителя начинается с восприятия педагогической ситуации, ее анализа, созданием образа предстоящего взаимодействия. Учителю в реальных условиях приходится быстро оценивать ситуацию, анализировать и отбирать оптимальный вариант решения педагогической задачи. Такого опыта у студента еще нет. Поэтому во избежание подобных затруднений и, следовательно, разочарований в своей успешности на педагогической стезе целесообразно преподавателю проводить со студентами тренинг по решению педагогических ситуаций под общей рубрикой «Что если...». Например, что если:

- никто из учащихся не готов к уроку, отказывается отвечать;
- демонстрируемый опыт не удался;
- кто-то из учеников вслух комментирует объяснение учителя либо ответ ученика;
- в записи на доске студент допустил ошибку;
- учащиеся занимаются своими делами, на замечания не реагируют

И т.п. [3].

В коллективном творческом поиске оптимального решения педагогических ситуаций, студенты убеждаются в необходимости саморазвития способностей к творческой самореализации, особенно таких как: способность видеть проблему; способность генерировать идеи; способность к прогнозированию, способность к творческой рефлексии, способность к творческой деятельности, способность к творческому саморазвитию; способность к исследовательской работе, способность к воплощению творческого замысла.

Как же представить механизм творческой самореализации? Так исследователь, И.В.Золотухина [4, с. 60], механизм процесса творческой самореализации учителя представила так: потребность в самоуважении - мотив - дея-

тельность (реализация творческого замысла) - результат (творческий замысел) - рефлексия (степень соответствия результата и замысла). Следует отметить, что процесс реализации механизма творческой самореализации учителя, по результатам исследования В.И.Андреева [1] тем успешнее, чем успешнее учитель овладел технологией творческого саморазвития: самопознанием, самоопределением, самоуправлением, самосовершенствованием.

Поскольку педагогическая практика является одним из наиболее сложных и многоаспектных видов учебной работы студентов, то с одной стороны, студенты обучаются под руководством методистов, учителей, а с другой стороны, организуют деятельность детей, работают с ученическим коллективом. Поскольку деятельность студентов в школе является аналогом профессиональной деятельности учителя, адекватна содержанию и структуре педагогической деятельности. Она характеризуется тем же многообразием отношений с учащимися, что и деятельность учителя. Осуществляя на протяжении многих лет руководство педагогической практикой студентов в школе, можно выделить те затруднительные ситуации, в которые они попадают особенно на первых уроках. Поколения студентов меняются, а ситуации остаются прежними, и проявляются они чаще всего на уровне взаимодействия с учащимися. Иногда педагогические ситуации весьма неординарны, ставят студентов в затруднительное положение.

Обозначим наиболее типичные, на наш взгляд, часто встречающиеся в практике студентов ситуации, затрудняющие их взаимопонимание и сотрудничество с учащимися.

Ситуация 1.

Со звонком в класс заходит студент, неуверенной походкой подходит к столу, не глядя на класс, здоровается. Ученики с шумом садятся. Студент сообщает тему и начинает тихо и монотонно рассказывать. Шум в классе нарастает.

Здесь налицо плохая презентация своей личности и отсутствие четкого организационного момента.

Ситуация 2.

Урок близится к концу, а у студента запланирован еще один вид работы. Он, не смотря на дефицит времени, дает это задание ученикам. Они успевают записать только условие. В результате итоги урока не подведены, задание

на дом дается на перемене. Далеко не все его записали.

Случается, наоборот; у студента остается лишнее время. До звонка еще далеко, а план урока или внеклассного занятия выполнен. Чем заполнить пустоту, студент не знает, запасных вариантов нет.

Здесь явное неумение планировать время на уроке, неумение перестраиваться, импровизировать в работе, исходя из складывающейся ситуации.

Во всех приведенных выше ситуациях в силу своей неопытности и профессиональной пока неподготовленности студенты сами создают проблемы, мешающие сотрудничеству и взаимопониманию с детьми.

Наблюдения за практической деятельностью студентов в школе показывают, что они к осмыслению педагогических ситуаций иногда подходят формально, не принимают их как лично значимые, особенно тогда, когда сами являются инициаторами ситуаций для проявления детьми непослушания, невыполнения их требований.

Так, не имея лично значимых целей, ценностных установок на творческую самореализацию в педагогической профессии, студенты легко встают на путь приспособления к профессии. Важно преодолеть «объектную» позицию студента («меня должны научить», «мне подскажут»), изменить ее, сделать так, чтобы вместо объекта воспитательно-образовательного процесса он стал его подлинным субъектом.

Преподавателю следует включать самого студента в процесс осуществления творческих

замыслов, деятельного их воплощения и творческой рефлексии сделанного. Прежде всего, студенту-педагогу необходимо помочь осознать внутренние противоречия, барьеры без которых процесс творческой самореализации не может и начаться. Включение студентов в ситуации, приближающие к будущей профессиональной деятельности, позволяет им осмыслить сущность и механизм творческой самореализации в аксиологическом образовательном пространстве.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В.И.Андреев. – Казань: ЦИТ, 2010. – С. 4-7.
2. *Евсецова, Е.А.* Аксиологический подход в обучении студентов истории педагогики / Е.А.Евсецова // Педагогическое образование и наука. – 2008. - № 9.
3. *Евсецова, Е.А.* Педагогические барьеры творческой самореализации студентов в условиях педагогической практики / Е.А.Евсецова, А.В.Яценко // Образование и саморазвитие. – 2011. - № 6 (28).
4. *Золотухина, И.В.* Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1997. – С. 23-34.
5. *Кирьякова, А.В.* Ориентация школьников на социально-значимые ценности. – Л.: РГПУ, 1991. – С. 5-56.
6. *Равкин, З.И.* Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З.И.Равкин // Образование: идеалы и ценности. – М., 1995. – 232 с.

СЛОВО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373 (091)

ДЕТЯМ СВЕТА НУЖНЫ УЧИТЕЛЯ СВЕТА

И.И.Зайцева

Аннотация

Жизнь ставит перед нами, педагогами, и педагогикой в целом, ряд вопросов, которые возникли при рождении детей совершенно нового качества мышления, иной энергетикой, иным внутренним ритмом. Они несут в себе энергетический импульс космической эволюции и миссию на Земле – одухотворять жизнь на нашей планете. Какая должна быть педагогика для этих детей? И каким должен быть учитель?

Ключевые слова: космическое сознание, дети индиго, Учителя света, альтруизм, сверхсознание, мета-научный способ познания, духовные ценности, эволюционная миссия.

Abstract

Today, life confronts teachers and pedagogy of a number of issues that arose during child birth of a completely new quality of thinking. These children have a different energy and inner rhythm. They carry a pulse of energy cosmic evolution and mission – spiritualize life on our planet. What should be the pedagogy for these children? And how to be a teacher?

Keywords: cosmic consciousness, children with a blue aura, Teachers light, altruism, superconsciousness, meta-scientific way of knowing, spiritual values, evolutionary mission.

Рассматривая человечество в историческом аспекте, мы отмечаем, что его эволюция связана с развитием сознания (его расширением и утончением), т.е. с эволюцией мышления. «Философия утверждает, что такое развитие происходит по следующим ступеням: от первобытного сознания, т.е. мифологического, к религиозному, затем к научному сознанию и, наконец, к космическому, начальная фаза которого стала проявляться в конце XIX–начале XX веков» [10, с. 55]. Ограниченное в начале своего развития чисто земным планом, сознание человечества сейчас вышло за пределы планеты Земля, прикоснулось к Дальним мирам, осознано присутствие жизни разных эволюций сознаний на Дальних мирах, поняло, что оно не одиноко и что необходимо осмыслить эту новую реальность – наладить сотрудничество в ближайшем и дальнем Космосе. Отсюда и вытекают новые задачи перед педагогикой, новые методы её реализации, новые творческие решения развития и эволюции сознания.

Многим из нас знакома серия «Антология гуманной педагогики» Издательского дома Шалвы Амонашвили, в которой, как в прекрасном ожерелье, собраны шедевры жизни и творчества светочей и классиков мировой педагогики. Все они жили в разное время и раз-

ные эпохи, в своей педагогической деятельности пользовались различными методами и приёмами, которые соответствовали необходимости их времени, но всех их объединяло одно самое вдохновляющее стремление – стремление созидать человека будущего, человека целеустремленного, творческого, преданного своему народу и страстно стремящемуся служить ему и всему человечеству. И в этом проявлялась их любовь к человечеству независимо от вероисповедания и народности, в которой они находились.

В России импульс развития космического сознания был дан философами-космистами Серебряного века Н.Ф.Федоровым, А.В.Сухо-Кобылиным, Н.А.Умовым, В.С.Соловьевым, Н.К. и Е.И.Рерихами, учёными К.Э.Циолковским, В.И.Вернадским, А.Л.Чижевским и др. К сожалению, в этой плеяде космистов оказался незаслуженно забыт один из выдающихся педагогов конца XIX – начала XX века, не только теоретически, но и практически осуществлявший космическую педагогику, Константин Николаевич Вентцель (1857–1947). Публицист и общественный деятель, философ и педагог-гуманист, музыкант и поэт он «...страстно боролся со всеми видами духовного угнетения людей, за полное раскрепощение личности, за

обретение ею высшего достоинства и счастья. Разрабатывая одним из первых педагогические проблемы ноосферы и экологии духа, К.Н.Вентцель оставил потомкам труды по философии и богословию, политологии и культурологии, этике, психологии и педагогике», большинство которых находится в архивах [1, с. 7].

Возникшая необходимость новой ступени человеческого сознания продиктовала и новые космопространственные энергетические условия, в которые вошла планета в настоящее время, что и даёт возможность возникновению на планете человека нового типа – человека духовного. И мы с вами становимся свидетелями, что стали рождаться дети совершенно нового качества мышления, иной, по сравнению с большинством детей, энергетикой, иным внутренним ритмом. «Поэтому, если вы действительно прониклись этой проблемой – проблемой человека другого вида, проблемой детей, которые и в духовном, и в моральном отношении, и в отношении творческих способностей являются совершенно другими людьми ... Это творческая элита будущего» [5, с. 317]. Их называют по-разному: в Европе – детьми индиго, по цвету синей ауры; в России – Детями Света и детьми нового сознания (ДНС). Этим детям присущи такие качества как альтруизм, сострадание, добротворчество, обостренное чувство справедливости.

Рассматривая альтруизм, мы не ограничиваем его исключительно поведенческим качеством, а утверждаем, что это понятие охватывает аспект проявления духовного начала в человеке, его развитое сердце, что является достаточно высокой ступенью его эволюционного развития.

Учёный-философ Л.В.Шапошникова в своей работе «Огненное творчество космической эволюции» приводит примеры детей нового сознания. Вот некоторые из них.

«Шестилетний Алик может всё рассказать о полезных ископаемых. Он видит земные недра. Видит процессы, происходящие в земле, и может предсказать землетрясения. Лана, 7 лет, знает наизусть тексты многих священных книг разных религий. Марко Бовчев из Болгарии, 8 лет, написал книгу, в которой подробно рассказал о гибели на Марсе цивилизации и определил, какие катастрофы ждут человечество в будущем. Джессе Уэддл, 5 лет, легко и

довольно точно читает мысли своих родителей» [11, с. 40-41].

Эти дети убеждены, что существует закон перевоплощения, и могут вспомнить о прошлых жизнях, называют местности, в которых жили. Они рассказывают об орудиях труда, особенностях растений, которые их окружали. При возможности проверки этих сведений – они подтверждаются. Знания, которые в них присутствуют, им никто из окружающих не передавал. Они обладают достаточно уточнённым сознанием и способностью быстро и правильно решать сложные проблемы, проявляя при этом врожденное чувство нравственности. Такой метод познания, как окружающей действительности, так и самого себя, учёные называют метанаучным.

«Используя метанаучный способ познания, новые дети приходят уже со сложившейся точкой зрения на то, как следует познавать мир, и демонстрируют необычайные возможности такого метода познания» [8, с. 81].

В контексте всего вышесказанного формулируем наиболее важные вопросы, которыми задаются современные ученые, учителя, родители:

1. Как отличить одаренных детей от детей нового сознания? И по каким признакам их различать?
2. Новых детей много или это единичные явления?
3. Нужно ли их выделять? Можно ли делать акцент на их особенности?

Отвечая на первый вопрос, можно сказать, что одаренные дети и дети нового сознания – не одно и то же явление. Во-первых, не надо путать ДНС с гиперактивными, аутичными, склонными к шизофрении, педагогически запущенными – словом, всех, с кем трудно, детей особых потребностей.

Одаренные дети легко усваивают материал и пользуются теми знаниями, которые им дают, и на их основе легко идут дальше. Одаренность может быть интеллектуальная, т.е. познавательная, художественно-эстетическая, духовно-ценностная, которая определяется как дар в создании новых духовных ценностей и смыслов, в служении людям. Эта последняя ценность ближе всех к ДНС.

Новые дети легко оперируют теми знаниями, которые им никто не давал, добывая их непонятным для нас способом. Они, обладая сверхсознанием, умеют считывать информа-

цию из пространства. При всей открытости, мягкости и сердечности детей нового сознания невозможно заставить делать то, что они не считают нужным или считают неприемлемым для себя. Они проявляют свою творческую одаренность, охотно занимаясь живописью, рисованием, музыкой. При этом они не воспринимают себя как будущих художников и музыкантов, просто им легче вступать в контакт через сгармонизированный мир искусства. Эти дети посредники между миром тонким и земным. Они помнят о пребывании между земными жизнями. Они видят белые шарики в крови, обладая микроскопическим видением. Мальчик, порезав палец, рассматривает белые шарики в крови и спрашивает у мамы: «Что это такое?» «Вы слышали о некоторых детях, которые могут видеть через твердые тела» [9, с. 13]. Это все дети нового сознания.

Особое чувство справедливости не позволяет этим детям вести себя высокомерно по отношению к окружающим. Общаться с такими детьми легко. И когда мы рядом с ними – появляется ощущение связи с Высшим.

Заслуженный деятель искусств РФ Л.В.Шапошникова, открывая выставку Саши Путря из Полтавы в Международном Центре Рерихов г. Москве в 2014 году, сказала: «Мы живем в трудное время, и все же, это — время проявления новых форм духовного озарения, которое проявилось во многом, в том числе, и в появлении детей необыкновенной одаренности, тех, кого мы называем детьми нового сознания. Таким ребенком была Сашенька Путря из Полтавы (очень рано ушедшая от нас в 11 лет)». Ее рисунки значительно отличались от картинок ее сверстников. Сюжеты картин рождались в ее духовно богатом внутреннем мире; она умела мгновенно запечатлеть египетскую царевну, индийскую танцовщицу, грузинского мальчика. Ее рисунки вызывают отклик и находят понимание у людей разных стран. В них присутствует космичность воображения, красота высшего бытия, то, что можно назвать звучанием нашего Духа. Саша принадлежит к тем, кто формирует высокую энергетику Культуры.

В наши дни дети смело говорят, что они пришли из Космоса, из других исторических эпох, знали маму еще до своего рождения. Они легко, словно опираясь на собственные, совсем недавние воспоминания, приобщаются к различным культурам. Дети Света — не просто одаренные дети. Они несут в себе энергетиче-

ский импульс космической эволюции и миссию на Земле — одухотворять жизнь на нашей планете.

Е.И.Рерих в письме к А.И.Клизовскому от 17 марта 1936 г. пишет: «Участятся появления детей феноменов, да и наука обогатится новыми замечательными открытиями, именно перемена пространственных лучей даст обновление сознания и позволит новые сближения между мирами» [6, с. 9].

Отвечая на второй вопрос, можно сказать, что учеными было отмечено появления детей нового сознания. «Лечащие врачи сообщают совершенно потрясающие вещи. Они говорят, что лавинообразно растет число детей с массой нестандартных показателей для новорожденных. Как и предсказано в Живой Этике, рождаются представители Новой расы для грядущих новых физических условий» [2, с. 47]. «Те, кто серьезно занимается проблемой таких детей, отмечают, что у них взгляд взрослого человека с «древней душой». Специалисты, занимающиеся проблемами мозга, пришли к выводу, что у детей индиго доминирует правое полушарие — это свидетельствует о развитом образном мышлении, высоком творческом потенциале и артистичности» [11, с. 57].

Дети Света сами про себя говорят так: «Мы пришли сюда потоком, (т.е. на Землю)каждый по своему лучу». «Мы пришли изменить мир к лучшему».

В детском коллективе ни в коем случае нельзя выделять «особенных детей», строить для них заповедники. Им не нужна пошаговая алгоритмическая методика, прочно укоренившаяся в школе. Они склонны давать быстрые ответы и решения, но не могут объяснить, как их получили. Конфликт со школой у таких детей бывает настолько силен, что некоторые из них отказываются ее посещать. Требование двигаться в заданном темпе урока приводит их к выводу: «Я там никому не интересен и никому не нужен».

Один из важных принципов гуманной педагогики: никогда нельзя сравнивать ребенка с другими детьми. Важно не как ты стоишь, а куда надо идти. Важно помнить и понимать, что у каждого свое предназначение.

Л.В.Шапошникова отмечает, что детям нового сознания свойственны: «мудрость», «крылатая подвижность», «чувство собственного достоинства» и «склонность к миротворчеству» [11, с. 60]. Потому и приход детей нового со-

знания, с точки зрения космического мышления, следует рассматривать как процесс творчества Космической эволюции, в котором Высшие духи, рождающиеся на Земле в образе новых детей, являются ускорителями эволюции земного человечества. Исходя из этого, учителю надо самому находиться в процессе непрерывного самосовершенствования и самовоспитания. Необходимость расширения и уточнения сознания учителя – есть главное условие усвоения новой модели Мироздания.

Каким же должен быть учитель для этих детей? На наш взгляд – это Учитель Света. Как происходит расширение его сознания? В подражании Идеалу.

Идеалы – это носители духовных ценностей, которые вошли в сознании потомков – через учения, сказания, искусство, художественную литературу, архитектурные памятники. Живы они в памяти народа как Учителя, Герои, Подвижники. Через эти Идеалы надо пробуждать чувства детей. Чувства надо воспитывать. Вместе сострадать и вместе учиться смеяться. Интеллектуальная личность выберет абстрактный идеал, а эмоциональная будет требовать конкретного воплощения своих мыслей. Сердце человека определяет форму и качество Идеала и либо сохраняет его как жизнеутверждающую устремляющую абстракцию, либо реализует в конкретной личности, такой, например, как Кришна, Будда, Моисей, Христос, Мухаммед или некий другой Учитель Жизни.

А кто-то выберет в качестве идеала педагога-гуманиста К.Н.Вентцеля, кто-то – А.С.Макаренку и А.В.Сухомлинского, кому-то будет ближе педагог-новатор С.Л.Соловейчик с его педагогикой сотрудничества, а кто-то вдохновится Ш.А.Амонашвили, который в своей концепции гуманной педагогики выдвигает перед учителями задачу стать носителями духовной культуры.

«Таким образом, «силою духовной любви» к Идеалу люди нацеливаются на внутреннее культивирование и аккумуляцию в себе особой психической энергии, которая проявляется в социуме в форме нравственных качеств человека: преданности Родине, трудолюбию, человечности, доброжелательности, дружелюбии, искренности, подвижничестве и др. В повседневной жизни эта сила любви ободряет, дает духовную опору и наращивает иммунитет добра через деятельное утверждение этиче-

ских норм заповеданной народной мудростью» [4, с. 310].

Народной традицией особенно рекомендуется подготовка человека к высшему предназначению через овладение духовной силой Идеала. Народные воспитательные традиции проповедуют идею долготерпения как достойную черту характера каждого человека. Особенно она рекомендуется младшим в общении со старшими. У всех народов обычай уважать старших – один из древнейших.

«Хочешь в чем-нибудь добиться успеха – посоветуйся с тремя стариками» (Китай); «Не поступающий по словам стариков – до старости не будет удачливым» (крымские татары). Как видим, у многих народов в преемственности поколений был заложен глубокий смысл, именно таким путем герои приобщались к духовным святыням.

Самое главное – надо воспитать в детях почитание старших и уважение к родителям. Это даст почитание Высшего в будущем. Родителям же надо воспитывать в ребенке любовь к труду, так как современный человек сейчас утратил способность трудиться. Трудолюбие в школе можно реализовать через творческую деятельность, ведь только труд и напряжение формирует волю.

Академик Николай Константинович Рерих, директор Школы Общества поощрения художеств, самого крупного в свое время художественного среднего учебного заведения России, считал, что «в педагогике Школы Будущего должны быть ярко выражены три основы воспитательного строения, или три сферы единой педагогической деятельности всех участников образовательного процесса. Это:

- осознание постоянного присутствия в бытии высочайшего;
- кооперативное мирное строение жизни;
- доброжелательность, дружелюбие и благоволение сердца» [7, с. 123].

Нам – родителям, учителям, ученым – надо осознать, что Дети Света, дети солнечного сознания – это не есть одаренные дети земной цивилизации, как некоторые понимают феномен детей нового сознания. Они, как небесные лучи нового мира, несут в себе энергетический импульс космической эволюции и задачу Космоса – одухотворять жизнь нашей планеты.

Осознав феномен детей нового сознания как важнейшее эволюционное явление, надо

подойти к мысли о формировании нового эволюционного вида человека и перехода его на новую ступень космической эволюции.

В связи с этим будет формироваться новое поле культуры, «которое создаст необходимые условия для выполнения их эволюционной миссии и будет способствовать формированию в обществе нового космического мышления» [3, с. 191].

Литература

1. Вентцель. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с. – (Антология гуманной педагогики).
2. *Дмитриев, А.Н.* Огненное пересоздание климата Земли / А.Н.Дмитриев. URL: <http://pulse.webservis.ru/ANDmitriev/Books/FireClimate/> (дата обращения: 30.06.2014).
3. *Лебедеко, А.А.* Солнечные натуры «с пробужденной духовностью» / А.А.Лебедеко // Культура и время. – 2013. – № 4. – С. 184-195.
4. *Лебедеко, А.А.* Педагогические основы Школы Будущего / Лебедеко А.А. // Дети нового сознания: Материалы Международной научно-общественной конференции. 2006. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2007. – С. 307-321. – (Рериховская научно-популярная библиотека).
5. Новая эпоха – Новый человек: Материалы Международной научно-общественной конференции. 2000. – М.: Международный Центр Рерихов, Мастер-банк, 2001. – 336 с.
6. *Рерих, Е.И.* Письма. Т. 4 / Е.И.Рерих. – М.: МЦР, Благотворительный Фонд имени Е.И.Рерих, Мастер-Банк, 2002.
7. *Рерих, Н.К.* Врата в будущее / Н.К.Рерих. – Рига: Виеда, 1991.
8. *Чернозёмова, Е.Н.* Дети нового сознания: современное состояние проблемы / Е.Н.Чернозёмова // Дети нового сознания: Материалы Международной научно-общественной конференции. 2006. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2007. – С. 77–101. – (Рериховская научно-популярная библиотека).
9. Учение Живой Этики. Мир Огненный. В 3-х частях. - Часть. I. – М.: МЦР, 1995. – 368 с.
10. *Шапошникова, Л.В.* Космическое мышление и новая система познания / Л.В.Шапошникова // Космическое мировоззрение – новое мышление XXI века: Материалы Международной научно-общественной конференции. 2003. - Том 1. – М.: Международный Центр Рерихов, Мастер-банк, 2004. – С. 52-81.
11. *Шапошникова, Л.В.* Огненное творчество космической эволюции / Л.В.Шапошникова // Дети нового сознания: Материалы Международной научно-общественной конференции. 2006. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2007. – С. 39–76. – (Рериховская научно-популярная библиотека).

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 159.9

ПРЕОДОЛЕНИЕ ШАБЛОНОВ МЫШЛЕНИЯ КАК ШАГ К САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Е.И.Медведская

Аннотация

В статье обсуждается проблема реализации человекообразующей функции образования в условиях его возрастающей коммерциализации и стандартизации. Представлено обобщение методических приемов, направленных на развитие у будущих психологов одного из профессионально важных качеств – гибкости мышления. Дано теоретическое обоснование развивающих эффектов используемых в обучении заданий и примеры их выполнения студентами.

Ключевые слова: студенты-психологи, гибкость мышления, эгоцентризм, когнитивная сложность сознания, метафоричность.

Abstract

The article deals with the methodological issues on training a specialist in humanities, who will be able to withstand the impending anthropological catastrophe. The features of a person as the subject of cognition (freedom, universality, transcendence, paradoxicality, etc.) dictate the necessity of constant search for new, non-standard

methods in teaching psychology. Otherwise, the teaching of psychology only as certain set of knowledge and skills determined by the curriculum estrange students from the essence of psychology as a science and practice. This eventually leads to the production of young but professionally deformed specialists. The article provides various types of multi-functional tasks aimed at encouraging the professional and personal development of future psychologists. Their performance by students is analyzed.

Keywords: psychology students, flexibility of thinking, metaphorical, egocentrism, cognitive complexity of consciousness.

Перечеркните четырехугольник одной прямой линией так, чтобы получилось четыре треугольника.

При решении задачи, представленной в эпиграфе, студенты первоначально методом перебора обращаются к наиболее знакомым геометрическим фигурам – выпуклым многоугольникам (квадрат, прямоугольник, ромб, трапеция). Когда эти попытки оказываются безуспешными, наступает период сомнений: «Эта задача действительно имеет решение?». Дальнейшие усилия приводят самых активных и настойчивых к ответу-инсайту. Данная задача – это не случайный учебный материал. Подобные задания выступают многофункциональной моделью, позволяющей будущим психологам:

1) соприкоснуться с культурно-обусловленной природой собственного сознания, которое наряду с широкими возможностями, имеет и другую сторону, а именно, задает определенную шаблонность (*нем.* Schablone, от фр. *echantillon* = проба, образец [2, с. 658]) или «рамочность» мышления;

2) понять общий механизм возникновения психологических проблем как субъективно порожденных ограничений, поскольку «в случае психологической проблемы преграда <...> находится внутри психики индивида... Вся драма разыгрывается внутри личности и может быть решена только внутренними, психологическими способами» [6, с. 80];

3) пережить напряжение, которое неизбежно при преодолении чего-либо привычного, устоявшегося и радость от открытия себя нового, от расширения и обогащения своих возможностей.

Использование такого рода заданий, явно неожиданного для студентов-психологов характера, направлено не только на реализацию принципа практикоориентированного характера обучения. Их назначение намного шире, поскольку изменения социокультурных условий и происходящие реформы системы образования обостряют проблемы содержания подготовки будущих специалистов. Философы из г. Гродно Ч.Кирвель и С.Семерник в результате проведенного ими анализа перспектив становления

образования приходят к не очень утешительному выводу: «На фасаде осуществляемых преобразований написаны хлесткие лозунги: «модернизация и оптимизация образования как эффективный ответ на вызовы современности», «инновации и динамизм», «компетенции и экспертиза качества», «конкурентоспособность», «рентабельность», «рынок». Однако зачастую они не имеют ничего общего с реальностью: за яркой вывеской громких деклараций скрываются процессы, все дальше уводящие образование от высокого уровня, основательности, подлинного качества» [4, с. 60]. Конкретизируя эти скрытые, деструктивные процессы, названные ученые среди прочих проблем указывают и следующую: «...сегодня во многих странах мира, включая и нашу, среди официальных лиц, теоретиков и практиков от педагогики возобладали устойчивая тенденция к восприятию процесса образования исключительно в эконоцентричном ключе. Образование, рассматриваемое с таких позиций, должно превратиться в контору по продаже знаний, цель которой – максимально выгодно продать некоторую информацию, получив при этом наибольшую прибыль» (там же, с. 62).

Вероятно, таким коммерческим путем можно обучить определенным профессиональным знаниям и умениям, но совершенно очевидно, что подобная узко прагматическая цель выхолащивает саму сущность образовательного процесса, направленного в первую очередь на становление человека иного типа – более усложненного, более «вросшего», говоря словами Л.С.Выготского, в культуру. Реализация данной человекообразующей функции образования исключительно важна в современном мире, находящемся на грани антропологической катастрофы (В.С.Библер, 1989; В.П.Зинченко, 1989; М.К.Мамардашвили, 1990; В.Франкл, 1990 и др.), одним из существенных признаков которой является дегуманизация жизни. Определенный вклад в нарастание обезличенности вносит и образовательная

система, причем вносит давно. Еще в начале XX в. В.В.Розанов констатировал: «Образование... конечно, неизмеримо увеличивает количество содержащегося в душе, но замечательно, что оно почти не изменяет при этом самой души, не утончает ее требований, не возвышает ее стремлений, не делает ее более чуткой и отзывчивой при восприятии» [9, с. 79]. Исключительно важно подобное «возвышение души» или профессионально-личностное развитие для молодых людей, осваивающих социально-экономические профессии, в том числе и психологию.

В психологии прочно утвердилось понимание личности психолога в качестве основного инструмента его профессиональной деятельности. Ориентиры личностного развития психолога не только от-refлексированы в трудах основателей различных школ психологии, но и зафиксированы в различных официальных документах, регламентирующих деятельность психолога (Образовательный стандарт специальности, этические кодексы и др.). В контексте настоящего обсуждения остановимся только на одном из целого ряда качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности – гибкость, нешаблонность мышления. Для решения задачи обеспечения условий его развития у студентов-психологов от преподавателя требуется специальный отбор (или создание) компонентов учебного материала различных нетрадиционных видов.

Первый вид – художественный материал: сказочные истории, притчи, стихотворения, рисунки и т.п. с заданиями для студентов их проанализировать, истолковать, продолжить и т.п. Обращение к данному виду упражнений создает условия для перехода надличностного, теоретического знания в знание присвоенное, осмысленное (а не зазубренное) в силу его образности и многозначности. Образность художественного продукта порождает единство «аффекта и интеллекта» (Л.С.Выготский) «переживания и знания» (С.Л.Рубинштейн), «значений и личностных смыслов как “образующих” сознания» (А.Н.Леонтьев). Образу присуща «особо тесная связь с личностью человека» [1, с. 56], поэтому его многозначность дает возможность обучающемуся связать абстрактное научное содержание со своим непосредственным жизненным опытом. В.П.Зинченко расшифровывает механизм воздействия образа так: «рождающиеся

образы могут выполнять двоякую функцию. Направленные вовне, они регулируют поведение, кроме того, продуктивную, творческую деятельность. Направленные внутрь, на субъекта, они меняют его самого» [3, с. 275].

В качестве примера описанного вида упражнений может выступать следующее задание, предлагаемое студентам 2 курса в рамках дисциплины «Социальная психология».

Рассмотрите карикатуру датского художника Х. Бидструпа.

– Опишите каждый вид взаимодействия с позиций его участников (чувства, мысли, желания каждой из сторон).

– Подберите образные выражение, описывающие каждую манеру общения.

Представленные рисунки студенты в своем большинстве комментируют следующим образом:

1) Первое свидание. Мужчина, пытаясь понравиться, щедро сыплет комплиментами, зная о том, что «женщина любит ушами». Лытит, поет дифирамбы.

2) Отношения «начальник – подчиненный». Пронзить холодным взглядом. Видеть насквозь.

3) Пускать пыль в глаза. Туманить мозги.

4) Поливать грязью. Морально уничтожать.

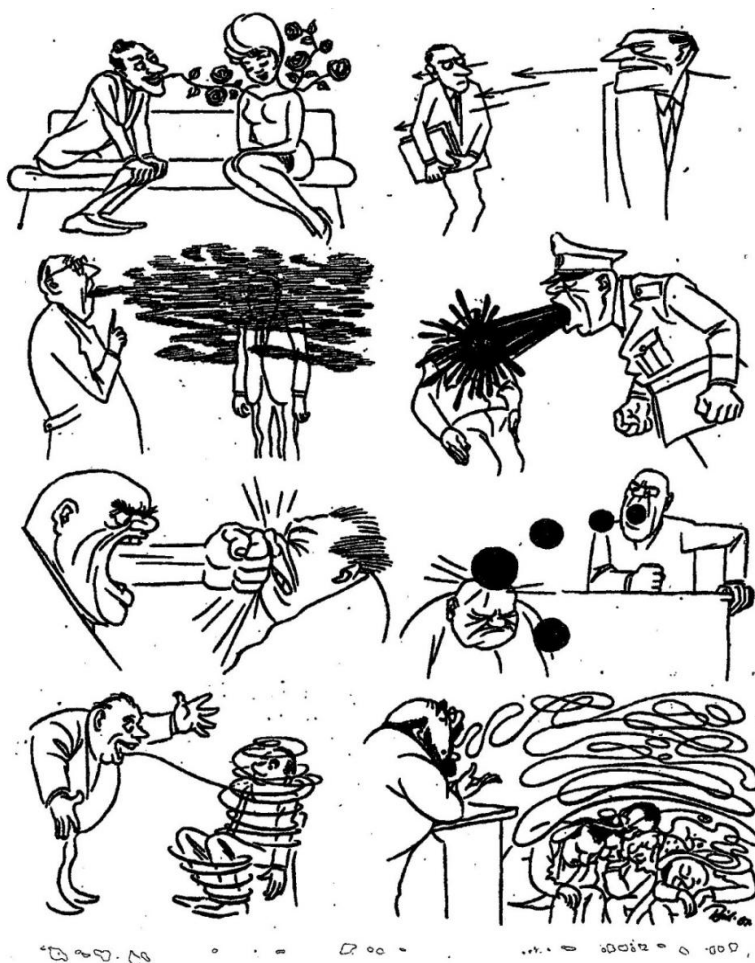
5) Калечить словом. Словесный мордобой.

6) Отношения «начальник – подчиненный». Давить своим превосходством. Ошарашивать криком.

7) Манипуляция. Окутывать лестью.

8) Отчужденные отношения. Переливает из пустого в порожнее. Говорит скучно. Льет воду.

Как следует из представленных вариантов ответов, лучше молодым людям удастся вторая часть задания, связанная с подбором метафор. Попытка описать каждую из изображенных ситуаций взаимодействия с позиций ее участников вызывает наибольшее затруднение. Практика показывает, что рисунки студенты хорошо запоминают, и по мере изучения социальной психологии (и других специальных дисциплин) периодически к ним возвращаются, например, конкретизируя виды межличностных отношений, типы лидерства и др.



По мере освоения студентами психологии, задания постепенно усложняются. К примеру, магистрантам специальности «Психология» в рамках темы «Проблема артефактных выводов в психологических исследованиях» (дисциплина вузовского компонента «Актуальные вопросы теоретической психологии») можно предложить следующий «научный» текст для выявления допущенных в нем ошибок умозаключений.

О вреде огурцов

Огурцы нас погубят! Каждый съеденный огурец приближает нас к смерти. Удивительно, как думающие люди до сих пор не распознали смертоносности этого растительного продукта и даже прибегают к его названию в положительном смысле («как огурчик!»). И несмотря ни на что, производство консервированных огурцов растет.

С огурцами связаны все главные телесные недуги и все вообще людские несчастья.

1. Практически все люди, страдающие хроническими заболеваниями, ели огурцы. Эффект явно кумулятивен.

2. 99,9% людей, умерших от рака, при жизни ели огурцы.

3. 100% всех солдат ели огурцы.

4. 99,7% всех лиц, ставших жертвами автомобильных и авиационных катастроф, употребляли огурцы в пищу в течение двух недель, предшествовавших фатальному несчастному случаю.

5. 93,1% всех малолетних преступников происходит из семей, где огурцы употребляли постоянно.

Есть данные и о том, что вредное действие огурцов сказывается очень долго: среди людей, родившихся в 1839 г. и питавшихся впоследствии огурцами, смертность равна 100%. Все лица рождения 1869–1879 гг. имеют дряблую морщинистую кожу, потеряли почти все зубы, практически ослепли (если болезни, вызванные употреблением огурцов, не свели

их уже давно в могилу). Еще более убедительный результат, полученный известным коллективом ученых-медиков: морские свинки, которым принудительно скармливали по 20 фунтов огурцов в день в течение одного месяца, потеряли всякий аппетит.

Единственный способ избежать вредного действия огурцов – изменить диету. Ешьте, например, суп из болотных орхидей. От него, насколько нам известно, еще никто не умирал [8, с. 111–112].

Магистранты находят в этом тексте следующие ошибки умозаключений:

«Непроизвольное выделение основной причины – “все люди едят огурцы”. Мы все делаем также множество других вещей: дышим, пьем воду ...».

«Данные получены невалидными методами, поэтому построенные на их основе заключения по сути не могут быть достоверными».

«Редукционизм выводов, выражающийся в объяснении смертности, различных заболеваний только одним принципом – употреблением огурцов».

«Ошибка ценностных суждений: “нелюбовь” автора к огурцам мешает ему воспринимать реальность более полно, объективно, а значит, и делать обоснованные выводы на основе такого предвзятого мироощущения».

Другой вид заданий – задания, требующие от студентов при их выполнении сознательного перехода на другую точку зрения. Для начала это можно делать на довольно простом, бытовом материале (например, описать комнату глазами трехлетнего ребенка; пересказать происшествие устами его различных участников и др.), постепенно его усложняя (один и тот же факт изложить с позиций представителей различных психологических школ; критически рассмотреть результаты качественного исследования с позиции оппонента – сторонника естественнонаучной парадигмы, и наоборот, и т.п.).

Децентрация мышления, без которой описанный выше вид заданий не выполним, выступает сутью интеллектуального развития согласно Ж. Пиаже. Как показали результаты оригинальных работ Н.А.Подгорецкой (1980), выраженность данного качества не коррелирует с уровнем образования взрослых, а значит, для его становления требуются

специальные условия. Данные экспериментальных психологических исследований показывают, что эгоцентризм, при котором собственное Я выступает как фокус знания, взаимосвязан с когнитивным консерватизмом в силу слабой категориальной дифференцированности индивидуального сознания (А.Г.Асмолов, Н.А.Пастернак, 2006; Б.М.Величковский, И.В.Блинникова, Е.А.Лапин, 1986; В.Ф.Петренко, 2005; А.Г.Шмелев, 1983; A.Greenwald, 1989 и др.). Малое количество образующих категорий и их однозначность делают это сознание жестким, т.к. оставляют мало возможностей для внутреннего движения, для построения неких новых конструкций из уже присвоенных значений, а также для освоения новых значений, потому что новый материал подчиняется, ассимилируется уже сложившимися семантическими структурами.

В терминах Л.Леви-Брюля такое сознание «непроницаемо для опыта», т.е. обладателя такого сознания «опыт не в состоянии ни разуверить, ни научить» [5, с. 138]. Подобная ригидность мышления является одним из симптомов профессиональной деформации (С.П.Безносков, 2004; Т.И.Ронгинская, 2002; Е.М.Семенова, 2002 и др.), приводящим к проявлениям деструктивности в работе психолога, профилактика возникновения которых целесообразна уже на этапе обучения профессии.

Третий вид заданий – задания, направленные на увеличение у студентов когнитивной сложности изучаемого понятия. Всякое значение – как единица знания (и сознания) всегда существует только в системе других значений. Говоря словами Ю.М.Лотмана, в означивании какого-либо объекта «исходной точкой оказывается не единичная модель, а семиотическое пространство» [7, с. 146], а сам процесс осознания этого объекта подразумевает его включение «в некоторый смысловой ряд, определяющий наборы синонимов и антонимов» (там же, с. 139). В качестве примера заданий, включающих изучаемое понятие в многомерное пространство, может выступать упражнение «Другое мнение», суть которого заключается в конструировании студентами альтернативных определений. Использовать данное упражнение реально в рамках абсолютно любой учебной дисциплины, а результат его выполнения может выступать для преподавателя ориентиром в определении

«зоны ближайшего развития» конкретного студента. Несколько вариантов определений двумя первокурсниками (дисциплина вузовского компонента «Введение в специальность», тема «Модальности психической реальности») негативных личностных качеств для удобства

сравнения представлены в таблице (качества выбирались студентами самостоятельно, в задании необходимо было в качестве альтернативы предложить иной, позитивный взгляд на личностные характеристики, традиционно оцениваемые как отрицательные).

Таблица 1.

Примеры определений студентами негативных личностных качеств

№	Качество	Традиционное мнение	Альтернативное мнение
1 студент	Эгоизм	Умение думать о собственном благе, не считаясь с другими людьми.	Способность получать лучшее в первую очередь для себя.
	Неряшливость	Неприятный для окружающих вид.	Отсутствие стремления соблюдать личную гигиену.
	Неискренность	Скрытность, стремление сохранить какой-то секрет.	Замкнутость в себе.
2 студент	Эгоизм	Предпочтение своих личных интересов общественным и интересам других людей.	Способность стремиться к осуществлению своих больших целей.
	Зависть	Недовольство при виде чужого счастья.	Способность замечать все у окружающих.
	Цинизм	Отсутствие уважения к другим людям.	Способность говорить вслух все, что думаешь.

Качественный анализ представленных вариантов определений показывает, что первому студенту пока не удается отстраниться от шаблонной точки зрения. В противовес ему другой молодой человек демонстрирует значительно большее движение мысли. По характеру выполнения заданий налицо и разная степень обучаемости молодых людей, степень их готовности к освоению психологических знаний.

Анализируя специфику психологической науки один из ведущих российских методологов А.В.Юревич отмечает: «Все существующие науки можно выстроить вдоль континуума, в основании которого находятся дисциплины, изучающие наиболее простые объекты: атомы, электроны и т.п., в его срединной части – науки, изучающие объекты средней сложности: молекулы, низшие животные, в верхней части – дисциплины, объекты которых наиболее сложны и имеют высокую, а иногда и практически неограниченную, степень свободы: человек и общество» [10, с. 10]. Эта высшая степень непредсказуемости человека определяет вероятностный характер психологической науки (и, безусловно, практики) и делает принципиально невозможным в образовательном процессе «продажу» ее содержания некими порциями устоявшихся и завершенных знаний и умений. Поэтому сами особенности предмета профессиональной деятельности психолога

определяют в качестве ведущей образовательной задачи подготовки конкурентоспособного специалиста – обеспечение возможностей для развития у будущих психологов гибкости мышления. Создать такие возможности по силам преподавателю творческому, удерживающему в своей деятельности саму суть психологической науки, а не только учебную программу конкретной дисциплины.

В заключение необходимо отметить, что комплексное и систематическое выполнение аналогичных описанным выше учебным заданиям позволяет достичь ожидаемого развивающего эффекта: мышление вчерашних школьников, годами натренированное на поиск единственно правильного ответа, становится более диалогичным, более восприимчивым к принятию многоголосия как в психологии, так и в собственной жизни. Увеличение степеней свободы мышления позволяет будущим психологам стать истинными субъектами своей жизнедеятельности.

Литература

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики. - М.: МГУ, 1980. – 128 с.
2. Булько, А.Н. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов. – Изд. 2-е, испр. - М.: Мартин, 2007. – 704 с.

3. *Зинченко, В.П., Моргунов, Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. – 304 с.
4. *Кирвель, Ч., Семерник, С.* Модернизация образования: скупой платит дважды // *Беларуская думка*. - 2012. - № 8. - С. 60–65.
5. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление // *Психология мышления* / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.В.Петухова. - М.: МГУ, 1980. - С. 130–140.
6. *Линде, Н.Д.* Что это такое – психологическая проблема? // *Психология в вузе*. - 2005. - № 5. - С. 79–105.
7. *Лотман, Ю.М.* Культура и взрыв // *Семиосфера*. СПб.: Искусство, 2004. - С. 12–148.
8. *Психология в юморе* / Сост. Т.Н.Бендега, М.А.Дыгун, С.Н.Жеребцов. – Мозырь: Содействие, 2007. – 124 с.
9. *Розанов, В.В.* Сумерки просвещения. - М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
10. *Юревич, А.В.* Методологический либерализм в психологии // *Вопросы психологии*. - 2001. - № 5. - С. 3-19.

УДК 373.3(072)

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ

Г.Ф.Биктагирова, Т.В.Лисовская

Аннотация

В данной статье рассматривается новое социально-педагогическое содержание обучения детей-инвалидов, воспитывающихся в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием. Вопросы включения всех без исключения в образовательную среду потребовали создание соответствующего программно-методического обеспечения коррекционно-педагогического процесса в домах-интернатах.

Ключевые слова: дома-интернаты для детей с умственным и физическим недоразвитием; социально-педагогическое содержание обучения; потребностный подход; концептуальные идеи обучения; педагогические условия результативности обучения; инновационные программы и методические рекомендации по работе с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями; результаты мониторинга; проблемные поля.

Abstract

The article discusses the new socio-pedagogical content of teaching disabled children who are brought up in boarding schools for children with mental and physical immaturity. Questions of including everyone without exception in the educational environment demanded the creation of appropriate methodical software for correctional and educational process in nursing homes.

Keywords: homes for children with mental and physical underdevelopment; socio-pedagogical training content; consumerism approach conceptual ideas of training; pedagogical conditions effectiveness of learning; innovative programs and guidelines for working with children with severe multiple mental and physical disabilities; the results of monitoring; problem fields.

Долгое время этих детей считали социально неперспективными. Еще два десятилетия назад они считались необучаемыми. Таких детей рассматривали как нуждающихся в помощи и ухаживающей системе услуг. Большинство из них находилось в домах-интернатах Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь и не имели возможность получать образование. Эти «необычные» дети находились в самоизоляции, порой и сейчас всё еще находятся, испытывая дискомфорт и боль [6].

Статистика по Российской Федерации столь же неутешительна: 29 тысяч детей-инвалидов постоянно живут в домах-интернатах органов социальной защиты; 67 тысяч - в специальных (коррекционных) школах-интернатах органов образования; 5 тысяч – в домах ребенка. Таким образом, 17 процентов детей-инвалидов лишены семейной среды [8].

Проблема оказания квалифицированной помощи детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в настоящее время приобретает все большую актуальность. Это связано, прежде всего, с гуманизацией

общества, изменением психолого-педагогических парадигм [4]. Включение всех детей в систему образования требует и обеспечения педагогического процесса данной категории детей соответствующей методической поддержкой, практико-ориентированной информации, подобранной на основе потребностного и прагматического подходов. Образование детей с умственным и физическим недоразвитием, воспитывающихся в условиях домов-интернатов требует создания инновационных программ обучения, разработок особого содержания и методов работы с ними. Однако это вызвано рядом трудностей и противоречий [1].

При определении содержания обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, находящимися в условиях домов-интернатов (речь пойдет о детях, имеющих два и более нарушения: умеренную либо тяжелую степень интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости) и еще другие нарушения, в первую очередь, двигательные, иногда сенсорные), *первая трудность* состояла в организационном обеспечении всем детям равных возможностей для получения адекватных индивидуальным потребностям коррекционно-образовательных и реабилитационных услуг, в «...наиболее полном, по возможности, вовлечении ребенка в социальную жизнь и достижение развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка» (Конвенции о правах ребенка).

Следующая трудность состояла в противоречии между направленностью обучения на формирование знаний, умений и навыков (знаниевая парадигма) по традиционным образовательным областям (обучение чтению, письму, арифметике) и потребностью в прагматическом обучении и формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями (компетентностная парадигма). Потребности данной категории детей диктуют необходимость их социального развития, обогащения «жизетского» опыта, усиления сенсорных впечатлений. Потребностный подход обуславливает приоритетность социокультурного опыта. Принимаются меры по включению детей в социальное взаимодействие, в процессе которого дети могут получить новые впечатления, стимулирующие их развитие [7].

Третья трудность заключалась в противоречии между наличием тяжелых множественных психофизических нарушений у детей данной категории и необходимостью в подготовке жизнедеятельностной личности.

В рамках рассматриваемых проблем весьма актуальными и своевременными являются впервые созданные в Республике Беларусь инновационные программы, методические материалы и пособия для работы с детьми данной категории, воспитывающимися в условиях домов-интернатов.

Приступая к определению социально-педагогического содержания обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, воспитывающихся в условиях домов-интернатов, мы понимали, что они имеют значительные ограничения своей жизнедеятельности, часто находятся в ситуации социальной изоляции и дезадаптации, теряя способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем [8]. Однако, ограничение возможностей обусловлено не только имеющимся заболеванием или особенностями психофизического развития, но и неприспособленностью социального и физического окружения к специальным потребностям и проблемам такого ребенка. Данная ситуация приводит к его социальной изоляции уже в детстве, тормозит выработку навыков, необходимых для жизни в обществе и, как правило, отрицательно влияет на когнитивное, эмоциональное, социальное и физическое развитие ребенка [2].

Процесс обучения детей, прежде всего, призван способствовать их социализации. Концептуальные идеи обучения этих детей основываются на следующих наиболее значимых принципах: антропоцентризма, системности, комплексности, интегративности; потребностного, прагматического, деятельностного, телесно-ориентированного, средового и методического подходов.

Результативность процесса обучения детей определяет выполнение основных педагогических условий [1]:

- планирование работы в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, ведущими мотивами и потребностями ребенка в различные периоды жизни;
- целенаправленность и систематичность формирования жизненно значимых знаний, умений и навыков, способов действий, предпо-

лагающих достижение ребенком конкретного результата;

- учет характера ведущей деятельности с акцентом на максимально возможную активность ребенка;
- пошаговое формирование и словесное сопровождение выполняемых действий;
- формирование эмоционально положительного и осмысленного отношения детей к бытовым действиям, позволяющим снизить зависимость от помощи окружающих людей;
- применение различных видов педагогической помощи (организующей, направляющей, эмоционально-поддерживающей);
- преемственность работы педагогического, медицинского и обслуживающего персонала;
- постоянство и последовательность требований со стороны взрослых;
- использование реальных предметов в качестве средств наглядности;
- наличие в доме-интернате комнат, предметное наполнение которых соответствует назначению определенной зоны любого помещения (жилая, кухонная, санитарно-гигиеническая и др.).

Однако для реализации указанных выше педагогических условий необходима смена приоритетов в мышлении педагогов, важным при которой является переход от трансляции знаний на осознание своей личной ответственности за настоящее и будущее ребенка (так называемое витагенное мышление педагогов).

Какой бы тяжести ни было нарушение, у ребенка выделяются потенциальные возможности, на основе которых структурируется образовательный процесс, формируются приспособительные механизмы. Образование этих детей не идентично «классическому», оно определяется как «улучшение качества жизни» [3]. Для обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями необходим педагог с определенной ментальностью, владеющий большим набором разнообразных приемов.

Коллективом авторов было научно обосновано и определено социально-педагогическое содержание обучения, охватывающее различные направления коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории: «Бытовая самостоятельность», «Поддерживающее общение», «Сенсорная стимуляция», «Развитие эмоций», «Развитие моторики», «Действия

с предметами», «Изобразительная деятельность», которые нашло отражение в книге «Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов» [1]. Каждая программа имеет следующую структуру: пояснительная записка, программный материал, разделенный на три этапа и предполагает реализацию в следующих условных возрастных рамках (первый этап – от 4 до 9 лет), второй – от 9 до 14 лет и третий – от 14 до 18 лет), перечень планируемых достижений детей к концу каждого этапа, различные приложения. Так, к программе «Поддерживающее общение» в качестве приложения дается примерный лексический минимум. Таким образом, один этап обучения рассчитан на 4 – 5 лет. Авторы предполагают, что каждое занятие с динамической сменой видов деятельности по предложенным программам будет проводиться 2 раза в неделю продолжительность от 20 до 45 минут одно занятие в зависимости от этапа обучения. Так, например, на первом этапе занятие проводится 20-25 минут, а на третьем – 40-45 минут.

Вторая книга «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с умственным и физическим недоразвитием в условиях домов-интернатов» представлена семью самостоятельными разделами, каждый из которых в той или иной степени содержит два блока: первый – непосредственно методические рекомендации для педагогов по реализации вышеназванных программ и второй – дидактический блок, в который вошли календарно-тематические планирования, разработки конспектов занятий, дидактический материал к занятиям [4]. Кроме этого, каждый раздел пособия содержит специально подобранный список литературы. Данные пособия предназначены для педагогов, работающих с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях дома-интерната.

Кратко остановимся на характеристике инновационных образовательных областей социально-педагогического содержания:

Бытовая самостоятельность. Дети включаются в повседневную жизнедеятельность: учатся соблюдать санитарно-гигиенические правила, быть опрятными, удовлетворять свои витальные потребности (в пище, тепле, безопасности). Они сигнализируют о неблагополучии (холоде, голоде, боли, опасности), обращаются за помощью. Дети осуществляют жизненно важные функции и постигают окру-

жающий мир. Насколько они изолированы от него, настолько меньше у них приспособительских навыков. Ориентация в окружающем мире достигается только в процессе деятельности и в процессе жизни среди людей. Дети ориентируются среди предметов природного и рукотворного мира, они включаются в социальное взаимодействие. Ориентация помогает понимать окружающий мир, освоиться в нем, чувствовать свою принадлежность к нему, не отгораживаясь и дистанцируясь от него, обучаясь жизненной ориентации. Дети нуждаются в таком ориентировании, которое важно для жизни и социального включения. Объектами ориентации являются люди ближайшего окружения (воспитатели, родственники, друзья); реальная среда обитания (дом, двор, жилище, комнаты в нем); представители животного и растительного мира; погода и природные явления; улицы, магазины, транспортные средства; правила безопасности (опасные предметы, правила дорожного движения, несъедобные предметы); ближайшее пространственное окружение и единицы времени; питание, одежда; собственное тело; знакомые, друзья и т.д.

Поддерживающее общение. Особенностью детей рассматриваемой категории является то, что около 40 % из них являются безречевыми или имеют непонятный «собственный язык». Ограниченные речевые возможности, особенно в аудитивно-вокальном (слухо-производительном) отношении, делают необходимым использование альтернативных форм коммуникации, основанных на визуально-моторном восприятии (предметы-заместители слов, жесты, рисунки, символы, пиктограммы). Благодаря различным невербальным средствам, понимание речи облегчается. Речевая коммуникация, насколько это нужно, подкрепляется жестами, мимикой, телодвижениями, тактильными контактами, прикосновениями, уменьшением пространственной дистанции.

Сенсорная стимуляция предполагает активную деятельность педагогов при невозможности на данном этапе развития ребенка его активных действий. Сенсорное восприятие детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями не наступает само по себе, их сенсорные системы бездействуют. Педагог создает условия для того, чтобы были задействованы все анализаторы (органы чувств) ребенка в процессе активных действий и упражнения моторных навыков. Использует-

ся разнообразный дидактический материал, позволяющий включать, упражнять зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой, кожный анализаторы.

Развитие эмоций. Особенностью детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является большая сохранность эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной. Это позволяет использовать их эмоциональное развитие как средство социальной адаптации и формирования личности. Эмоциональное развитие предполагает создание ребенку обстановки эмоционального благополучия, что достигается сглаживанием отрицательных эмоциональных переживаний и актуализацией положительных. Содержание работы по эмоциональному развитию включает, кроме обеспечения положительного средового влияния, формирование способности различать и понимать эмоции и эмоциональное состояние людей. У детей развивается мимика, пантомимика и другие невербальные средства выражения эмоционального состояния. Они учатся воспроизводить эмоции, использовать выразительные средства эмоционального реагирования. У детей снимается повышенная агрессивность, продуцируются положительные переживания, формируются и закрепляются позитивные эмоциональные установки. Дети учатся контролировать свои эмоции, овладевают приемами релаксации, способами выражения своих эмоций. Имитация детьми основных эмоциональных состояний, активные мимические и пантомимические проявления чувств обеспечивают активную эмоциональную разрядку и предотвращают девиации. Эмоциональное развитие способствует проявлению эмоций социально приемлемыми способами, владению способами адекватного эмоционального реагирования.

Действия с предметами является важнейшей составляющей образовательного процесса. Центральное место занимает формирование мотивационной готовности к труду. Используются в этих целях оказание помощи, игровая деятельность, создание ситуации успеха, такие средства психологического воздействия как похвала, одобрение, различные формы поощрения. В целях успешной подготовки к труду используется бытовой труд, самообслуживание. Основным механизмом приобщения к труду является сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах дея-

тельности, совместная сопряженная и полусопряженная деятельность. Различные виды бытового труда, работа на уроках с бумагой, глиной, тканью, природным материалом служат задачам физического развития и формирования положительного отношения к труду. В образовательном процессе труду отводится центральное место.

Развитие моторики служит задачам удовлетворения потребностей детей и максимально возможному развитию их жизнеспособности. Эта образовательная область как часть традиционной физической культуры, вместе с тем решает задачи коррекции имеющихся нарушений, адаптации ребенка к окружающему миру, формированию у него практических умений. Физкультурные упражнения связываются с теми практическими умениями, которые необходимы в повседневной жизни. Они помогают социально-бытовой и социально-трудовой адаптации ребенка. Движения связываются с теми действиями, которые ребенок выполняет повседневно: умываться, причесываться, завязывать, поднимать, опускать предметы, перемещать их, копать, сгребать, стирать, выжимать, развешивать. Таким образом приобретаются приспособительные умения, достигается социальная адаптация, включающая ориентацию в окружающем мире и налаживанию адекватных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Изобразительная деятельность включает накопление опыта, выполнение лепки, простейших аппликационных работ, рисование красками с помощью пальцев руки, рисование с помощью шаблонов, дорисовывание неоконченных изображений, рисование по контурным рисункам. Основой для овладения рисованием является предметно-манипуляторная деятельность. Формируются зрительные образы, которые могут стать предпосылкой для графических образов. Изобразительная деятельность используется в целях развития эмоционального отношения к миру.

Разработанные учебные программы и методические рекомендации по их реализации были вначале апробированы на базе Городищенского, Журавичского и Васишиковского домов-интернатов, а затем внедрены в образовательный процесс домов-интернатов Республики Беларусь для детей с умственным и физическим недоразвитием. Посредством анкетирования администрации, педагогов, меди-

цинских работников и обслуживающего персонала, а также молодых людей, живущих в доме-интернате был проведен мониторинг. Анализ данных мониторинга позволил получить достоверную информацию о результатах внедрения инновационных программ и методических материалов, определить степень успешности, проблемные поля и очертить перспективы оказываемой образовательной помощи.

В Российской Федерации есть также подобный опыт. В детских домах-интернатах, в которых большинство проживающих составляют дети-инвалиды с тяжелыми умственными и физическими нарушениями, организованы социально-реабилитационные мероприятия, проводятся мероприятия по социальной адаптации и социально-средовой ориентации детей-инвалидов. Детям-инвалидам в учреждениях прививаются навыки самообслуживания, поведения в быту, общественных местах, коммуникативного общения. Особое внимание уделяется социальной адаптации воспитанников с учетом их способностей и возможностей посредством обучения их элементарным бытовым и социальным навыкам и умениям (приготовление пищи, мелкий ремонт одежды, проезд и оплата в общественном транспорте, покупка продуктов, оплата коммунальных услуг и т.д.), навыкам самообслуживания. В этих целях в детских домах-интернатах для умственно отсталых детей разработаны и планомерно реализуются внутренние программы социальной адаптации воспитанников.

В ряде субъектов Российской Федерации (Республика Ингушетия, Астраханская область, Волгоградская область) при учреждениях имеются подсобные сельские хозяйства. Наличие данных хозяйств не только позволяет вовлечь в процесс трудовой реабилитации воспитанников учреждения, но и является дополнительным источником обеспечения продуктами питания проживающих за счет производимой ими сельскохозяйственной продукции. В швейных мастерских, созданных в учреждениях, старшие воспитанники производят и ремонтируют постельные принадлежности, одежду для нужд проживающих.

Появилось много программ и методик ранней помощи российских, так и зарубежных авторов: «Абилитация младенцев» (Е.В.Кожевникова, Л.А.Чистокочич), «Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки» (М.Питерси,

Р.Трипор), «Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями» (Н.М.Джонсон-Мартин), «Программа ранней педагогической помощи «Портедж» (США), программа «Обучения и развития детей раннего и младшего дошкольного возраста «Ступеньки» (А.Е.Иванова, О.Ю.Кравец, И.А.Рыбкина) и др. Новаторскую программу социальной адаптации детей-инвалидов внедряют в Новосибирской области. Воспитанников интерната учат не только самым простым, на первый взгляд, бытовым вещам – стирать, убирать, готовить, но и верховой езде. Ведь главное для них – быть самостоятельными в различных вопросах и сферах деятельности.

Занятия по экспериментальной методике по коррекции двигательных действий Корнева А.В. позитивно сказываются на социальной адаптации детей. Коллективные игры, участие в специальных соревнованиях, олимпиадах по адаптивной физической культуре нивелировали большинство мелких конфликтов, возникающих у детей в доме-интернате, зафиксирована позитивная динамика снижения их числа [5]. Большое внимание уделяется сегодня передаче таких детей в приемные семьи [10]. В данных вопросах важно использовать положительный опыт таких приемных семей, в которых соблюдаются интересы всех ее членов.

Общие *выводы*, которые можно сделать по результатам анализа и мониторинга:

1. Разработанные программы и методические рекомендации к ним позволили изменить педагогическое мышление, преодолеть некоторые стереотипы в практике обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Педагоги констатировали, что после создания и апробации в условиях дома-интерната методического обеспечения их деятельности стало понятно, что занятия, проводимые ранее, не позволяли в полной мере реализовывать возможности детей и не всегда соответствовали их потребностям и способностям. Предложенное содержание обучения, именно то, что могут освоить дети, «есть точка опоры в виде программно-методических пособий», что позволит улучшить качество жизни воспитанников.

2. Педагоги домов-интернатов высоко оценивают разработанные сотрудниками Национального института образования материалы – программы и методические рекомендации по их реализации, отмечают их структу-

рированность, ясность изложения, практико-ориентированную направленность, доступность для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

3. Изменилось отношение к детям, особенно к тем, которые раньше считались необучаемыми. Рекомендации и практическая помощь специалистов позволили воспитателям понять, что «ничего невозможного нет» и коррекционно-педагогическая работа должна проводиться со всеми детьми дома-интерната. Педагогами было отмечено, что «когда понимаешь, что делать, с лежачими детьми даже интереснее работать».

4. Приоритетами в работе педагогов домов-интернатов становятся: создание условий, способствующих удовлетворению запросов и потребностей всех воспитанников, их адаптации к самостоятельной жизни; работа со *всеми* детьми дома-интерната, в том числе – с безречевыми и обездвиженными детьми; развитие новых форм работы с воспитанниками, направленных на их вовлечение в жизнь, индивидуализацию оказываемой помощи, улучшение трудовой подготовки, организацию разнообразного отдыха, повышение качества жизни детей в условиях дома-интерната.

Вместе с тем, мониторинг выявил *проблемные поля*:

1. Пожеланием педагогов и администрации дома-интерната явилось увеличение тиража программно-методических материалов. Желательно, чтобы комплект программно-методического обеспечения имел каждый педагог, работающий с детьми.

2. Необходимость разработки наглядного материала к методике обучения по разным образовательным областям с изображением конечного результата, который, может быть достигнут, либо к которому должен стремиться ребенок под руководством взрослого (например, образец рисунка, выполненного с применением техники монотипии).

3. Отсутствие методических разработок, конспектов занятий для работы с детьми молодежной группы (после 18 лет), в том числе по вопросам полового воспитания молодых людей, их социальной адаптации в ситуации самостоятельного проживания.

Выявленные проблемные поля в процессе воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях домов-интернатов свидетельствуют о наличии

перспектив и необходимости продолжения образовательных проектов, как в рамках семинаров, круглых столов, так и в виде издания адресных учебно-методических пособий.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, терпеливости, нешаблонного решения педагогических проблем. Не каждого ребенка данной категории можно успешно подготовить к самостоятельной жизни. Но, в любом случае, коррекционно-педагогическая работа поможет развить у него способности к коммуникативному взаимодействию, сгладить негативные проявления нарушений, усилить психическую активность, повысить качество жизни.

Безусловным приоритетом в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование их деятельностного опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе.

Анализ белорусского и российского опыта и личные размышления авторов по данной проблеме могут быть полезны практикам системы труда и социальной защиты, он провоцирует диалог, который в конечном итоге может привести к конкретным результатам.

Литература

1. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К.Боровская [и др.]; под ред. Т.В.Лисовской. – Минск: НИО, 2007. – 216 с.
2. Головчиц, Л.А. Программа воспитания и обучения дошкольников со сложными нарушениями развития / под ред. Л.А.Головчиц, Н.Д.Шматко. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2003. – 34 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Акад. МВД, 2011. – 23 с.
4. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием / И.К.Боровская [и др.]; под ред. Т.В.Лисовской. – Минск: НИО, 2008. – 435 с.
5. Корнев, А.В. Коррекция двигательных действий детей с умеренной умственной отсталостью на физкультурных занятиях в условиях детского дома-интерната: Автореферат ... канд. пед. наук. - Шуя, 2008. - 158 с.
6. Лисовская, Т.В. Инновационные подходы к обучению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Т.В.Лисовская // Вестник КазНУ имени аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». – 2012. - № 3(37) – С. 54-59.
7. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические рекомендации / Л.Б.Баряева, И.М.Бражнокова, Е.Т.Логинова и др. – М.; СПб.; Псков, 1999.
8. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программы / С.В.Андреева, С.Н.Бахарева, А.М.Царёв и др.; Под ред. А.М.Царёва. – Псков: Центр социального проектирования «Возрождение», 2004.
9. Специальный доклад о соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации / <http://vestaunion.ru/information/lgoty-i-prava-detej-invalidov/specialnyj-doklad-o-soblyudenii-prav-detej-invalidov-v-rossijskoj-federacii/>
10. Biktagirova G.F. Social assistance for the foster family in Russia | Social problems in Europe: Dilemmas and possible solutions. – Paris, L'Harmattan, 2013 5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique, 75005 Paris. - PP.115-121.

Наши авторы

Андреев В.И. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: andreev_v_i@inbox.ru

Асафова Е.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: elasaf@mail.ru

Башинова С.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: sbashinova@mail.ru

Баянова Л.Ф. – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Balan7@yandex.ru

Белолуцкая А.К. - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института «Столичное образование», г. Москва
E-mail: anabel@eurekanet.ru

Биктагирова Г.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: BikGF@mail.ru

Болтакова Н.Н. – старший преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: boltakova@mail.ru

Бронников С.А. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Бирского филиала Башкирского государственного университета, член-корреспондент МАНПО
E-mail: bronbir@rambler.ru

Валеева Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Институт психологии и образования ФГАОУ ВПО Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: valeykin@yandex.ru

Валиахметова А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства Высшей школы искусств им. С.Сайдашева ИФМК ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: valiahmetova-alfiya@mail.ru

Васильева А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижнекамского химико-технологического института (филиал) ФГБОУ ВПО «Казанского национального исследовательского технологического университета» (КНИТУ) им. А.Н.Туполева
E-mail: v.aida@inbox.ru

Васянина О.Л. – соискатель кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Ульянова
E-mail: vasyanina00@mail.ru

Вафина В.Р. – старший преподаватель НОУ ВПО «Университет Управления ТИСБИ», филиал г. Набережные Челны, Республика Татарстан
E-mail: Veneriya67@mail.ru

Воробьева Г.И. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Бирского филиала Башкирского государственного университета

Габдулхаков В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Гайсин Р.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики географического и экологического образования Института экологии и географии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: gaisinrenat@rambler.ru

Гималиев В.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова», г. Чебоксары
E-mail: vagizgimaliev@mail.ru

Дорофеева Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: elena.dor@mail.ru

Зайцева И.И. – педагог высшей квалификационной категории, педагог дополнительного образования Центра внешкольной работы «ЭКО и ТТ», г. Казань
E-mail: kazan_cvst.24@mail.ru

Евсеева Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бирского филиала Башкирского государственного университета
E-mail: Elena-evsecova@yandex.ru

Ерова Д.Р. – ассистент кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского университета (КНИТУ)
E-mail: d.erova@mail.ru

Илларионова М.В. – заведующая музеем И.Я.Яковлева ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева», г. Чебоксары
E-mail: vagizgimaliev@mail.ru

Кадырова А.А. – старший преподаватель кафедры английского языка Института языка ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: kadyrova8416@mail.ru

Калимуллин А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: kalimullin@yandex.ru

Каркина С.В. – старший преподаватель кафедры музыкального искусства и хореографии Института филологии и искусств ФГАОУ ВПО Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: s.karkina@mail.ru

Климентьева З.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: zkliment@yandex.ru

Ковалев И.В. – ассистент кафедры социального анализа и математических методов в социологии, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: koval.spb@gmail.com

Колетвинова Н.Д. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: koletvinova_nd@mail.ru

Лисовская Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск
E-mail: lis_tva@tut.by

Медведская Е.И. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Брестского государственного университета имени А.С.Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест
E-mail: EMedvedskaja@mail.ru

Морус Г.Г. - старший преподаватель кафедры технологического образования Бирского филиала Башкирского государственного университета, аспирант кафедры педагогики БФ БашГУ
E mail: morusgg@gmail.com

Муртазина Э.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: elil@inbox.ru

Мухаметзянова Ф.Г. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе НОУ ВПО «Университет Управления ТИСБИ», г. Казань, Республика Татарстан
E-mail: florans955 @ mail.ru

Нигматуллина И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: irinigma@mail.ru

Николаева М.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
E-mail: nikolaeva250381@list.ru

Новгородова Е.Ф. – аспирант кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», руководитель отдела обучения ООО «2-ГИС-Калининград»

E-mail: talash_ka@mail.ru

Нургаянова Н.Х. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства и хореографии Высшей школы искусств им. С.Сайдашева Института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: naila-n@mail.ru

Паникарова Н.Ф. – доцент кафедры разговорного иностранного языка (РИЯ) Института космических и информационных технологий Сибирского Федерального Университета (ИКИТ СФУ)

E-mail: NPanikarova@sfu-kras.ru

Пантелеев Э.Е. – адъюнкт ФГКОУ ВПО «Хабаровский пограничный институт ФСБ России», г. Хабаровск

E-mail: eduardvipgroup@ya.ru

Прохоров А.О. – доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Прусс Н.М. – кандидат педагогических наук, профессор, ректор НОУ ВПО «Университет Управления ТИСБИ», г. Казань, Республика Татарстан

E-mail: tisbi@tisbi.ru

Пурик Э.Э. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой изобразительного искусства Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, г. Уфа, Республика Башкортостан

E-mail: ggggb91@mail.ru

Расходова И.А. – старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского национально-исследовательского технического университета (КНИТУ) им. А.Н.Туполева

E-mail: rasilm@mail.ru

Русс С.А. – старший преподаватель кафедры психологии развития и клинической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail - svaruss@yandex.ru

Слепченко Н.Н. – старший преподаватель кафедры разговорного иностранного языка (РИЯ) Института космических и информационных технологий Сибирского Федерального Университета (ИКИТ СФУ)

E-mail: slepcnenko_natal@mail.ru

Степихова В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования

E-mail: walest@rambler.ru

Стуколова Е.А. – аспирант очного отделения, ассистент ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

E-mail: choosee@mail.ru

Тагариев Р.З. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии Естествознания, декан факультета технологического образования Бирского филиала Башкирского государственного университета.

E-mail: tagariev-rashit@yandex.ru

Тагариева С.М. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Бирского филиала Башкирского государственного университета.

E-mail: tagariev-rashit@yandex.ru

Терентьева М.В. – доктор педагогических наук, доцент кафедры международных отношений и дипломатии Института международных отношений, истории и востоковедения, заместитель директора Института непрерывного образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: Irina.Terenteva@kpfu.ru

Тулинова О.В. – кандидат педагогических наук, доцент музыкально-педагогического факультета Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина, г. Елец Липецкой области

E-mail: olga.tulinova@rambler.ru

Хабибуллин Р.Р. – аспирант кафедры теории и методики географического и экологического образования Института экологии и географии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: apas-sport@mail.ru

Хузиахметов А.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: hanvar9999@mail.ru

Цивильская Е.А. – ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, аспирант кафедры психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: e.tsivilskaja@mail.ru

Шаехова Р.К. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделением дошкольного и начального образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru

Шайхелисламов Р.Ф. – доктор экономических наук, профессор, директор Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: shraisf@rambler.ru

Шакирова М.Г. – кандидат педагогических наук, доцент Бирского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, Республика Башкортостан

E-mail: marinn.shakirova@yandex.ru

Ширшов В.Д. – доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

E-mail: shvd66@mail.ru

Ширшов С.В. – кандидат педагогических наук, доцент Уральского Федерального университета г. Екатеринбург
E-mail: kottlin_sv@mail.ru

Юсупов М.Г. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: yusmark@yandex.ru

Яремчук С.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
E-mail: svj@rambler.ru

Яценко А.В. – ассистент кафедры педагогики Бирского филиала Башкирского государственного университета, учитель физики МОБО № 10 г. Бирска
E-mail: addmusic@mail.ru

Ячина Н.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: rezeda.ilgizarovna@mail.ru

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	3
Андреев В.И. БАЗОВЫЕ ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
Ковалев И.В. ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ РОССИЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ РІАСС)	17
Терентьева М.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР И РОЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В НЕМ.....	23
Шайхелисламов Р.Ф., Шаехова Р.К. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	28
Мухаметзянова Ф.Г., Прусс Н.М., Вафина В.Р. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВУЗА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»).....	36
Колетвинова Н.Д. О ТЕХНОЛОГИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	41
Нигматуллина И.А., Болтакова Н.И. ОБ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ.....	46

СУБЪЕКТНОСТЬ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Валеева Р.А., Каркина С.В. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ.....	51
Прохоров А.О. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ	54
Юсупов М.Г. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ.....	59
Башинова С.Н. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	65
Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. ОСОБЕННОСТИ ПРАВИЛ В НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	73

Пурик Э.Э., Шакирова М.Г. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ..... 78

Ахметшина Г.Х. О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 83

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Тагариев Р.З., Тагариева С.М., Воробьева Г.И. ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 85

Муртазина Э.И. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ..... 90

Русс С.А. ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ 99

Расходова И.А. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ ЗА РУБЕЖОМ..... 102

ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

Васильева А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА..... 106

Слепченко Н.Н., Паникарова Н.Ф. ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ СТИЛЯХ В ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСАХ СМЕШАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... 111

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Стуколова Е.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ШВЕЦИИ..... 115

Тулинова О.В. МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МАЛОГО ГОРОДА 121

АКТИВНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Степихова В.А. АКТИВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ 125

Кадырова А.А. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК

ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	129
Ячина Н.П., Хузиахметов А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ.....	133
Новгородова Е.Ф., Яремчук С.В. ДИЛЕММА САМОРАЗВИТИЯ: САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОТИВ САМОПРИНЯТИЯ.....	137
Белолуцкая А.К. МНОГОМЕРНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	142
Евсецова Е.А., Морус Г.Г., Бронников С.А. ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	148
 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ	
Валиахметова А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ.....	153
Нургаянова Н.Х. ЭТНОМУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА	158
Гималиев В.Г., Илларионова М.В. О РАЗВИТИИ ЧУВАШСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ	162
 ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ	
Хабибуллин Р.Р., Гайсин Р.И. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ГОРОДА КАЗАНИ.....	168
Асафова Е.В. ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ	172
 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Васянина О.Л. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ	178
Климентьева З.А. ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	184
Ерова Д.Р. ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ	188
Николаева М.А., Ширшов В.Д., Ширшов С.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САБРИЕНТОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ ПРОДУКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ	191

Пантелеев Э.Е. ТРЕБОВАНИЯ К ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ ЗАДАНИЯМ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕ-
ТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ..... 196

Евсецова Е.А., Яценко А.В. ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА ТВОРЧЕСКУЮ САМОРЕАЛИ-
ЗАЦИЮ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 201

СЛОВО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зайцева И.И. ДЕТЯМ СВЕТА НУЖНЫ УЧИТЕЛЯ СВЕТА..... 206

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Медведская Е.И. ПРЕОДОЛЕНИЕ ШАБЛОНОВ МЫШЛЕНИЯ КАК ШАГ К САМОРАЗВИТИЮ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ..... 210

Биктагирова Г.Ф., Лисовская Т.В. ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕС-КОГО
СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ 216

Наши авторы 223

Contents

PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY

Kalimullin A.M., Gabdulhakov V.F. MULTICULTURAL TRAINING IN THE CONTEXT OF SUBJECT AND PROFESSIONAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL	3
Andreev V.I. BASIC LAWS AND IDEOLOGY OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURED	11
Kovalev I.V. THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ICT COMPETENCES OF RUSSIAN CITIZENS (BASED ON PIACC)	17
Terentyeva M.V. EDUCATION CLUSTER AND THE ROLE OF THE FEDERAL UNIVERSITIES IN IT	23
Shaikhelislamov R.F., Shaehova R.K. ORGANIZATION OF TRAINING AND VOCATIONAL TRAINING OF EDUCATORS IN THE CONTEXT OF STANDARDIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION	28
Mukhametzyanova F.G., Pruss N.M., Vafina V.R. FORMATION AND DEVELOPMENT OF NON-STATE HIGHER EDUCATIONAL ACTIVITY AS A SUBJECT (CASE STUDY OF UNIVERSITY "TISBI")	36
Koletvinova N.D. ABOUT THE TECHNOLOGY OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	41
Nigmatullina I.A., Boltakova N.I. REGARDING THE INTEGRATION OF EDUCATION, SELF-CATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE SPEECH THERAPISTS	46

SUBJECTIVE AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF ITS DEVELOPMENT

Valeyeva R.A., Karkin S.V. AESTHETIC EDUCATION OF COLLEGE STUDENT BY MEANS OF INTEGRATION TOOLS ARTS AS A FACTOR OF SUBJECTIVITY	51
Prokhorov A.O. COGNITIVE MENTAL STATES: CONCEPTUAL FOUNDATIONS, PHENOMENOLOGY AND STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ORGANIZATION	54
Yusupov M.G. PHENOMENOLOGY OF STUDENTS' COGNITIVE MENTAL STATE	59
Bashinova S.N. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL THINKING OF TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	65
Bajanova L.F., Tsvil'skaya E.A. FEATURES OF RULES IN REGULATORY SITUATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN	73
Puric E.E., Shakhirova M.G. EVALUATING THE RESULTS OF PEDAGOGICAL STUDENTS' CREATIVE WORKS	78
Akhmetshina G.H. ABOUT THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS	83

INNOVATIVE FORMS OF PERSONALITY IN SCHOOL AND UNIVERSITIES

Tagaryev R.Z., Tagaryeva S.M., Vorobyova G.I. FORMATION OF CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RURAL SCHOOLS IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING	85
Murtazina E.I. STUDY OF THE RELATIONSHIP OF COMMUNICATIVE CULTURE AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN ADOLESCENCE	90
Russ S.A. GENERAL AND SPECIFIC INTERPERSONAL BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS OF DIFFERENT BIRTH ORDERS	99
Raskhodova I.A. CULTURAL DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN STUDENTS WHEN WORKING WITH INTERNET RESOURCES ABROAD	102

TECHNOLOGIES POLY CULTURAL LANGUAGE DEVELOPMENT

Vasilieva A.A. FORMATION OF TOLERANT PERSON OF STUDENTS BY FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL HIGHER EDUCATION SPACE	106
Slepchenko N.N., Panikarova N.F. ABOUT INDIVIDUAL LEARNING STYLES IN JOINT TECHNOLOGY ELECTRONIC COURSES NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL	111

EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT IN HISTORY OF PEDAGOGICAL THINKING

Stukolova E.A. INNOVATIVE SWEDEN DIDACTIC MODELS	115
Tulinova O.V. MUSICAL EDUCATING AS A DEVELOPMENT FACTOR OF MUSICAL-EDUCATIONAL SPACE IN A SMALL TOWN	121

ACTIVITY, CREATIVITY AND SELF-IDENTITY

Stepihova V.A. ACTIVITY AS VALUABLE EDUCATIONAL CATEGORY	125
Kadyrova A.A. DEVELOPMENT OF POWERS FOR CREATIVE SELF- REALIZATION AS AN OBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH	129
Yachina N.P., Huziahmetov A.N. FORMATION OF CREATIVE SOCIALLY RESPONSIBLE PERSON	133
Novgorodova E.F., Yaremchuk S.V. SELF-DEVELOPMENT DILEMMA: SELF-IMPROVEMENT VERSUS SELF-ACCEPTANCE	137
Belolutskaya A.K. MULTIDIMENSIONAL THINKING AND TEACHING	142
Yevsetsova E.A., Morus G.G., Bronnikov S.A. PECULIARITIES OF SELF-DEVELOPMENT OF TEACHER'S METHODOLOGICAL CULTURE IN INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRON-	148

MENT OF THE UNIVERSITY

PERSONALITY DEVELOPMENT IN ETHNOPEDAGOGICS

Valiahmetova A.N. CREATING EMPATHIC CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF ETHNOPEDAGOGICS 153

Nurgayanova N.H. ETHNOMUSICAL TRADITIONS OF VOLGA REGION PEOPLES IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL DIALOGUE 158

Gimaliev V.G., Illarionova M.V. ON THE DEVELOPMENT OF THE CHUVASH NATIONAL CULTURE AND EDUCATION 162

SCIENCE EDUCATION AND SELF-EDUCATION

Habibullin R.R., Gysin R.I. SOME ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF BIOLOGICAL EDUCATION IN KAZAN UNIVERSITIES 168

Asaphova E.V. INFLUENCE OF RESEARCH PROJECT ON DEVELOPMENT OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS' ENVIRONMENTAL COMPETENCE 172

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Vasyanina O.L. FEATURES KONFLIKTOLOGICHESKIHCOMPETENCETEACHER MILITARY COLLEGE TO WORK WITH FOREIGN TROOPS 178

Klimentyeva Z.A. INNOVATIVE MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION 184

Yerova D.R. THE GRADUAL FORMATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS AS A CONDITION FOR THEIR ACADEMIC MOBILITY 188

Nikolaeva M.A., Shirshov V.D., Shirshov S.V. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SABRIENTOLGY BY EXAMPLE OF DEVELOPMENT SOCIAL ADVERTISING PRODUCTS 191

Panteleyev E.E. REQUIREMENTS TO THE COGNITIVE TASKS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION 196

Yevsetsova E.A., Yatsenko A.V. ORIENTATION OF STUDENTS TO CREATIVE SAMARALITION IN AXIOLOGICAL EDUCATIONAL SPACE 201

THE WORD OF A TEACHER FOR MORE EDUCATION

Zaitseva A.I. CHILDREN OF LIGHT, TEACHERS OF LIGHT 206

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION

Medvedskaya E.I. OVERCOMING THINKING PATTERNS AS A STEP TOWARDS SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGIST	210
Biktagirova G.F., Lisovskaya T.V. THE SOCIO-PEDAGOGICAL-CONTENTS OF EDUCATING DISABLED CHILDREN IN NURSING HOMES	216
Our authors	223

Публикационная этика
научного педагогического и психологического журнала
«Образование и саморазвитие»

Редакционная политика научного журнала «Образование и саморазвитие» связана с этикой научной деятельности. Под научной этикой мы понимаем совокупность моральных принципов, которыми руководствуются ученые в своей работе и которые обеспечивают функционирование самой науки. Важное место в публикационной этике журнала занимают моральные, нравственно-этические ценностные принципы. Кроме того, «Образование и саморазвитие» входит в число ваковских рецензируемых журналов, что также обязывает его редакционную коллегию ряду важных нравственно-этических принципов и организационных норм.

Для редколлегии журнала «Образование и саморазвитие» право авторства представленных к публикации работ основывается на обязательном соблюдении нескольких условий:

- значительном вкладе в концепцию и структуру исследования или в анализ и интерпретацию данных;
- написании текста статьи или внесении в него принципиальных изменений;
- одобрения окончательной версии, которая сдается в печать.

Со своей стороны, авторы, предоставляющие свои работы для опубликования в журнале «Образование и саморазвитие», должны гарантировать, что статьи:

- являются оригинальными (не публиковались ранее в других изданиях в их нынешней или близкой по содержанию форме);
- не находятся на рассмотрении в редакциях других изданий и все возможные конфликты интересов, связанные с авторскими правами и опубликованием рассматриваемых статей, урегулированы;
- не нарушают ни одно из существующих авторских прав, в связи с чем гарантируют издателю возмещение убытков в случае выявления подобных нарушений;
- для удобства распространения и обеспечения реализации политики использования материалов авторы передают издателю исключительное право собственности на рукопись, если не предусмотрено иное.

Как нарушение научной этики может рассматриваться следующее:

- фабрикация, фальсификация данных путем тайного их отбора и отказа от нежелательных результатов, путем манипуляции изображениями или иллюстрациями;
- некорректные заявления в письме-заявке или заявке на получение поддержки (в том числе ложные заявления относительно публикаций, в которых появилась работа, а также работ, принятых к публикации);
- нарушение прав интеллектуальной собственности в отношении работ другого автора, охраняемых авторским правом, значительных научных открытий, гипотез, теорий или методов исследования:
 - 1) несанкционированное использование, в том числе узурпация авторства (плагиат);
 - 2) незаконное присвоение, по мнению экспертов, методов исследования и идей (кража идей);
 - 3) узурпация научного авторства или соавторства, или необоснованное их присвоение;
 - 4) фальсификация содержания;
 - 5) несанкционированная публикация и предоставление третьим лицам доступа к еще не опубликованным работам, находкам, гипотезам, теориям или научным методам;
- притязание на (со)авторство с другим лицом без его/ее согласия;
- саботаж исследовательской работы (в том числе нанесение ущерба, разрушение или подделка экспериментальных установок, оборудования, документации, аппаратуры, программного обеспечения, химикатов или других предметов, необходимых для проведения эксперимента);
- совместная ответственность может являться результатом: 1) активного участия в нарушении научной этики, совершаемом другими лицами; 2) осведомленности о фальсификации, совершаемой другими; 3) соавторства в фальсифицированных публикациях; 4) явного пренебрежения обязанностями контроля.

В соответствии с редакционной политикой журнала «Образование и саморазвитие» недопустимо:

- дословное копирование работы другого лица без указания его авторства, ссылки на источник и использования кавычек.
- некорректное перефразирование произведения другого лица, при котором было изменено более одного предложения в рамках одного параграфа или раздела текста, либо предложения были расположены в ином порядке без соответствующей ссылки на источник. Существенное некорректное перефразирование без ссылки на источник приравнивается к дословному копированию;
- использование элементов произведения другого лица без указания авторства, например, рисунка, таблицы или абзаца без выражения признательности, ссылки на источник или использования кавычек. Авторы должны получить разрешение владельца авторских прав на использование элементов его произведения;
- самоплагиат: авторы должны указывать, что их работа публикуется впервые. Если элементы рукописи ранее были опубликованы в другой статье, в том числе в журнале «Образование и саморазвитие» или в зарубежных изданиях, включенных в хотя бы одну из систем цитирования (библиографических баз) Web of

Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef, то они (авторы) обязаны сослаться на более раннюю работу или работу, опубликованную за рубежом. Указать, в чем существенное отличие новой работы от предшествовавшей и вместе с тем выявить ее связь с результатами исследований и выводами, представленными в предыдущей работе. Дословное копирование или дословный перевод собственных работ на другой язык (без указания первоисточника) и их перефразирование неприемлемы.

Не считаются нарушениями этики в научных исследованиях деяния, свойственные исследовательским процессам, а также не сфальсифицированные (неосознаваемые) исследовательские ошибки, конфликт данных, разные толкования и интерпретация полученных результатов и экспериментальных разработок.

Редакция журнала придерживается стандартов научной этики, защищая репутацию авторов и серьезно относясь к отдельным случаям плагиата, исходя из того, что обвинения в плагиате всегда негативно отражаются на карьере исследователя. При возникновении подобных ситуаций используется система процедур, позволяющих реагировать на возможные обвинения в плагиате. В целях обеспечения объективности редакция тщательно исследует каждый случай и рассматривает аргументы всех заинтересованных сторон. Прежде чем предпринимать дальнейшие действия, редакция стремится получить максимально точную информацию у авторов спорной публикации или владельцев авторских прав и изучает ее.

Вместе с тем редакция оставляет за собой право не реагировать на обвинения в плагиате, если обвинитель предоставляет недостоверную персональную информацию (например, представляется вымышленным именем) либо действует в неэтичной или угрожающей форме. Редакция не обязана обсуждать случаи предполагаемого плагиата с лицами, не имеющими к нему прямого отношения.

Этика издания научных публикаций

Редакция гарантирует рассмотрение всех представленных к публикации материалов, соблюдение редакторской независимости и добросовестности в принятии объективных решений без предубеждения к авторам в зависимости от национальной или религиозной принадлежности, служебного положения, независимо от коммерческих интересов и отношений с Учредителем журнала, базируя свою политику на уважении личных прав автора и прав на интеллектуальную собственность.

Редакция стремится к обеспечению и повышению качества публикуемых материалов, внесению существенного вклада в развитие отечественной и зарубежной юридической науки; принимает все меры по активизации деятельности по повышению качества публикуемого материала; стремится удовлетворить потребности читателей и авторов через свободный доступ к журналу.

В качестве руководящих принципов редакционной деятельности определены: актуальность, достоверность, ясность и обоснованность публикуемого научно-исследовательского материала.

К числу основных принципов высокой квалификации публикуемых научно-исследовательских материалов Редакция относит: основательность, честность, однозначность, полноту представленных материалов, взвешенность, оригинальность и прозрачность научных статей.

Редакция проводит политику по включению в состав редакционного совета квалифицированных членов, активно содействующих развитию журнала.

Редакция гарантирует принятие мер по соответствию публикуемых материалов авторскому праву и публикационной этике, проводя проверку публикаций на плагиат (при помощи соответствующего программного обеспечения), дублирующую или избыточную публикацию.

Статья, представленная в журнал «Образование и саморазвитие», не должна дублировать статью, уже опубликованную на английском языке в изданиях, включенных в хотя бы одну из систем цитирования (библиографических баз) Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef.

Редакция выносит решение о принятии или непринятии статьи к публикации на основании всех поступивших в Редакцию комментариев независимых рецензентов в целом. Окончательное редакторское решение и причины его вынесения сообщаются авторам.

Этика рецензирования научных публикаций

Редакция гарантирует проведение независимого рецензирования материалов способом, позволяющим обеспечить честность и объективность высказывания относительно научной ценности предполагаемой к публикации статьи.

Редакция гарантирует обеспечение честного и должного процесса независимого рецензирования. Редакция пользуется услугами независимых рецензентов в отношении материалов, рассматриваемых для пуб-

ликации, путем выбора лиц, имеющих достаточный опыт в сфере научных интересов, охватываемых публикацией, и не имеющих конфликта интересов.

В случае, если со стороны рецензентов поднимается вопрос в отношении достоверности данных или целесообразности публикации научной работы, редакция предоставляет автору возможность ответить на поставленные вопросы. При направлении на рецензирование Редакция обеспечивает конфиденциальность материала авторов и информирует о необходимости сохранения такой конфиденциальности рецензентов. Редакция никому не сообщает статус материала в журнале, кроме авторов. Редакция сохраняет конфиденциальность личных данных рецензентов.

Рецензенты должны учитывать зарубежный контекст исследований: статья, представленная в журнал «Образование и саморазвитие», не должна дублировать материал, уже опубликованный на иностранных языках в изданиях, включенных в хотя бы одну из систем цитирования (библиографических баз) Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef.

Редакция оставляет за собой право отклонить материал без проведения независимого рецензирования в случае, если он будет сочтен низкокачественным или не подходящим для читателей журнала. Данное решение принимается честно и беспристрастно с учетом редакционной политики журнала.

Этика редактирования научных публикаций

Редакция принимает решение по принятию или отклонению публикаций, что предъявляет особые требования к честности и объективности данного процесса и к его соответствию научному видению журнала.

Все редакционные процессы размещены в информационных материалах для авторов: указаны требования, предъявляемые к авторам, типы публикуемых материалов.

Редакция обязуется реагировать на все заявления или подозрения в неправомерном поведении в отношении проведенного исследования или публикации, исходящие от читателей, рецензентов или других редакторов.

Редакторы осуществляют работу в соответствии с системой обеспечения идентичности. Редакция принимает информацию о выявленных проблемах и выносит решение о принятии к публикации или об отказе в ее опубликовании.

Конфликты интересов редактора оглашаются публично. Редакторы не принимают решения в отношении материалов, в связи с которыми они имеют конфликт интересов.

Редакция научного педагогического и психологического журнала «Образование и саморазвитие»