

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1 (43) 2015 г.

Казань, 2015

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

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

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

Подписной индекс № 36625

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

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Научный рецензируемый (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);

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

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

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

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

М.П.Жигалова – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета им. А.С.Пушкина (Республика Беларусь);

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).

О.В.Яшина – редактор текстов на английском языке

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 372.881.161.

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ: ДИСКУССИИ И ПРОБЛЕМЫ

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

Аннотация

В последнее время в России появилось много концепций развития культуры на разных уровнях образования: дошкольном, начальном, среднем, высшем. Однако во многих концепциях нет методологической базы, нет опоры на опыт работы по развитию культуры в системе образования. В статье актуализирован опыт прежних концепций развития культуры. Эти концепции обеспечивали высокую результативность в развитии культуры познания, обучения, воспитания, общения и поведения.

Ключевые слова: концепция, культура, дошкольное образование, историческое образование, филологическое образование.

Abstract

In recent years in Russia there are many concepts for the development of culture at different levels of education: preschool, primary, secondary, tertiary. However, many concepts lack methodological basis, there is no reliance on the experience in the development of culture in the education system. The paper describes the experience of previous concepts for the development of culture. These concepts provided high efficiency in the development of culture of learning, teaching, education, communication and behaviour.

Keywords: concept, culture, preschool education, historical education, philological education.

Многие исследователи отмечают, что сегодня не существует общепринятой концепции того, что называется общей культурой, хотя именно культурой занимается гуманитарное образование в учреждениях всех уровней (от детского сада и начальной школы до вуза и системы непрерывного образования) [20].

С.И.Гессен одним из первых обосновал взаимную связь образования и культуры: он поставил вопрос о целях образования и доказал, что цели образования – это и цели культуры [7]. По С.И.Гессену, задача всякого образования – приобщение воспитанника к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Л.С.Выготский, решая вопрос о том, каким образом человек становится культурным существом, пришел к выводу, что среда в отношении высших психических функций выступает в качестве источника развития [4]. Согласно Л.С.Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями ребенка [4].

Однако сейчас культура часто мыслится как механическая сумма наук [20]. Отсюда несовместимость целей и институциональных способов их достижения, которая приводит к напряжению в обществе. Это напряжение разрешается зачастую через различные отклонения от нормы. В зависимости от принятия или отрицания целей общества и средств, которые оно предлагает, выделяют пять возможных типов поведения (способов «анемического приспособления»): конформизм, инновация (реформизм), ритуализм, ретретизм и мятеж. Четыре последних способа, по сути, являются девиантными. В качестве факторов развития девиантного поведения отечественные исследователи выделяют и состояние аномии, которая проявляется в ценностном вакууме (В.Н.Кудрявцев, В.В.Кривошеев и др.) [11]. Все это характерно для современной России [10].

Если обратиться только к трем совершенно разным, но самым спорным направлениям гуманитарного образования – дошкольному, историческому и филологическому, то можно обнаружить очевидный кризис всех.

Не случайно, концепции дошкольного образования, исторического образования и фи-

психологического стали предметом обсуждения многочисленных «круглых столов», которые организуют и Общественная палата РФ, и методические службы районного и городского уровней, и школьные методические объединения. Настораживает то, что все эти обсуждения проходят только в контексте Закона об образовании или Федерального государственного общеобразовательного стандарта. При этом за исходное берется так называемый «нулевой уровень», т.е. уровень – когда ничего не было: ни концепций, ни программ, ни передового опыта работы по ним. Возникает ощущение, что участники этих обсуждений или не знают прошлого опыта, не знают традиций русской психологической, педагогической, методической мысли, или хотят посеять в этом тонком деле некий «управляемый хаос».

Дошкольное образование

В основе дошкольного образования теперь прочная идеологическая база [2], т.е. в деидеологизированном российском образовании появилась идеология дошкольного образования, пусть и в переносном смысле, но это идеология, согласно которой «учить нельзя» – «учить нужно». Звучит странно, но именно перед такой дилеммой оказались воспитатели детских садов. Отсюда ажиотаж вокруг курсов повышения квалификации: только там могут сказать, какие программы разрешены, а какие нет.

Конечно, в стандарте (2013) значимость дошкольного детства была рассмотрена шире, чем раньше: дошкольное детство стало важнейшей составляющей не только культуры полезности, но и культуры достоинства [2]. Новая система координат, повлиявшая на формирование ФГОС дошкольного образования, призывает, прежде всего, ценить, а не оценивать ребёнка. Актуализирован ведущий тип деятельности ребёнка – игровая деятельность. Обучение предлагается строить через игру и на основе игры. Впрочем, педагоги делали это и раньше. Для них всегда было очевидным, что развивать ребёнка можно только играя. Поэтому новый стандарт в этом смысле никакого открытия не делает. Хотя надо признать, что в нём сделан серьёзный шаг к обособлению образования в детских садах как самостоятельного звена общего образования. Теперь образование в детских организациях рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный пери-

од в жизни ребёнка, как важная веха на пути непрерывного образования в жизни человека.

В каждом садике теперь может действовать своя программа. В соответствии с опубликованными требованиями [22], содержательный раздел программы должен включать: описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания; описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов; описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена программой.

В содержательном разделе программы должны быть представлены: особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик; способы и направления поддержки детской инициативы; особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников; иные характеристики содержания программы, наиболее существенные с точки зрения авторов программы.

Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно. Данная часть программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на: специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива; сложившиеся традиции организации или группы.

Содержание коррекционной работы и инклюзивного образования включается в программу, если планируется ее освоение детьми

с ограниченными возможностями здоровья. Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации программы для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционная работа и (или инклюзивное образование) должны быть направлены на: обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы; освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации. В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья детей, выделение данного раздела не является обязательным; в случае же его выделения содержание данного раздела определяется организацией самостоятельно.

Однако на практике большинство педагогов детских садов потеряло ориентиры дошкольного образования и реализует свой методический потенциал в борьбе самых разнообразных ранее действовавших и вновь создаваемых «бизнес-программ», не утвержденных, но занесенных в так называемый реестр МО и Н РФ. Поэтому, если раньше все готовили детей к обучению в школе, то теперь не знают, можно ли это делать вообще, и, если не делать, то, как тогда относиться к наследию Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого и др.

Историческое образование

Известно, что историю пишут победители, а если побед нет, то их иногда придумывают, не гнушаясь художественными приемами героизации и гротеска и тем самым подогревая у простых людей болезненные чувства национализма: национального достоинства, национальной гордости, национального превосходства. Отсюда разное понимание культуры, гражданственности, патриотизма.

Видимо, поэтому среди основных принципов новой концепции называются [21]:

- *научная объективность*, который предполагает максимально полный и всесторонний анализ совокупности исторических фактов, процессов и явлений без подготовки их заранее созданные и заданные схемы. Этот принцип важен для изучения каждого исторического сюжета в совокупности его позитивных и негативных сторон. Применение принципа научной объективности дает реальную возможность отойти от политической конъюнктуры, отказываться от неаргументированной критики одних явлений, процессов и безосновательной идеализации других;

- *историзм*, который требует рассматривать исторический процесс с точки зрения того, где, когда, вследствие каких причин он возник, как оценивался современниками, как изменялся, развивался, какие результаты были достигнуты в итоге. Фундаментальный принцип историзма предполагает использование совокупности частных методов: проблемно-хронологического, сравнительно исторического, интегративного, ретроспективного, актуализации.

Авторы подчеркивают, что концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории включает в себя историко-культурный стандарт, который содержит принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий. Историко-культурный стандарт представляет собой научное ядро содержания школьного исторического образования и может быть применен как к базовому, так и профильному уровню изучения истории. Историко-культурный стандарт сопровождается перечнем «трудных вопросов истории», которые вызывают острые дискуссии в обществе и для многих учителей – объективные сложности в преподавании.

Однако отсутствие в концепции внятных определений патриотизма, духовности вызывает у многих учителей удивление. Проблему духовности авторы концепции проигнорировали совсем. Что это: неприятие или страх? Видимо, авторы не знают, что писать о духовности, очевидно, исходя из того, что к духовным людям теперь стали относить людей верующих и говорить о духовности в светском образова-

нии неприлично. А как тогда находить место в истории таким известным представителям культуры, как Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, Д.С.Лихачев и мн. др., людям, олицетворяющим и духовность, и неприятные для религии взгляды в одном лице?

Историк Николай Колосов, апеллируя к размытости понимания культуры в историческом образовании, справедливо подчеркивает, что «одной из опасностей, заложенных в таком положении дел, является бессознательное или манипулятивное использование истории как инструмента идеологий, как правило, националистических. История в любом случае, сознают то историки или нет, связана с обществом и культурой, и стремление замкнуться в башне из слоновой кости на деле оборачивается тем, что историческое образование недостаточно эффективно способствует развитию критического мышления как у школьников, так и у студентов (а порой и у самих историков). Нередко история оказывается во власти имплицитно содержащейся в ней идеологии, которую историческое образование механически транслирует вместо того, чтобы помочь школьникам и студентам научиться распознавать и критически анализировать ее. Это особенно опасно сегодня в условиях мирового кризиса идентичностей и подъема памятей, способствующих идеологическому реинвестированию истории [20].

В связи с этим отмечаются очевидные недостатки дисциплинарной модели образования. Историки говорят о необходимости новой модели образования, которая должна заменить традиционные циклы гуманитарных и социально-экономических дисциплин и циклы естественнонаучных дисциплин. Главными недостатками существующей системы являются следующие:

- циклы гуманитарных и социально-экономических дисциплин и циклы естественнонаучных дисциплин организованы, прежде всего, по дисциплинарному принципу, который едва ли может быть положен в основу современной концепции общего образования;

- два цикла включают в себя слишком много дисциплин, так что на изучение большинства из них выделяется недостаточно времени;

- в результате общеобразовательные курсы, как правило, строятся как краткие введения в соответствующие дисциплины, сами по себе неинтересные учащимся. Курс отечественной

истории здесь является особенно типичным примером, поскольку этот предмет преподается в старших классах средней школы, причем нередко в большем, чем в вузе (для будущих историков), объеме часов;

- и отечественная, и зарубежная, и современная, и прошлая история в России традиционно представляется как цепь непрекращающихся войн, стихийных бедствий, борьбы людей с природой и друг с другом. Из исторического образования стала исчезать сама история как интересный и увлекательный рассказ о судьбе разных стран и народов (рассказ с ярко выраженным воспитывающим содержанием на основе общечеловеческих ценностей, принципов гуманизма, межкультурного диалога, патриотизма).

Историческое образование в России теряет воспитательный аспект: патриотизм только декларируется. На самом деле педагоги приводят в пример не тех, кто посвятил себя Родине, а тех, кто смог реализоваться за рубежом. Родина же в интерпретации учителей часто предстает в контексте ужасных проблем (революции, войны, реформы, голод, разруха и т.д.). В отличие от нас, британские педагоги решительно возражали и возражают против преподнесения школьнику прошлого в виде серии ужасных проблем, которые только что разрешены или еще предстоит решать. История, полагали они, должна предстать перед молодым человеком в виде чудесного и волнующего романа, черпающего вдохновение в каждой расе и каждом крае, открывающего перед его глазами перспективу еще более высоких и значительных достижений в будущем. При этом они подчеркивали, что чем острее взрослые чувствуют «опасность и зло», тем настойчивее следует воспитывать ребенка так, чтобы он думал с любовью о всех людях и трудился с надеждой [16].

Филологическое образование

В Год литературы остро встал вопрос о литературном образовании. В газете «Московский комсомолец» (28.01-4.02.2015 года) писатель и публицист Е.Александрова-Зорина в открытом письме министерствам образования и культуры (под названием «ИСКОРЕНИТЬ «ПЯТУЮ КОЛОННУ» В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ») предлагает выбросить из программы всю русскую классику. Аргументирует свои предложения так: «Разве не поднял Толстой руку на самое святое, что у нас есть – на ис-

конную веру, на стержень нашей культуры и нашего народа? Разве не опасен человек, утверждающий, что «нет понятия, породившего больше зла, нет понятия более враждебного учению Христа, как понятие церкви»? наших детей учат на книгах богохульника Толстого, иностранного агента Тургенева, украинского националиста Гоголя, либерала Пушкина, написавшего в стиле карикатуристов «Шарли Эбдо» «кишкой последнего попа последнего царя удавим», мальчишки Лермонтова, назвавшего великую Россию «страной рабов, страной господ» и других национал-предателей». Такие публикации говорят о кризисе не только культуры, образования, но и о кризисе ума людей, которые считают себя писателями и публицистами, гражданами и патриотами России.

Известно, что в основе культуры лежит язык: нет языка – нет культуры. Российское правительство, в отличие от правительств других стран (например, Франции, Германии), не допускает законов о защите русского языка от так называемых заимствований (иностраных слов) и это не мешает ему объявлять какой-либо год Годом русского языка, литературы или культуры. Более того, российским вузам дана установка писать научные работы на английском языке (для публикации их в зарубежных журналах Web of Science и Scopus), регистрация публикаций в отечественном РИНЦ уже не имеет особого значения. К слову сказать, в зарубежных вузах нет установки печатать статьи на русском языке (для РИНЦ), такая установка вызвала бы только смех и удивление. Может быть, поэтому и концепция филологического образования в России теперь выглядит такой аморфной.

Наверно, прав Сергей Лавлинский, который подчеркивает, что «на первый взгляд, концептуальные положения, сформулированные авторами документа, не вызывают принципиальных возражений со стороны специалистов, не удовлетворенных качеством проводимого в настоящее время реформирования гуманитарного образования с его ЕГЭ-составляющими, и желанием реформаторов в ближайшее время объединить «русский язык» и «литературу» в одну дисциплину – «словесность» – без каких бы то ни было внятных ценностно-целевых обоснований. В предлагаемой Концепции для гуманитарной общественности есть все нужные слова и формулировки: так, например,

здесь упоминаются герменевтический, культурно-антропологический и коммуниктивно-деятельностный подходы, на которые как бы ориентируются ее авторы. Однако это и настораживает: во-первых, в Концепции нет никаких ссылок на работы и программы специалистов, действительно давно занимающихся разработкой технологий и методик обучения в этих направлениях – из их контекста лишь вырываются отдельные положения, приобретающие не принципиальные основания, а схоластические декларации; во-вторых, в ценностно-целевых рамках данного документа вообще забывается о герменевтической «службе понимания» [3].

Если раньше концепция филологического образования естественным образом включала два аспекта – русский язык как родной и русский язык как второй, – то в проекте современной концепции филологического образования эти аспекты явно размыты.

По-настоящему о самой концепции двуязычного образования и развитии этой концепции (в современном ее понимании) заговорили после появления термина *лингводидактика*. Термин предложил директор НИИ ПРЯНШ АПН СССР (Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе) академик Н.М.Шанский в 80-е годы прошлого века. Лингводидактика (по Г.А.Анисимову, Е.А.Быстровой, К.З.Закирьянову, Е.В.Коток, Л.Г.Саяховой, М.Б.Успенскому, Л.З.Шакировой, Н.М.Шанскому и др.) занималась и занимается проблемами преподавания русского языка в условиях би- или полилингвизма. В 70-е – 90-е годы XX века на базе НИИ ПРЯНШ АПН СССР проводилось много исследований по определению научных основ преподавания русского языка в условиях татарско-русского, чувашско-русского, литовско-русского, узбекско-русского и др. двуязычия или многоязычия (Г.А.Анисимов, А.Ш.Асадуллин, Н.З.Бакеева, Г.А.Жданова, К.З.Закирьянов, Р.Б.Сабатков, Л.Г.Саяхова и др.). В 70-е – 80-е гг. никто не говорил о русском национальном культурном коде или татарском национальном культурном коде. Но именно опора на классику (русскую – Пушкин, Лермонтов, Некрасов, Толстой и др., татарскую – Кул Гали, Габдулла Тукай, Муса Джалиль и др.) как методический принцип формировала единство нации, патриотизм и дружбу между народами (М.В.Черкезова, М.Г.Ахметзянов, М.К.Бакеева и др.).

В результате сформировалась лингводидактика, которая строилась на базе трех концепций: лингвоцентрической (системной организации изучения русского языка), логоцентрической (практической направленности изучения языка), антропоцентрической (в центре оказалась языковая личность – личность, реализованная в языке во всех ее духовных, нравственных и др. проявлениях, личность с индивидуальным образом речевого поведения). Причем предыдущие две концепции не отменялись, хотя лингвоцентрическая концепция была базовой в 30-е – 70-е гг. прошлого века, логоцентрическая – в 80-е – 90-е, антропоцентрическая – в конце 90-х XX в. – в начале XXI в. Все они слились в одну концепцию – антропоцентрическую [8, 9, 14, 15].

В самом деле, лингвоцентризм требовал в обучении языку системной организации: сначала формируется звуковая культура (связанная с фонетикой), затем слоговая (связанная с морфемикой), затем лексическая, синтаксическая, текстовая. Логоцентризм позволил обнаружить разрыв между языковой теорией и речевой практикой, появилась теория и практика речевых жанров, типов речи и связной речи.

В.А.Сидоренко подчеркивает, что антропоцентрический подход к изучению родного языка как средства саморазвития базируется на идее развивающего обучения, которое предполагает интенсивное формирование обобщенных (интеллектуальных), специальных и творческих способностей личности учащегося [13, с. 3].

При этом идея формирования языковой личности, высказанная еще в начале XX в. казанскими лингвистами Бодуэном де Куртене и В.А.Богородицким, развитая в середине XX в. В.И.Кодуховым, Н.А.Андрамоновой, Л.З.Шакировой, Ю.Н.Карауловым, Р.Б.Гарифьяновой и мн. др. была поддержана и развита в наше время не только филологами, но и математиками, физиками, химиками и др. специалистами, занимающимися повышением эффективности образования как в области гуманитарной, так и в области естественнонаучной парадигмы. К примеру, лингводидактика стала основой двуязычного естественнонаучного образования в высшей школе (И.Я.Курамшин, Н.К.Туктамышов и др.).

Казанская лингвометодическая школа, родоначальником которой был польско-русский лингвист профессор Казанского императорско-

го университета Иван Александрович Бодуэн де Куртене (работал в Казани в 1874-1883 гг.), концептуальные основы лингводидактики транслирует в условия национально-русского (татарско-русского, чувашско-русского, марийско-русского, удмуртско-русского) двуязычия.

В рамках лингвоцентрической концепции была создана стройная и научно обоснованная система обучения категориям аспектуальности и темпоральности русского глагола, а вслед за этим и система обучения русскому языку в татарской (и шире национальной) школе (Л.З.Шакирова, Ф.Ю.Ахмадуллина и др.). Основным принципом обучения русскому языку как второму был принцип опоры на родной язык, о котором говорили и чешский педагог Ян Амос Коменский (XVI в.), и татарский просветитель Каюм Насыри (начало XX в.), и мн. др. Древнегреческие гимназии, в которых учились и греки, и праславяне, и гунны, и германцы, и франки, все знания давали на втором – латинском – языке. Именно в Древней Греции появились термины *транспозиция* и *интерференция*, определившие смысл опоры на родной язык. Транспозиция – положительный перенос одинаковых языковых универсалий с родного языка на второй, интерференция – отрицательное влияние языковых универсалий родного языка на второй. Под вторым термином сейчас лингводидакты понимают еще и учет отрицательного влияния и его преодоление.

На реализации этих принципов в программы, учебники, дидактические материалы в советский период строилась деятельность двух крупных научно-методических центров – НИИ ПРЯНШ АПН СССР и НИИ национальных школ Министерства просвещения СССР. Последний имел многочисленные филиалы по всей стране. В Казани тоже был филиал НИИ национальных школ, который создала Л.З.Шакирова, затем его возглавляли Г.А.Жданова, Ф.Ю.Юсупов. За почти 30 лет существования Татарского филиала НИИ национальных школ были разработаны научные основы развития двуязычия в начальной школе (А.Ш.Асадуллин, Р.Х.Ягофарова и др.), в средней школе (Л.З.Шакирова, Ф.Ю.Ахмадуллина, Р.Б.Гарифьянова и др.), технологическое обеспечение двуязычного образования (Г.А.Жданова и др.).

Следуя принципам логоцентрической концепции, в программу и национальной, и татарской школы были введены новые разделы «Лексика», «Текст», обоснованы принципы

функциональности и опоры на лучшие образцы русской классической литературы (Л.З.Шакирова, В.Ф.Габдулхаков, Н.А.Андрамонова и др.).

Углубляя антропоцентрическую концепцию – концепцию формирования языковой личности нового типа – представители Казанской лингвометодической школы обосновали принципы коммуникативной направленности и ввели в программу и учебники по русскому языку категорию текста, раздел «Развитие связной речи». В татарской школе появились учебные пособия «Русская речь», «Риторика», разнообразные дидактические материалы.

Все три лингводидактические концепции отражают не только историю формирования лингводидактики, но и перспективы ее развития сейчас. Перспективы развития лингводидактики как базовой основы современного образования могут быть связаны только с комплексной реализацией всех трех концепций [5, 6, 17, 18, 19].

Реализация этих концепций в прошлом веке обеспечивала (по сравнению с данными проверки диктантов и сочинений в 2014 г.) очень высокое качество. Это качество было утрачено сразу после введения ЕГЭ.

Современный опыт реализации антропоцентрической концепции [6, 8] показывает, что в процессе преподавания языковых дисциплин важно организовать творческую деятельность учащихся, а для этого необходимо актуализировать следующие задачи, решение которых способствует конструированию активной позиции обучаемых к познавательной деятельности:

- научить учащихся-билингвов творчески подходить к овладению знаниями на русском языке (как втором), умениями, навыками (в контексте учебной и возможной будущей профессиональной деятельности);

- повысить психологическую, педагогическую, риторическую компетентность учащихся в вопросах творческих способностей и самоорганизации познавательной и планируемой коммуникативной деятельности на русском языке как втором;

- сформировать представление о собственных особенностях познавательной и коммуникативной деятельности и возможностях создания индивидуального творческого стиля в своей коммуникативной деятельности на втором языке.

Таким образом, современные концепции (дошкольного, исторического, филологического) образования должны учитывать опыт раннего воспитания и развития детей, а также методический опыт развития лингвоцентризма, логоцентризма, антропоцентризма, опыт билингвального, литературного и поликультурного образования, концепции должны опираться на классику русской, этнической и мировой философии, истории, культуры, литературы, психологии, педагогики, опираться на передовой опыт методики преподавания истории, русского языка и литературы, национального (родного) языка и национальной литературы. Только тогда могут заработать культурные коды, связанные с философией, историей, литературой, эстетическим движением, только тогда «национальный» код может стать общекультурным, и, наоборот, «культурный» код может приобрести яркую национальную окраску.

Литература

1. Асмолов, А. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – Стандарт развития. Конференция с международным участием «Дошкольное детство: доступность и качество образования». – М., 2013.
2. Асмолов, А.: <http://ria.ru/society/20130301/925353566.html>
3. Бодуэн де Куртэнз, И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. - М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963.
4. Вьютский, Л.С. Педагогическая психология. - М., 1926.
5. Габдулхаков, В.Ф. Русский язык в межкультурном общении, грамматической теории и методике преподавания. / В.Ф.Габдулхаков, Л.В.Мирошниченко, С.В.Фаттахова, Н.Д.Колетвинова // Учебно-метод. пособие. – Казань: Татарское кн. изд-во, 2008. – 399 с.
6. Габдулхаков, В.Ф. Лингводидактика поликультурного языкового образования. / В.Ф.Габдулхаков, В.Н.Хисамова. / Метод. пособие. - М.: Национальный книжный центр, 2012. – 248 с.
7. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М.: "Школа - Пресс", 1995.
8. Караулов, Ю.Н. Филиппович, Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. - М., 2009. - 336 с.
9. Кодухов, В.И. Психология и лингвистика. – Тюмень, 1987. – 234 с.

10. Кранивко, Е.Н.: http://www.superinf.ru/view_help-stud.php?id=2036
11. Кудрявцев, В.Н., Кривошеев, В.В.: www.superinf.ru
12. Сергей Лавлинский: <http://www.svoboda.org/content/article/26676042.html>
13. Сидоренков, В.А. Вариативное обучение русскому (родному) языку в антропоцентрическом аспекте // Автореф. ... доктора педагогических наук. - Санкт-Петербург, 2000. – 41 с.
14. Шакирова, Л.З. Педагогическая лингвистика. – Казань, 2004. – 187 с.
15. Шанский, Н.М. Лингвистические детективы. — М.: Дрофа, 2010. — 528 с.
16. Educating for Democracy. Ed. by J.I. Cohen and R. Travers. L., 1939. P. 330.
17. Valerian F. Gabdulchakov. (2014) Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, 25 August 2014, Pages 222–225. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047727>
18. Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015) Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275. <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1227>
19. Lera A. Kamalova (2014) Formation of Professional Competences of “Primary Education” Profile Students While the Studying Process at the University. *Published by Canadian Center of Science and Education*. Review of European Studies; Vol. 7, No. 1; 2015, p. 94-100.
20. <http://www.liberal.ru/articles/2012>
21. http://www.distedu.ru/mirror/_hist/www.1september.ru/ru/his/2000/no08.htm
22. <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/doshkolnoe-obrazovanie/fgos/struktura-obrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya-v-sootvetstvii-s-fgos-do.html>

УДК 37(09)(430)

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФЕДЕРАЛЬНОГО АГЕНТСТВА ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

О.И.Донецкая

Аннотация

Актуальность тематики обусловлена необходимостью оптимизации структуры демократического воспитания и политического образования в России. Основная цель статьи заключается в выявлении характеристик в организации и направлениях деятельности Федерального агентства политического образования Германии, представляющих интерес для международного обмена опытом. Ведущим методом при рассмотрении данной проблемы является анализ источников и научной литературы. В статье представлены правовой статус и организационная структура Федерального агентства, рассмотрены цели, задачи, принципы и направления его деятельности, показано его место в целостной системе политического образования в Германии.

Ключевые слова: демократическое воспитание, политическое образование, Федеральное агентство политического образования Германии.

Abstract

Relevance of the topic is determined by the need to optimize the structure of democratic and political education in Russia. The main goal of the paper is to identify characteristics of organization and activities of the German Federal Agency for Civic Education, which are of interest in the context of international experience exchange. Main method when considering this problem is the analysis of the sources and scientific literature. The article represents information on legal status, organizational structure, goals, objectives, principles and activity directions of the Federal Agency, showing its place in the whole system of political education in Germany.

Keywords: democratic education, political education, German Federal Agency for Civic Education.

Федеральное агентство политического образования (далее ФАПО) было создано в ФРГ в 1952 году. Его создание было инициировано с целью демократического «перевоспитания» немцев, их «переориентации» на демократические ценности, преодоления идеологии национал-социализма.

Первоначально эта организация, продолжая традицию Веймарской республики, называлась Федеральным агентством службы Родине. Но в 1963 году из-за неоднозначного толкования этого названия и его несоответствия духу времени, а также под влиянием новых акцентов в развитии теории политического об-

разования и демократического воспитания в Германии Федеральное агентство службы Родины было переименовано в Федеральное агентство политического образования, хотя его основные цели и задачи остались прежними: «Содействие политическому образованию, развитие демократического сознания и укрепление готовности к политическому сотрудничеству» [2].

«Перевоспитание» (Umerziehung) немцев было частью общего процесса денацификации и в каждой оккупационной зоне имело свою специфику: в британской зоне программа называлась «реконструкцией» (Reconstruction), во французской – «цивилизаторской миссией» (mission civilisatrice), в советской – «антифашистско-демократическом перевоспитании» (antifaschistisch-demokratische Umgestaltung), в американской – сначала «перевоспитанием» (Re-Education), позже – «переориентацией» (Re-Orientation). И так как процесс денацификации после Второй мировой войны был запущен союзниками антигитлеровской коалиции, то логично сделать вывод, что и ФАПО создано по их инициативе. Однако это не так. Как известно, уже в 1948 году контроль над денацификацией в трех западных зонах был полностью передан немцам [1]. Кроме того, в качестве его предшественницы можно рассматривать аналогичную службу, созданную еще в 1918 году в Веймарской республике и просуществовавшую до 1933 года – Государственное агентство службы Родине (Reichszentrale fuer Heimatdienst), которое, в свою очередь, тоже появилось на базе ранее существующего Центрального бюро службы Родине (Zentralstelle für Heimatdienst). Уже тогда задачи Государственного агентства службы Родине формулировались очень современно, в том смысле, что его деятельность была направлена на консолидацию общества на основе надпартийного подхода и учета интересов всех социальных групп: «Учреждение служит задачам предметного просвещения по внешнеполитическим, экономико-политическим, социальным и культурным вопросам не в духе интересов отдельных партий, а с точки зрения общегосударственных интересов» [6]. В парламентском совете, который координировал деятельность организации, были представлены все социальные группы «в соответствии с их значением в жизни народа» [6]. Важно, что эти цели и задачи кардинальным образом отличались от целей и задач Центрального бюро службы Родине. Если основным назначением Центрального бюро

службы Родине было «укрепление стойкости населения во время Первой мировой войны» [8], то Государственное агентство службы Родине позиционировало себя в соответствии с демократическими принципами Веймарской республики и провозглашало в качестве своей главной цели «развитие демократического сознания и распространение знаний о парламентской демократии» [8]. Переименование организации было связано с новым пониманием своей миссии, однако если ее деятельность содержательно и функционально претерпела значительные изменения, то название было изменено лишь символически.

Этот краткий исторический экскурс представляется важным, чтобы подчеркнуть, что современные немецкие институты демократического воспитания и политического образования не являются заимствованиями. Опыт Веймарской республики оказался очень продуктивным не только в деле государственного и политического строительства, но и для создания современной системы демократически ориентированного политического образования. Созданное в 1952 году Федеральное агентство службы Родине имело, по сути, то же название, что и до 1933 года, не считая лишь слова «федеральное», которое отражало новые политические реалии.

Однако вскоре в обществе возникла дискуссия по поводу уместности формулировки «служба Родине». Как полагает Й.К.Рихтер, она не имеет отношения к понятию «родиноведение» (Heimatdienst – Heimatkunde). По его утверждению, исторически сложилось так, что понятие «служба Родине», вошедшее в широкий оборот во времена Первой мировой войны, использовалось для просветительской работы в тылу («на родине»), в отличие от просветительской работы на фронте. Слово «служба» употреблялось в данном случае в значении «просвещение», «информирование», и такое словоупотребление было традиционным для языка немецкой прессы тех времен. Поэтому название «Государственное агентство службы Родине» означает буквально, по утверждению Й.К.Рихтера, «Государственное агентство внутренней пропаганды» или «Государственное агентство политического просвещения / образования внутри страны». После Второй мировой войны название агентства сохранили, чтобы подчеркнуть не только преемственность линии демократического воспитания Веймарской республики, но и структурно-организационную принадлежность ведомства: делами

политического просвещения внутри страны занималось Министерство внутренних дел, тогда как внешняя пропаганда была делом Министерства иностранных дел [7].

Глубокое разочарование в нацистском прошлом привело к неоднозначному отношению многих представителей немецкой общественности к понятиям «родина», «отечество», «патриотизм», надолго дискредитированными в Германии идеологией национал-социализма. В этом заключается еще одна причина смены названия. Более или менее широкие общественные дискуссии по переосмыслению и переоценке роли этих понятий «в обратном направлении» начались в Германии, пожалуй, лишь только в конце 1990-х годов.

Федеральное агентство политического образования Германии работает по сетевому принципу и представляет собой головную организацию в разветвленной системе земельных агентств политического образования и некоторых других организаций. Его деятельность регламентируется Постановлением о Федеральном агентстве политического образования от 24.01.2001 года. Согласно данному документу, агентство является неправоспособной организацией, подчиненной министерству внутренних дел ФРГ.

В рамках глобальной цели деятельности ФАПО – «укреплять демократию – поддерживать гражданское общество» («Demokratie staerken – Zivilgesellschaft foerdern») – можно выделить следующие задачи:

- информирование граждан по широкому спектру важнейших общественных, политических, экономических, экологических, культурных и т.д. проблем современности; то есть политическое образование, понятое в самом широком смысле, рассматривается как самостоятельная ценность;
- инициирование устойчивых образовательных процессов, способствующих общественному развитию на основе принципов толерантности, плюрализма и миролюбия;
- укрепление и развитие гражданского общества;
- поддержка активного, компетентного, критического участия граждан в общественно-политической жизни страны: партиципация – гражданское участие – провозглашается «королевой целей»;
- содействие развитию политического демократического сознания граждан;
- содействие распространению демократических ценностей.

ФАПО позиционирует себя следующим образом: «Государство и общество Федеративной Республики Германии на основании опыта национал-социалистической диктатуры и ГДР возложили на себя особую ответственность содействовать развитию политического сознания, основанного на принципах демократии, толерантности и плюрализма Федеральное агентство политического образования в своей образовательной деятельности ориентируется на основные вопросы демократического развития и общественного сотрудничества, на те общественные изменения, которые обусловлены, прежде всего, требованиями глобализации и образованиям структур общества знания» [5].

Важнейшие принципы деятельности ФАПО:

- следование общегосударственным и общественным интересам, надпартийность;
- научность;
- гибкость, обращение к наиболее актуальным и острым темам общественной жизни;
- плюралистичность подходов, мнений, позиций;
- запрет индоктринации;
- массовость, разнообразие целевых групп, широкий охват населения;
- использование инновационных методов, технологий и форм;
- широкая кооперация с другими организациями и учреждениями политического образования.

Организационная структура ФАПО Германии в упрощенном виде представлена на рис. 1.

Во главе стоит президент, назначаемый на свою должность федеральным министром внутренних дел. Важную роль играет Научный совет, возглавляемый председателем и состоящий из экспертов (не более двенадцати членов) по разным аспектам политического образования и политической культуры. В настоящий момент в научный совет входит восемь человек: это специалисты в области истории Западной Европы, трансатлантических отношений, политологии, социологии, христианской этики, исламоведения, биотехнологий и т.д. Члены Научного совета также назначаются федеральным министром внутренних дел на четыре года, однако предварительно совет может подать министру свои предложения по поводу назначения новых членов.



Рис. 1. Организационная структура ФАПО (в упрощенном виде)

Председатель совета избирается его членами из своих рядов. Научный совет собирается не менее двух раз в год. И хотя это совещательный орган, он оказывает самое непосредственное влияние на деятельность агентства. Так, например, если президент агентства не согласен с той или иной единогласно принятой рекомендацией Научного совета, то он должен получить разрешение министра на то, чтобы отойти от согласованной линии [4].

Контрольные функции выполняет кураториум, состоящий из 22 членов Бундестага. Контроль направлен, главным образом, на две основные позиции: политическую взвешенность и эффективность деятельности организации. Партии в кураториуме представлены соразмерно численности их членов в парламенте. Так, по состоянию на июнь 2014 года в кураториуме было одиннадцать членов партии ХДС/ХСС, семь представителей от социал-демократической партии, двое от партии «Левая» и двое от партии «Союз 90/Зеленые». Тот факт, что члены кураториума назначаются президентом Бундестага, подчеркивает, какое важное значение придается деятельности ФАПО. Кроме того, президент Бундестага присутствует на заседаниях кураториума. Контроль направлен на две основные позиции: политическую взвешенность и эффективность деятельности организации [4].

ФАПО состоит из двух департаментов: административного и отраслевого / специализированного. На первый возложены обычные административные и организационно-технические функции. Второй состоит из восьми на-

правлений / отделов. Руководитель этого департамента является второй по значимости фигурой в управленческой иерархии и выполняет функции президента ФАПО в случае его отсутствия. Представляется важным назвать направления деятельности отделов, потому что они дают достаточно полное представление о направлениях деятельности всей организации.

Аналитический отдел отслеживает важнейшие тренды в политике, экономике и общества. Он оказывает поддержку руководству в определении целей деятельности, ее планировании и управлении, выполняет функции контроллинга и ответственен перед Министерством внутренних дел, Научным советом, кураториумом, а также совместными конференциями земельных агентств политического образования за подготовку отчетов. Отдел сопровождает реализацию в ФАПО принципов диверсификационного менеджмента.

Отдел организации мероприятий несет ответственность за высокий уровень проведения конгрессов, съездов, фестивалей по актуальной общественно-политической тематике. В его задачи входит также разработка новых форматов мероприятий, реализация проектов, направленных на повышение общественно-политической активности молодежи, координация программы научных стажировок в Израиль и страны Средней и Восточной Европы, кооперация деятельности различных организаций политического образования в европейском масштабе (главным образом, через программу «Networking European Citizenship Education»).

Основная задача дидактического отдела («отдела специальных предложений для различных целевых групп») состоит в разработке дидактического сопровождения деятельности ФАПО. Охват целевых групп широк, но центральное место в деятельности этого отдела занимает работа с молодежью с особыми потребностями (прежде всего, школьниками). Дидактические материалы очень разнообразны по содержанию, уровню и форме: это и печатные материалы, и компьютерные игры, и телевизионные передачи и т.д. Все они разрабатываются в тесном взаимодействии с учеными и практиками – экспертами в соответствующих областях. Важная функция отдела заключается также в поддержке сотрудничества и организации обмена опытом между представителями школьного и внешкольного политического образования. Их общая задача – дальнейшее развитие политического образования в целом, а также дидактических подходов. Кроме того, отдел координирует работу мультипликаторов.

Отдел печатных изданий объединяет редакции периодических изданий («Информация по вопросам политического образования» и «Из политики и современной истории»), дидактических серий («Тема занятия», «Timer» и «Pocket») и серий книг («Schriftenreihe» и «Zeitbilder»). Это очень высококачественные в научном и дидактическом смысле материалы, в них представлены как базовые сведения по актуальным проблемам, так и результаты последних научных исследований; главным принципом является дискуссионная подача, что рассматривается в качестве основы развития критического мышления. К задачам отдела относится также анализ международного и книжного рынка. Отдел курирует проект «Культура памяти».

Отдел мультимедиа ведет несколько интернет-порталов, таких как bpb.de, eurotopics.net, fluter.de, hanisauland.de, 17juni53.de, jugendopposition.de и chotzen.de. Он координирует программу по работе с региональными журналистами, а также направление по созданию педагогических фильмов.

Отдел по содействию оказывает финансовую поддержку различным проектам и осуществляет консультирование по их подготовке. В его ведение входит консультирование около 100 организаций политического образования молодежи и взрослых по всей Германии.

В структуре ФАПО существует специальный отдел по направлению «Политический экстремизм». Его основная задача – реализация инновационных проектов, направленных на предотвращение экстремистских взглядов средствами политического образования.

Штаб коммуникации ответственен за работу со СМИ, маркетинг, фандрайзинг и внутреннюю коммуникацию. Он же курирует участие ФАПО в различных выставках и прочих крупных мероприятиях [3].

Таким образом, организационная структура отражает основные направления столь обширной деятельности ФАПО и во многом определяет ее эффективность. Прежде всего, речь идет о принципе коллегиального управления, с одной стороны, и личной ответственности, с другой. Особенно стоит подчеркнуть наличие двух совершенно независимых – как от президента ФАПО, так и друг от друга – органов: совещательного и контролирующего.

Список затрагиваемых тем и проблем столь широк, что легче отослать читателя к спискам публикаций ФАПО. Важнейшие тематические поля представлены на рисунке 2.

Таким образом, ФАПО является центральным элементом в целостной системе политического образования Германии. Направления деятельности ФАПО чрезвычайно многообразны. Действуя по принципу «культура важнее структуры», ФАПО очень гибко строит свою деятельность на основе постоянного обновления, учета разнообразных и изменяющихся тенденций общественного развития и новых вызовов времени. Тем не менее, в качестве основных направлений деятельности, пожалуй, следует обозначить организацию информационно-просветительских мероприятий совершенно разных форматов и направлений и консалтинг. Сюда относятся: выпуск и распространение печатной продукции (книги, научные публикации, учебно-методические материалы, периодические издания и т.д.); подготовка онлайн-продукции; организация конгрессов, конференций, обучающих семинаров, дискуссий и прочих мероприятий; организация и проведение разнообразных проектов; организационная и финансовая поддержка организаций политического образования, частных инициатив и проектов; обработка запросов и обращений граждан.

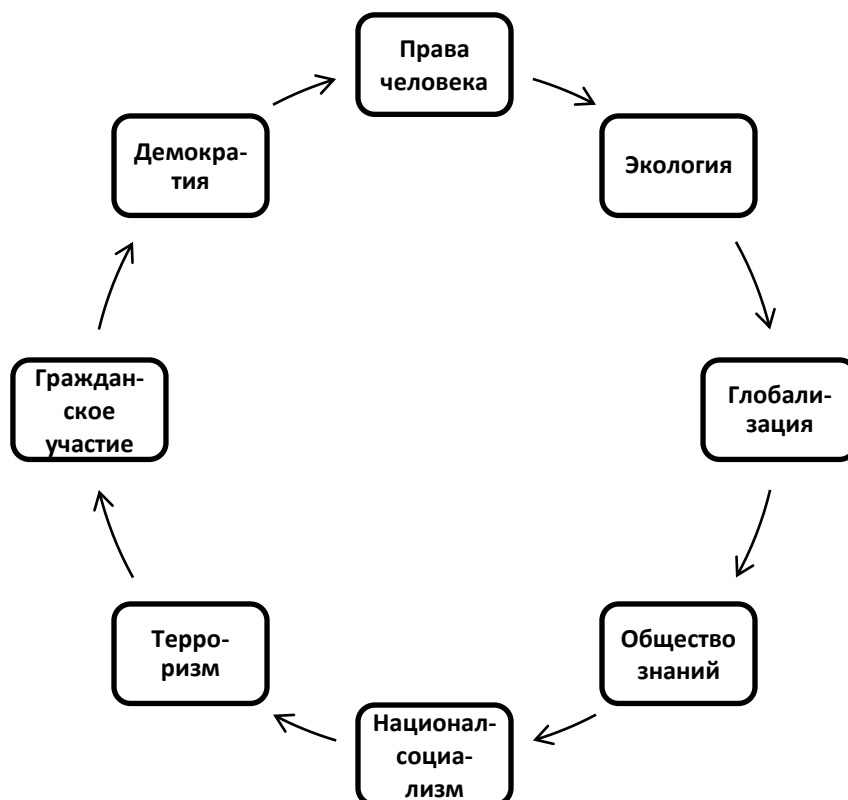


Рис. 2. Основные тематические поля в деятельности ФАПО

Очень важны конкретные направления и принципы взаимодействия ФАПО с другими организациями политического образования Германии, потому что их взаимодополняемость делает систему политического образования Германии одной из лучших в мире.

Литература

1. Кун, Г. Возвращение из преисподней: денацификация послевоенной Германии. – <http://polit.ru/article/2007/07/04/kun/>
2. Demokratie staerken – Zivilgesellschaft foerdern. – <https://www.bpb.de/die-bpb/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern>
3. Die Fachbereiche der bpb. - <https://www.bpb.de/die-bpb/51755/die-fachbereiche-der-bpb>
4. Erlass über die Bundeszentrale fuer politische Bildung. – <https://www.bpb.de/die-bpb/51244/der-bpb-erlass>
5. Leitbild der Bundeszentrale fuer politische Bildung. – <http://www.bpb.de/die-bpb/51248/leitbild-der-bpb>
6. Reichszentrale fuer Heimatdienst. – http://de.wikipedia.org/wiki/Reichszentrale_f%C3%BCr_Heimatdienst
7. Richter J. K. Die Reichszentrale für Heimatdienst. Geschichte der ersten politischen Bildungsstelle in Deutschland und Untersuchung ihrer Rolle in der Weimarer Republik, 1963.
8. Schiele S. Politische Bildung im öffentlichen Auftrag – Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung. In: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Wochenschau, Schwalbach / Taunus. 2004, ISBN 3-89331-561-6, S. 257–266.

УДК 159.95

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБРАЗНОГО УРОВНЯ

А.О.Прохоров, А.В.Чернов

Аннотация

В статье рассматривается образ психического состояния как составляющий компонент ментальной репрезентации состояния человека, отображающий субъективный (ментальный) опыт его переживания. Представлены результаты изучения образного уровня ментальных репрезентаций состояний в разных ситуациях жизнедеятельности.

Ключевые слова: ментальная репрезентация, образ, ситуация, психические состояния, феноменология.

Abstract

This article considers the image of a mental state as the structural component of human state mental representation displaying subjective (mental) experience of his feelings. The results of studying the imaginative level of mental states representations in different situations of activity are presented.

Keywords: mental representation, image, situation, mental states, phenomenology.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 15-06-00884а

Введение

Изучение психических состояний человека неизбежно ставит вопрос о возникновении, становлении и упрочивании представлений о переживаемых состояниях, их распознавании, идентификации и репродукции в тех или иных ситуациях жизнедеятельности. Такая постановка вопроса приводит исследователя к «хранилищу» возникшего конструкта - *ментальному* опыту, как составной части субъективного опыта человека. На наш взгляд, содержательное понимание ментального опыта предлагается М.А.Холодной [9], по мнению которой такой опыт представлен в трех основных формах: оперативный – ментальные репрезентации, динамический – ментальное пространство и фиксированный – ментальные структуры. В этом контексте процесс формирования представлений о психических состояниях в ментальном плане, а также результат данного процесса в виде образа и знания, как совокупности субъективных суждений о состоянии, связаны с *ментальными репрезентациями*.

А.В.Брушлинский и Е.А.Сергиенко считают, что понятие *репрезентация* означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [5]. При такой трактовке с помощью понятия «ментальная репрезентация» можно описывать и содержание психического отображения, и формат, в

котором происходит такое отображение. Отметим также, что ментальные репрезентации со временем приобретают определенную структуру: в них выделяют *ассоциативный, оценочный, понятийный и образный уровни*.

Ментальные репрезентации могут рассматриваться и как процесс (процесс отображения, представления), и как результат, единица (описание опыта в рамках картины мира). Первый подход характерен для зарубежной психологии, где акцент делается на процессуальной, динамической стороне ментальной репрезентации, на ее когнитивных функциях [12, 13, 14, 15, 18].

В рамках второго подхода ментальные репрезентации понимаются как внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [1]. Данная парадигма ментальной репрезентации представлена в ряде отечественных и зарубежных работ [4, 10, 117, 19]. Она позволяет рассмотреть организацию и содержание вербальных и образных представлений человека.

При таком подходе, рассматривающем ментальную репрезентацию, прежде всего, как результат отображения, принято различать несколько форм: образные, концептуальные, функциональные репрезентации (репрезентации, связанные с действием) и социальные репрезентации. Ключевыми здесь являются образные и концептуальные ментальные репрезентации. Понимание ментальной репрезентации как образа довольно широко

распространено среди исследователей. Так, М.А.Холодная, например, считает, что «ментальная репрезентация – это актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть, субъективная форма «видения» происходящего)» [8, с. 245].

В контексте высказанных представлений обратимся к ментальным репрезентациям психических состояний. Изучение ментальных репрезентаций имеет особую значимость, так как психическое состояние – индивидуальный субъективный феномен человеческой психики и выделение универсальных закономерностей в их репрезентации может также выявить закономерности в формировании картины мира и структуры представлений о нем. Представляет интерес процесс формирования системы представлений о психических состояниях в ментальном плане, а также результат данного процесса. Это особый вид репрезентации того, чему нет соответствий в объективном предметном мире, поэтому системное изучение этой проблемы позволит более глубоко понять функционирование репрезентаций психической жизни человека, его внутреннего мира.

Следует отметить, что в ряде работ так или иначе, чаще косвенно, затрагивались проблемы ментальных репрезентаций эмоциональной сферы (в некоторых работах эмоции были синонимами состояний). В исследованиях ставился вопрос о структуре и развитии знаний об эмоциях в ходе онтогенеза [6], эмоциональной наполненности ментальных образов [2]; представленности эмоций на различных уровнях сознания [3, 6] и др. Л.Я Дорфман [3, 6] осуществляли исследования в рамках подхода, в котором анализируются знания и представления об эмоциях в контексте глобальных когнитивных структур. Эмоции в данном подходе выступают как многогранный феномен психической жизни, знания о котором должны быть представлены, структурированы и включены в процесс психической регуляции.

Однако, несмотря на наличие отдельных работ в области ментальных репрезентаций эмоций, в целом, следует отметить, что на сегодняшний день отсутствуют исследования, целью которых явилось бы целостное изучение и описание содержания, структуры и динамики, связи с другими психическими явлениями и конструктами сознания ментальных репрезентаций, именно психических состояний.

Результаты

Обратимся к *образной* составляющей

ментальных репрезентаций, значение которой отмечалось в приводимых выше работах. В контексте изучения психического состояния вопрос заключается в том, как отображается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? Зависит ли образ состояния от ситуации жизнедеятельности?

Ситуация повседневной жизнедеятельности и образ психического состояния.

В качестве модели образа состояния было взято состояние *радости*. Из всего многообразия психических состояний для исследования была выбрана именно радость, так как она часто переживается в повседневной жизни и может быть вызвана разнообразными ситуациями, а главное – положительные состояния высокой степени активности являются наиболее сложно организованной структурой. То есть, выявленные закономерности будут наиболее общими и глубинными. Кроме того, немаловажно, что это положительное состояние и испытываемыми должны были описывать только характеристики состояния, а не конкретные социальные ситуации и причины их вызывающие, что сводит к минимуму вероятность возникновения у них мотивации сокрытия.

Выборку составили 40 испытуемых (20 юношей и 20 девушек) в возрасте от 17 до 22 лет. Все – студенты. Для изучения образа состояния использовалась методика «Рельеф психического состояния» [7].

Студентам предлагалось вспомнить состояние *радости*, которое они испытывали в пяти заданных ситуациях: 1 - при соприкосновении с прекрасным; 2 - при встрече с другом; 3 - во время праздника, масштабного мероприятия; 4 - выигрыш спортивной команды; 5 - приобретение долгожданной вещи.

Испытуемые оценивали, насколько, по их ощущениям, на образ каждого состояния *радости* влияла ситуация. Оказалось, что по возрасту влияния на состояние первое место занимает «соприкосновение с прекрасным», второе – «встреча с другом», третье – «приобретение вещи», четвертое – «выигрыш команды» и последнее – «праздник».

Как показывают результаты, рельефы образа всех состояний *радости* в пяти разных ситуациях (при соприкосновении с прекрасным; при встрече с другом; во время праздника, масштабного мероприятия; выигрыш спортивной команды; приобретение долгожданной вещи) оказались практически идентичными. Исключение – некоторые вариации в показателях психических процессов и поведения. Напри-

мер, в структуре психических процессов наибольшие расхождения получились между ситуациями 1 - «соприкосновение с прекрасным»

и 4 - «выигрыш спортивной команды» по показателям «особенности представлений», «память» и «мышление».

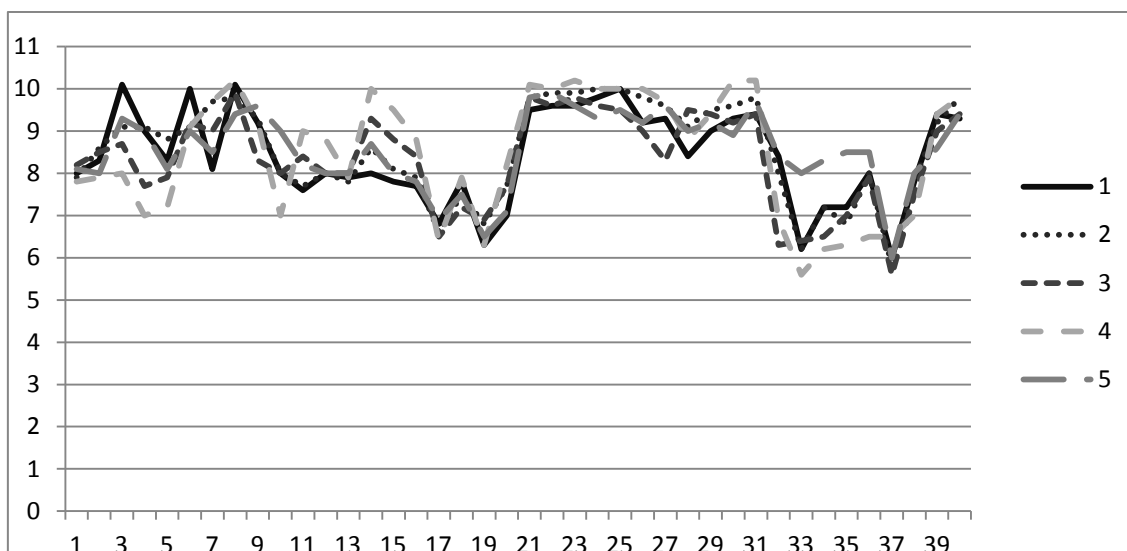


Рис. 1. Рельеф образа состояния радости в пяти различных ситуациях жизнедеятельности

Условные обозначения.

Цифрой «1» на графике обозначена радость «при соприкосновении с прекрасным»; цифрой «2» на графике показана радость «при встрече с другом»; цифрой «3» – «во время праздника», «масштабного мероприятия»; цифрой «4» – «выигрыш спортивной команды»; цифрой «5» – «приобретение долгожданной вещи».

По вертикали показана интенсивность состояния радости в различных ситуациях жизнедеятельности.

По горизонтали представлены следующие показатели: 1 – 10 – характеристики психических процессов;

11 – 20 – физиологических реакций; 21 – 30 – переживаний; 31 – 40 – поведения

Другими словами, субъективное ощущение влияния ситуации не подтверждается объективными результатами: образ состояния сохраняет свою устойчивость. Важно отметить, что все описанные вариации далеки от достоверного уровня значимости. Это подтверждает предположение о том, что пространственная организация (структура) образа состояния устойчива, не меняется в зависимости от ситуации.

Интересно обозначить ещё и такой аспект: объективная картина образа, полученная по результатам изучения его рельефа в рассматриваемых ситуациях жизнедеятельности, отличается от субъективной оценки степени ситуационного влияния на состояние.

Образ психического состояния в стрессовой ситуации

Образ психического состояния в стрессе представляет собой реакцию на имеющуюся ситуацию стресса и, отражаясь в сознании, формирует образ. Исследования проводились во время экзамена у 53 студентов, во время которого их просили описать 4 состояния: *радость, гнев, спокойствие и утомление*.

Исследования показали, что образ положительного состояния высокого уровня активности – *радость*, имеет высокие значения во всех четырех подструктурах образа. Самую значительную интенсивность демонстрируют элементы подструктуры *переживание*, достигая почти максимальных значений. При этом и психические процессы также доходят до высокого уровня проявления. Почти все параметры блока *поведение* в образе, представлены низкими значениями, что может указывать на то, что состояние стресса блокирует поведенческие проявления в образе радости.

Образ отрицательного состояния высокого энергетического уровня – *гнев*, имеет очень выпуклый рельеф, крайними точками которого являются показатели психических процессов, переживания и поведения. Значения физиологических реакций в образе варьируются в пределах среднего, за исключением двигательной активности. То есть, при переживании гнева в состоянии стресса более ярко в сознании отражаются параметры активности переживаний, активности и напряженности поведения.

Состояние среднего уровня активности - *спокойствие* при стрессе репрезентируется в образе в значениях выше среднего. Рельеф образа равномерен по всем подструктурам, за исключением блока *поведение*, где значения варьируются от 4,86 до 9,45. Самыми выраженными подструктурами можно считать психические процессы и поведение.

Отрицательное состояние низкого энергетического уровня – *утомление*, значения параметров в образе варьируют в пределах среднего, ниже среднего. Рельеф образа неравномерный. В образе состояния утомления все показатели имеют слабую интенсивность, за исключением эмоциональных процессов. Притупляются ощущения, снижается двигательная активность, в переживаниях актуализируется тоскливость, сонливость, пассивность, но в поведении сохраняются размеренность, адекватность. Данная подструктура в образе более выражена.

Субъективное описание образа состояния

Для изучения субъективного описания образа нами был разработан опросник, состоящий из 4 открытых вопросов:

1. Назовите наиболее типичное для вас положительное психическое состояние и наиболее типичное для вас отрицательное психическое состояние

2. Опишите, как вы узнаете, что вы испытываете это положительное / отрицательное состояние

3. Опишите, как вы узнаете, что это положительное / отрицательное состояние есть у другого человека?

4. Опишите, как вы узнаете, что этого положительного / отрицательного состояния нет у другого человека?

Отношение испытуемых к обследованию было заинтересованным и адекватным. Время на выполнение задания не ограничивалось.

В исследовании приняли участие 47 человек. Возраст испытуемых 21-22 года. Все являются студентами старших курсов. Из них мужчин – 35 чел., женщин – 12 чел.

Обратимся к результатам.

При ответе на *первый* вопрос наиболее типичные были названы следующие виды психических состояний: эмоциональные; интеллектуальные; состояния, связанные с деятельностью; состояния, характеризующие взаимоотношения и общение; состояния, характеризующие отношение к действительности; психофизиологические состояния.

Как следует из результатов, наиболее часто называемыми являются эмоциональные психические состояния (64% ответов среди названных положительных состояний и 58% - среди отрицательных). Можно предположить, что эти состояния были охарактеризованы как наиболее типичные потому, что они чаще встречаются в жизни респондентов и оказывают наибольшее влияние на их жизнь. На втором месте по частоте упоминания оказались состояния, связанные с деятельностью (13% и 17%, соответственно), на третьем – состояния, характеризующие отношение к действительности. Остальные состояния представлены малым числом ответов, что свидетельствует о том, что состояния, характеризующие взаимоотношения и общение, интеллектуальные состояния, психофизиологические состояния редко переживаются испытуемыми и играют меньшую роль в их жизни.

На *второй* вопрос исследования: «Как Вы узнаете, что испытываете это положительное / отрицательное состояние?», - были получены ответы, позволившие выделить следующие содержательные компоненты образов психических состояний.

К ним относятся:

1) описание физических и физиологических проявлений состояния;

2) особенности поведения или изменения в поведении;

3) описание состояния через чувства или другие состояния;

4) особенности отношения или изменение отношения к другим людям;

5) изменение восприятия окружающей действительности;

6) наличие состояния определяется не по внутренним, а по внешним детерминантам, то есть в качестве характеристики состояния приводятся характеристики ситуации, его вызвавшей или ему сопутствующей.

Полученные свидетельства о том, наиболее часто в содержательное описание положительных психических состояний включается описание физических и физиологических проявлений состояний (49%), перечисление особенностей поведения или изменения в поведении (49%), а также описание психического состояния через чувства или другие состояния (60%). При описании признаков отрицательных психических состояний чаще называются особенности поведения (64%), а также описываются чувства (62%).

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее существенными составляющими образа собственного психического состояния являются представления о физических и физиологических проявлениях этого состояния, особенностях поведения в этом состоянии, а также описание чувств, испытываемых в этом со-

стоянии. Существенные различия в компонентном составе положительных и отрицательных психических состояний не выявлены.

Рассмотрим описание содержательных характеристик образов психических состояний (табл.1).

Таблица 1.

Содержание образов психических состояний

	Положительное психическое состояние	Отрицательное психическое состояние
Описание физических и физиологических проявлений	Улыбка на лице, смех, изменение дыхания, ощущения в теле (тепло, например), изменения в темпе речи, невозможность усидеть на месте, желание все время двигаться, прыгать, танцевать, малая утомляемость, высокая концентрация внимания, прилив энергии	Слезы, узкие глаза, пот, холодные руки, тик, напряжение в теле, опущенная голова, плохое самочувствие, слабость, мышцы напрягаются, кулаки сжимаются, усталость, грустные глаза, медленные движения
Особенности поведения	Желание что-то делать, работать, общаться, знакомиться, повышенная разговорчивость.	Нежелание что-то делать, нежелание разговаривать, агрессивные проявления в поведении по отношению к окружающим, желание послушать грустную музыку, желание почитать, конфликтное поведение, неадекватное реагирование на происходящее, желание побыть в одиночестве, размышления о ситуации
Описание состояния через чувства или другие состояния	Хорошее, повышенное настроение, восхищение, радость, веселость	Задумчивость, чувство безразличия, отрешенности, рассеянность, плохое настроение, спокойствие, злость, ненависть, волнение, чувство обделенности, тревога, чувство беспомощности, ужас, раздражение, недовольство
Особенности отношения к другим людям	Хорошее отношение, желание помочь, сделать приятное другому человеку	Невозможность найти общий язык с другими, уверенность, что окружающие не понимают, другие кажутся глупыми
Изменение восприятия окружающей действительности	Мир вокруг воспринимается в розовом цвете, начинаешь радоваться мелочам, трудности не пугают, жизнь кажется сказкой	Мир становится мрачным, все вокруг направлено против меня, начинают злить и раздражать любые мелочи, жизнь кажется тяжелой, не вижу перспектив
Определение состояния по внешним детерминантам	Завершилось дело, произошло событие, сказали что-то приятное	Плохая погода, неудачи на работе, наваливается много проблем

На третий вопрос исследования: «Как Вы узнаете, что другой человек испытывает это положительное/отрицательное состояние», - были получены ответы, в которых можно выделить следующие составляющие образа психического состояния другого человека:

- 1) характеристики контакта: легко или трудно с ним устанавливать контакт, как он реагирует на попытки вступить в общение;
- 2) описание поведенческих особенностей;
- 3) описание внешнего вида, характерного для данного состояния – выражение лица, глаз, характер движений;

4) описание чувств, которые «другой» испытывает, находясь в данном психическом состоянии.

Кроме того, 8 человек (19%) отметили эмпатическое вчувствование как способ понимания актуального состояния другого человека.

Количественные характеристики составляющих образа психического состояния другого человека приведены в табл. (общее кол-во испытуемых, давших ответы – 42 чел).

Результаты показывают, что большую часть составляют ответы, описывающие поведенческие особенности (60% и 69%), а также внешний вид «другого» (57% и 48%). Существ-

венных различий в компонентном составе образов положительных и отрицательных психических состояний не выявлено.

При ответе на четвертый вопрос исследования: «Как Вы узнаете, что другой человек не испытывает это положительное / отрицательное состояние», - 14 чел. (30%) вообще не дали ответа. Из оставшихся 27 (57%) в ответ на вопрос описали признаки присутствия противоположного психического состояния и только 6 чел. (13%) назвали признаки, которых не должно быть, если респондент не находится в названном психическом состоянии.

Таким образом, в описании субъективного образа состояния наиболее распространенными являются представления о физических и физиологических проявлениях этого состояния, особенностях поведения в этом состоянии, а также описание чувств, испытываемых в этом состоянии. К составляющим образа психического состояния другого человека относятся характеристики контакта, описание поведенческих особенностей и внешнего вида человека, пребывающего в данном состоянии, описание чувств, которые другой испытывает, находясь в этом состоянии. Общими в образе собственного психического состояния и образе состояния другого человека являются представления о поведенческих особенностях и чувствах, испы-

тываемых человеком, находящимся в данном психическом состоянии.

Образ состояния измененного сознания (транс)

Исследовались образы трансовых состояний, возникающих в специальных условиях («наведенный транс» - гипнотерапевтические сеансы) и образы «естественно возникающего транса» в условиях повседневной жизни [8]. В исследовании приняли участие 272 человека разного возраста, пола и профессиональной деятельности.

В наших исследованиях, мы руководствовались нарративными и ретроспективными описаниями, оценками пережитого транса респондентами, актуальными измерениями, а также моделированием ситуаций, вызывающих повседневный транс в той или иной деятельности субъекта, с последующим его измерением.

Феноменологический анализ нарративных высказываний позволил выделить определенные сходства в особенностях образов трансовых состояний, возникающих в специальных (гипнотерапевтические сеансы) и повседневных условиях жизнедеятельности. Сходство рассмотрено на основании экспертных оценок феноменологических особенностей трансовых состояний с выдержками из нарративных высказываний испытуемых (табл.2).

Таблица 2.

Образ трансового состояния, выделенный из нарративных высказываний испытуемых

Характеристики образа	Формальные признаки (высказывания испытуемых)
Изменение мышления	Лексика, используемая для обозначения субъективного изменения мыслительной деятельности: <i>«у меня полностью отсутствуют мысли в эти моменты», «в какой-то миг мыслей не было вообще», «мысли стали течь иначе»</i>
Изменения образа тела	Наличие специфических ощущений в теле, переживание «чувства легкости» и пр.: <i>«у меня начинались болевые ощущения в проблемных органах», «накатывали приятные волны», «специфическое ощущение в верхней части головы»</i>
Чувство осознанности протекания состояния, легкость управления собой и состоянием	Высказывания, содержащие рефлексию по поводу протекания своего состояния, направления собственной активности, возможности управления собой и состоянием: <i>«я могла полностью ими (действиями, переживаниями) управлять», «все осознаю, понимаю, знаю, что происходит со мной», «впечатления выходят из-под контроля»</i>
Наличие «внутренней» активности (интровертированная направленность сознания)	Лексика, используемая для описания погруженности в себя, сконцентрированности на субъективных переживаниях, внутренней сосредоточенности: <i>«ты присутствуешь внутри себя, делаешь внутреннюю работу», «ты словно где-то там, внутри...», я погружена внутрь себя и «работаю над собой»</i>
Описание трансового состояния через различные психи-	Использование для описания проявлений трансового состояния некоторых психических состояний:

ческие состояния	<i>«я пребываю в состоянии равновесия, уверенности, какой-то гармонии, причем сочетаются и расслабленность и готовности к действиям», «было ощущение внутренней свободы, уверенности, легкости в теле, оптимизма»</i>
Наличие образности и сюжета в переживаниях	Высказывания, отражающие увеличение зрительной образности: <i>«обычно бывает много образов», «обычно картинок, образов в таких погружениях у меня не бывает», «вначале сюжета не было в моих образах, они были хаотичными, но потом обрисовался сюжет»</i>
Яркость переживаний	Высказывания, отражающие обостренность восприятия переживаемого субъектом: <i>«были яркие образы», «все было настолько реально, живо, даже с запахами, что мне на какое-то время показалось, что все это действительно происходит со мной в реальности»</i>
Трансформация времени	Субъективное чувство ускорения, замедления или остановки времени: <i>«была в трансовом состоянии примерно полчаса, но мне показалось, что часа 3, в общем, гораздо дольше», «чувство времени точно терял»</i>
Динамика состояния	Лексика, используемая для описания процессов изменения состояния, отражающая смену переживаний и временные параметры («сначала», «потом», «постепенно»): <i>«образы появляются не сразу, сначала появляется ощущение пустоты в голове и легкости в теле», «в течение пребывания в трансэ мои переживания менялись, статичными они не были»</i>

Отметим **сходные** особенности образов трансовых состояний, возникающих в особых (гипнотические сеансы) и повседневных условиях жизнедеятельности. К ним относятся:

1. *Изменения мышления.*

Отмечается изменение протекания мыслительной деятельности, выражающейся в изменении характера мыслей, их «пропадании», (как, например, при «стрессе», «монотонной деятельности», «ступоре», «после долгой умственной работы», с одной стороны, «расслабленности», «блаженстве» – с другой).

2. *Наличие «внутренней активности» (интровертированная направленность сознания).*

И в повседневной жизнедеятельности, и в специальных условиях погружения в транс, субъекты характеризуются «захваченностью состоянием», «погруженностью в себя», «сосредоточенностью», отдалением от окружающего мира.

3. *Обилие и яркость образов.*

Во время погружения в трансовое состояние восприятие субъектом окружающего обостряется, увеличивается визуальная образность.

4. *Искажение времени.*

В естественных и специальных условиях протекание трансового состояния сопровождается, со слов опрошенных искажением времени – оно начинает субъективно замедляться, ускоряться или же останавливаться.

Заключение

Итогом исследования является доказательство того, что образ состояния стабилен, независим от ситуации, в которой он переживается, т.е. образ пережитого состояния вписался в субъективный опыт человека и репродуцируется устойчиво в контексте любой ситуации его актуализирующей.

В стрессовой ситуации, независимо от модальности, образы психических состояний сохраняют свою конфигурацию, характерную для уровней психической активности (энергетики), которые они отображают.

Показано, что описание субъективного образа состояния на характеристики поведения, соматические проявления и чувства субъекта. К образу состояния «другого» отнесены описания внешнего вида, поведения, экспрессии и специфики общения.

Образ трансового состояния характеризуется спецификой, отличающей его от «обычных, повседневных» состояний: отрешенность, искажение времени, увеличение визуальной образности, изменение мышления, яркость переживаний и др.

Литература

1. Андреева, Е.А., Белопольский, В.И., Блинникова, И.В. и др. Ментальная репрезентация: Динамика и структура. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 319 с.
2. Гостев, А.А. Психология вторичного образа. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 512 с.

3. Дорфман, Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.
4. Кубрякова, Е.С., Демьянков, В.З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. – М.: Институт языкознания. Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р.Державина, 2007. – № 4. – С. 8-16.
5. Ментальная репрезентация: динамика и структура / Под ред. А.В.Брушлинского, Е.А.Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 320 с.
6. Прусакова, О.А., Сергиенко, О.А. Репрезентации эмоций детьми от трех до шести лет // Научный поиск. Сб. научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей / Под ред. А.В.Карпова. Вып. 3. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2002. – С. 51-64.
7. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 152 с.
8. Прохоров, А.О., Юсупов, М.Г. Повседневное трансное состояние. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 176 с. (Экспериментальные исследования).
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
10. Vascoe, S.M., Davies, P.T., Sturge, M.L., Cummings, E.M. 2009. Children's Representations of Family Relationships // *Developmental Psychology*. V. 45 (6). P. 1740–1751.
11. Baddeley A.D., Hitch G. 1974. Working memory // *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. Vol.8. New York: Academic Press. P. 47 -89.
12. Blatt, S.J., Auerbach, J.S., Levy, K.N. 1997. Mental Representations in Personality Development, Psychopathology, and the Therapeutic Process // *Review of General Psychology*. V. 1 (4). P. 351-374.
13. Cooper, L.A. 1990. Mental Representation of Three-Dimensional Objects in Visual Problem Solving and Recognition // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. V. 16 (6). P. 1097-1106.
14. Geller, J.D., Farber, B.A., Schaffer, C.E. 2010. Representations of the supervisory dialogue and the development of psychotherapists // *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*. V. 47 (2). P. 211-220.
15. Kemp, S. 1998. Medieval Theories of Mental Representation // *History of Psychology*. V. 1 (4). P. 275-288.
16. Kosslyn, S.M. 1980. Image and mind. Cambridge, MA: Harvard University Press. 478 p.
17. Lotto, L., Rubaltelli, E., Rumiati, R., Savadori L. 2006. Mental Representation of Money in Experts and Nonexperts after the Introduction of the Euro // *European Psychologist*. V. 11(4). P. 277-288.
18. Lukowitsky, M.R., Pincus, A.L. 2011. The pantheoretical nature of mental representations // *Psychoanalytic Psychology*. V. 28 (1). P. 48-74.
19. Savadori, L., Nicotra, E., Rumiati, R., Tamborini, R. 2001. Mental representation of economic crisis in Italian and Swiss samples // *Swiss Journal of Psychology*. V. 60 (1). P. 11-14.

УДК 378.147

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В.Ахметзянова

Аннотация

По результатам эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что выпускник педагогического вуза, завтрашний педагог представляет собой творческую интеллигентную высоконравственную личность с интеллектуальным уровнем чуть ниже среднего, с невысоким уровнем конфликтности, с уровнем конкурентоспособности - чуть выше среднего, с уровнем творческого потенциала личности – выше среднего. В то же время, он имеет высокий уровень выраженности бюрократических качеств, а также, в подавляющем большинстве, низкий и средний уровень способностей к саморазвитию и самообразованию.

Ключевые слова: психология, педагогика, способности, творчество

Abstract

According to the results of the empirical research, we came to conclusion that a teacher training high school graduate - a future teacher - is an intelligent, creative and moral person and has a slightly below average intellectual level, low conflict level, a little above average level of competitiveness, a level above the average of personal creativity. At the same time, it has an evident bureaucratic quality, and the vast majority of them have low and middle level of abilities for self-development and self-education.

Keywords: psychology, education, ability, creativity.

На современном этапе развития общества требования к профессионально-творческому уровню специалистов повышаются. Сегодня сама перспектива жизненной самореализации выпускников актуализирует перед высшими учебными заведениями задачу развития будущего специалиста, готового к творческому осуществлению профессиональной деятельности, то есть способного решать сложные задачи, а также выдвигать проблемы, находить новые творческие решения.

Особенно важен высокий уровень сформированности творческих способностей для выпускников педагогических вузов, так как только творческий учитель воспитывает творческого человека.

На творческий исследовательский характер педагогического труда указывали великие педагоги прошлого: Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, а также ведущие российские педагоги и психологи: П.П.Блонский, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий и др.

А.Н.Лука раскрывает творчество через анализ трех групп способностей, связанных с мотивацией, темпераментом и умственной деятельностью.

Исследования показывают, что главную роль в развитии способностей педагога играют его профессиональная деятельность и его стремление к самосовершенствованию. Развитие способностей непосредственно связано с педагогическими умениями и навыками.

Творчество – это создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей.

Творчество является важной характеристикой педагогической деятельности. Педагогическое творчество представляет собой:

- процесс нестандартного, инвариантного решения задач обучения и воспитания в меняющихся обстоятельствах;
- системное видение воспитательно-образовательного процесса;
- индивидуальную самореализацию;
- научно-исследовательский подход к обучению и воспитанию школьников.

В педагогической науке темы творчества, развития творческих способностей учителей особенно актуальны. Это обусловлено кардинальными переменами в сфере образования России. Осуществляется переход к личностно-ориентированному образованию. На первый план выступает развивающая функция обучения. Особенно важным становится развитие творческих способностей студентов, как пред-

посылка становления творческой личности будущего специалиста.

Выработка творческого, проблемного подхода – это, по сути дела, формирование профессионального мышления студентов. Вузская подготовка должна развивать у будущего специалиста необходимые творческие способности:

- возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;
- способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;
- собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- способность увидеть проблему в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе - определить меру личного участия в решении проблемы.

Разработке теоретических основ подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-творческой деятельности посвящены работы В.И.Андреева [1], Ю.К.Бабанского [4], В.А.Сластёнина [6]. При этом в ряде исследований подчёркивается, что учитель должен быть готов творчески подойти и к воспитанию студентов педагогических вузов [3]. Это не только образовательная задача, но и задача культурной детерминации развития студента как субъекта профессиональной культуры. В данном случае проблема подготовки учителя становится шире – она ставится в ряд задач в рамках общекультурного контекста [5, 7].

Целенаправленное развитие любых способностей осуществляется в процессе учебной деятельности студентов, поэтому чрезвычайно важным представляется мониторинг уровня сформированности творческих педагогических способностей выпускников педагогического вуза: методологической грамотности, способности к творчеству, творческому развитию и самообразованию.

Основными задачами данной работы являются:

- изучение общего уровня сформированности творческих способностей студентов;
- исследование степени развития отдельных составляющих творческих педагогических способностей.

Для решения указанных задач была использована предложенная В.И.Андреевым [2] батарея психодиагностических методик, в состав которой входят опросники, позволяющие

определить: факторы и барьеры творческого саморазвития учителей; самооценку методологической культуры учителя; уровни интеллигентности, конкурентоспособности, творческого потенциала личности; степень бюрократических качеств личности, уровень конфликтности личности; способность к саморазвитию и самообразованию.

Исследование проводилось на выборке из 25 человек студентов пятого курса отделения русской филологии КФУ.

Рассмотрим методики, применяемые для исследования творческих способностей студентов педагогического вуза, и полученные результаты.

Методика «Изучение факторов и барьеров творческого саморазвития учителей» позволяет разделить факторы и барьеры творческого саморазвития на четыре группы: социальные,

организационно-педагогические, профессионально-педагогические и психологические. Факторы, входящие в каждую группу, студенты оценивали по 20-ти бальной шкале: от 0 до -10, если рассматривали качество как барьер для творческого саморазвития. Или от 0 до +10, если рассматривали его как фактор творческого саморазвития. Затем были найдены средние показатели баллов, по каждой из четырех групп факторов.

Результаты подсчетов средних показателей показывают, что наиболее выраженными (выше среднего) у студентов являются факторы психологического и профессионально-педагогического развития (таблица 1). Факторы же социальные и организационно-педагогические имеют более низкую выраженность, хотя и не являются барьерами в саморазвитии по данным показателям, но близки к ним.

Таблица 1.

Средние значения показателей факторов-барьеров саморазвития педагогов

Наименование групп факторов-барьеров	Средняя величина фактора
Социальные	2,8
Организационно-педагогические	3,7
Профессионально-педагогические	7
Психологические	7

В опроснике «Самооценка методологической культуры учителя» студенты должны были на основе оценки своих знаний, умений и личностных качеств, определить актуальный уровень своей педагогической методологической культуры.

Они оценивали по десятибалльной шкале уровень проявлений у себя таких качеств как способность обобщить результаты педагогического эксперимента, вести научные дискуссии и отстаивать свою точку зрения по какому-то методологическому вопросу или педагогической проблеме и т.д.

При обработке результатов суммировались баллы самооценки по десяти вопросам и, следовательно, максимальный балл, который можно было получить по данному тесту – это 100.

Средний показатель методологической культуры, полученный по выборке, – 61 балл, что лишь незначительно превышает уровень "выше среднего". Если рассмотреть распределение показателя методологической культуры по выборке, то можно условно разделить результаты на два уровня:

а) от 0 до 60 баллов – низкий уровень и ниже среднего;

б) от 60 до 100 баллов – выше среднего и высокий уровень.

Распределение полученных результатов по данному критерию позволяет видеть, что 54% (13 чел.) имеют уровень методологической культуры выше среднего и высокий, а 46% (12 чел.) – низкий уровень и ниже среднего. То есть, по уровню методологической культуры все обследованные студенты делятся на две примерно равные группы – с низким и высоким уровнем.

Опросник «Оценка уровня интеллигентности личности» содержит тридцать вопросов, сгруппированных в четыре блока, позволяющих выявить, насколько развиты гражданские, нравственные, интеллектуальные качества, а также оценить общую культуру личности. Для каждого блока весь диапазон оценок разделён на 10 уровней от очень низкого (9-10 баллов) до наивысшего (27 баллов)

Результаты подсчёта средних значений показателей уровня интеллигентности личности по блокам качеств приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Средние значения показателей уровня интеллигентности личности по блокам качеств

Наименование блока качеств	Средние баллы по группе	Уровень развития
Интеллектуальные качества	15	чуть ниже среднего
Гражданские качества	17	средний уровень
Общая культура личности	17	средний уровень
Нравственные качества	24	высокий уровень

Таким образом, будущий педагог – высоко-нравственная личность с интеллектуальным уровнем чуть ниже среднего, со средним уровнем развития гражданских качеств и общей культуры личности.

При оценке уровня конкурентоспособности был выявлен общий уровень конкурентоспособности по выборке (группе) 105 баллов, что соответствует шестому уровню, то есть чуть выше среднего.

Опросник «Оценка уровня творческого потенциала личности» позволяет построить профиль творческих качеств и определить, к какому типу творческой личности (по наивысшему уровню развития соответствующего качества) относится педагог. При выполнении данного теста студенты группы оценивали уровень развития и частоту проявления своих творческих качеств по 10-ти балльной шкале. Суммированием полученных результатов определялся уровень творческого потенциала отдельной личности.

По результатам тестирования средний уровень творческого потенциала выборки (группы) составил 120 баллов, что соответствует уровню творческого потенциала личности "выше среднего".

Для более детального изучения отдельных качеств, составляющих в совокупности творческий потенциал, мы построили усредненный профиль творческих качеств по всей выборке студентов (см. рис.1), из которого видно, что наиболее выраженными творческими качествами являются интеллигентность (9 баллов), целеустремленность, требовательность, энергичность и оптимизм – по 8 баллов.

Наименее выражены такие творческие качества как гибкость (4 балла), лидерские качества и независимость – по 5 баллов. Таким образом, тип творческой личности в среднем по выборке – интеллигентный.

Результаты проведенного исследования показали, что в группе обследуемых студентов-выпускников наиболее выраженными (выше среднего) являются факторы психологического и профессионально-педагогического развития по сравнению с социальными и организационно-педагогическими факторами; уровень методологической культуры – чуть выше среднего.

По результатам эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что выпускник педагогического вуза, завтрашний педагог представляет собой творческую интеллигентную высоко-нравственную личность с интеллектуальным уровнем чуть ниже среднего, с невысоким уровнем конфликтности, с уровнем конкурентоспособности - чуть выше среднего, с уровнем творческого потенциала личности – выше среднего. В то же время, он имеет высокий уровень выраженности бюрократических качеств, а также, в подавляющем большинстве, низкий и средний уровень способностей к саморазвитию и самообразованию.

Исходя из полученных результатов, можно прогнозировать формирование у педагогов через определенный промежуток времени консервативных качеств личности, нежелание искать и применять в своей работе новые методические формы, способствующие творческому развитию школьников. Эти качества будут тормозить не только саморазвитие педагогов, но и развитие, и саморазвитие их учеников.

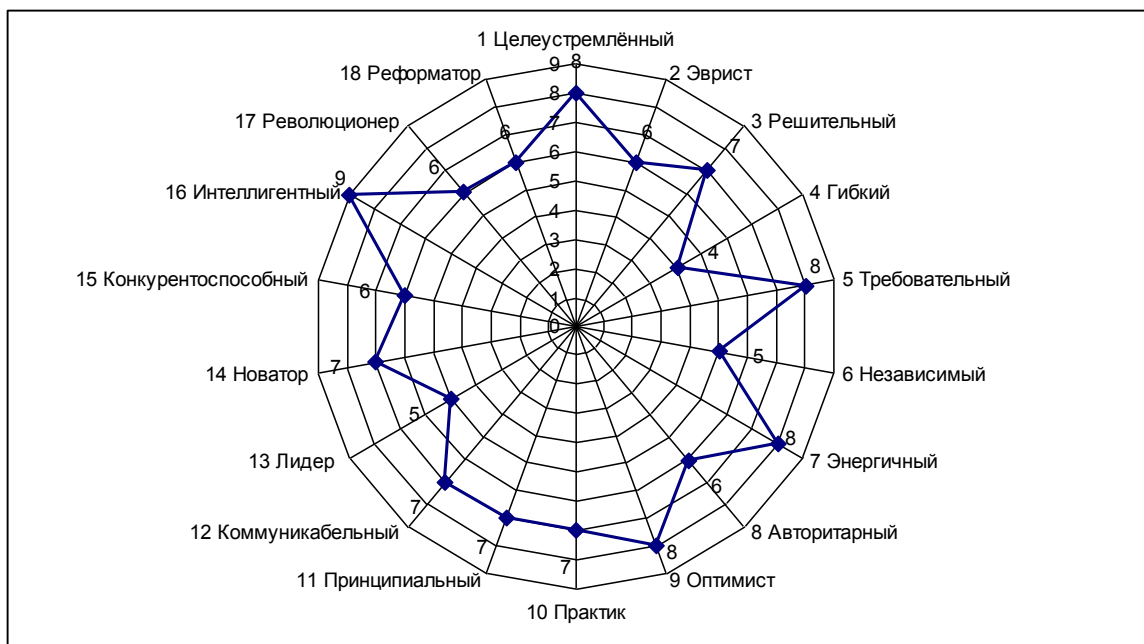


Рис.1. Усреднённый профиль творческих качеств по выборке



Рис. 2. Усреднённый профиль бюрократических качеств руководителя по выборке

Для корректирования негативных бюрократических качеств и способностей к саморазвитию необходимы дополнительные исследования, а также разработка специальной программы, включающей тренинговые и интерактивные формы работы со студентами педагогических специальностей.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 567 с.
3. Афанасьев, П.Н., Ахметзянова, Н.В., Нехорошкова, А.В. Патриотизм как условие мировоззренческой идентификации российского студенчества в ситуации глобализации. // Казанская наука. - 2012. - № 9. - С. 303-305.
4. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедагогич. аспект. - М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
5. Баянова, Л.Ф. Предпосылки возникновения культурно-исторической концепции. // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. - 2007. - № 1. - С. 71-80.
6. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
7. Bayanova L.F., 2013. Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 1: 35-42.

УДК 371.113

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ – УСЛОВИЕ ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ

И.А.Бажина, Л.М.Шарафиева

Аннотация

Практика обучения и воспитания подрастающих поколений всегда обусловлена социальной направленностью педагогических систем, в рамках которых она, практика, осуществляется. Признание этой обусловленности – повод для осмысления предпосылок, сущности, вариантов и ожидаемых результатов реализации социальной направленности педагогических систем.

Ключевые слова: педагогическая система, система образования (образовательная система); компоненты (элементы) организационных структур этих систем; сфера образования.

Abstract

The practice of teaching and educating the younger generations is always determined by socially oriented educational systems, in which this practice is carried out. Recognition of this condition is an occasion for understanding the preconditions, entity, options and the expected results of realization of the social orientation of pedagogical systems.

Keywords: pedagogical system, education system; the components (elements) of the organizational structures of these systems; education.

В нашем исследовании педагогические системы рассматриваются как возможные идеологически и методологически подкрепленные варианты организации сферы образования и как комплексы социально значимых ценностей (а иногда и заблуждений) для государства, общества и личности. Их реализация приводит к созданию адекватной системы образования, которая является результатом реализации социально значимых ценностей (и возможных заблуждений одновременно) педагогических систем, в рамках которых определенным образом формируется и осуществляется практика обучения и воспитания подрас-

тающих поколений, формируется образовательная среда.

Признание приоритета социально значимых ценностей педагогических систем в становлении и функционировании государственных, национальных, систем образования приводит к необходимости:

а) дать объективную оценку предпосылок социальной направленности педагогических систем и

б) выявить «каналы» и результаты реализации социальной направленности педагогических систем в повседневной практике обучения и воспитания учащейся молодежи.

Авторы многочисленных исследований в области истории педагогики, которую рассматривают как историю педагогических систем, указывают на то, что образование всегда было направлено на удовлетворение потребностей государства и общества в сфере образования. Оно служило обогащению всей общественной жизни и ускорению общественного развития в целом (1-10). «Какими бы извилистыми и окутанными туманом времени ни были пути развития той или иной науки, каждая из них так или иначе формировалась под влиянием потребностей общества и признана выполнять определенные общественные функции ... Образование и воспитание ... превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития» [10, с. 10, 11].

Характер (цели, задачи, содержание и ожидаемые результаты) социальной направленности педагогических систем, созданных в разные исторические периоды, в разных социально – экономических условиях во многом не только совпадают, но и значительно отличаются. «... в раннепервобытной общине воспитание ... еще не выделилось из производственных и бытовых отношений ... Постепенно естественным путем вместе с укреплением государственных структур... начал складываться и новый социальный институт – школа. ... В эпоху эллинизма происходит смена идеалов воспитания ... получают развитие государственные учебные заведения» [4, с. 21, 28].

Если гуманизм Возрождения проповедовал гармоничное развитие свободной личности, посредством которой планировалось преобразование общества, то в период Реформации был принят идеал общины, подчиняющей себе личность.

В настоящее время в Российской Федерации требования общества к образованию выражается в системе таких принципов образовательной политики, как гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, право личности на свободное развитие, общедоступность образования и адаптивность системы образования к потребностям обучаемых; светский характер обучения в государственных учреждениях и др.

О социальной направленности и ценности педагогических систем можно судить по содержанию таких организационных структур (элементов), как:

- принципы, цели и задачи образования, его содержание, поддержанные обществом и государством, закреплённые в законодательных и в других нормативно-правовых актах;

- законы и закономерности, методы, формы, способы обучения и воспитания учащейся молодежи;

- структурирование системы образования: принципы построения, задачи общеобразовательных учреждений и профессиональной школы;

- внутри – и внешкольная социальная и природная среда: санитарно-гигиенические нормы, социальное взаимодействие и др.;

- взаимодействие социальных институтов как субъектов социализации личности: институты семьи и брака, политические и экономические институты, институты религии и образования;

- государственное (или общественно-государственное) управление образованием с учетом известных принципов, функций и методов менеджмента и маркетинга в образовании.

Так, государственный характер управления системой образования закреплён в виде совокупности принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Законе РФ «Об образовании». Содержание этих принципов носит не рекомендательный характер. Их соблюдение в практике работы предусмотрено законодательством и обязательно для исполнения на всей территории нашей страны. Повсеместное и неукоснительное исполнение общепризнанных принципов управления, равно как и принципов других организационных структур (элементов) – наиболее надёжный вариант создания системы образования в интересах государства, общества и личности.

Признание приоритета ценностей педагогических систем и их исполнение в массовом опыте работы общеобразовательной и профессиональной школы можно рассматривать как возможность создания образовательной системы, которой были бы довольны все слои населения, которая не вызывала бы нареканий и недовольства. Учитывая этот факт, мы апробировали так называемую «Си, - Фу – Си,, - модель», предполагающую реализацию социальной направленности образования в предметном (физическом, историческом, географическом, химическом, биологическом и ином) обучении. В этой модели Си, – педагогическая

ситуация; Си,, – общепризнанные и «узаконенные» требования общества, государства и личности в сфере образования; Фу – функции и содержание общепризнанных законов, закономерностей, методов, форм, способов организации учебно-воспитательного процесса.

Общий смысл «Си, - Фу – Си,, - модели» - это разрешение любой педагогической ситуации (Си,) с учетом заявленных и общепризнанных социальных ценностей педагогических систем (Си,,), с учетом научно обоснованных функций действующих законов и закономерностей, средств, методов и форм обучения и воспитания учащейся молодежи, которые бы обеспечивали социальную направленность и ценность педагогических систем.

На практике технология реализации «Си, - Фу – Си,, - модели» выглядит следующим образом.

1. Заявляется тема урока (или другого учебно-воспитательного мероприятия).

2. Определяются образовательные, воспитательные (например, формирование экологической культуры), развивающие цели, которые всегда имеют определенную социальную направленность, социальную ценность.

3. Для достижения заявленных целей урока разрабатывают методику (методы, способы, формы ведения урока, которые бы одновременно способствовали реализации социальной направленности данного урока или какого-либо другого мероприятия).

В заключении отметим, что реализация социальной направленности педагогических систем в практике обучения и воспитания школьников способствует повышению качества знаний по основам наук, развитию интереса у школьников к учебе, изучению учебных дисциплин, более полному решению задач в системе образования, социализации личности, в том числе формированию уважительного отноше-

ния к окружающим людям, более ответственного отношения к охране окружающей среды.

Литература

1. *Бажина, И.А.* Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике. – Казань: Изд-во Казан. унта, 2003. – 144 с.
2. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
3. *Джуринский, А.Н.* Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. История педагогики. Часть I. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.; часть II. С XVII в. до середины XX в.: 1997. – 304 с.
5. *Кадрия Салимова, Нана Додде.* Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
6. *Константинов, Н.А.* и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаев. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
7. Общая социология: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. А.Т.Эфендиева. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 654 с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.
9. *Переверзев, М.П., Шаденко, Н.А., Басовский, Л.Е.* Менеджмент: Учебник. – 2-е изд., доп. и перераб. / Под общ. ред. проф. М.П.Переверзева. – М.: ИНФРА-М. 2008. – 330 с.
10. *Харламов, И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.

УДК 378.12

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

М.В.Данилина

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена важностью и необходимостью образования в современной жизни. Цель статьи заключается в определении и анализе мотивации и путей усовершенствования деятельности молодого преподавателя. Становление личности и научно-преподавательский потенциал молодого педагога высшей школы развивается и проявляется в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. На современном этапе педагогическая деятельность преподавателя вуза ставит своей целью развитие личности обучающихся. Статья рассматривает особенности молодых преподавателей, оценивает факторы, влияющие на успешность его работы, предлагает способы улучшения качества проведения семинарских и лекционных занятий для молодых преподавателей. Материалы статьи могут быть полезными для молодых преподавателей при осуществлении ими своей преподавательской деятельности.

Ключевые слова: преподаватель, преподавание, вуз, методика преподавания, исследовательская работа, студент, эффективность.

Abstract

Education is an integral part of modern life. The personality and scientific teaching potential of the young high school teacher develops and manifests itself in the process of teaching activities and pedagogical communication. At the present stage pedagogical activity of teachers of high school aims to develop the personality of students. The article discusses the features of a young teacher, evaluates the factors affecting the success of his work, suggests ways to improve the quality of the seminars and lectures for young teachers.

Keywords: teacher, teaching, university, teaching methods, research, student, efficiency.

Введение

В условиях рыночной экономики, конкуренции, когда на первое место ставится инновационное развитие отечественной системы образования, очень высокие требования предъявляются к преподаванию. В данной работе мы попытаемся поразмышлять о некоторых трудностях, с которыми может столкнуться молодой преподаватель вуза.

Во все времена отношение к молодёжи не было однозначным. Молодых специалистов «проверяли», давая различные поручения, вовлекали в общественную работу, то есть присматривались к новому члену коллектива. Кроме того, как верно отмечено в статье С.И.Десненко [1], основой организации деятельности по формированию личностно-профессиональной позиции студентов как будущих специалистов является развитая личностно-профессиональная позиция молодого преподавателя вуза.

Материал и методы

В нашей работе мы рассмотрим ситуацию, когда «новоиспечённый» кандидат наук остаётся работать в своём родном вузе.

Будучи аспирантом (или соискателем), такой человек представляет определённый интерес, когда принимает активное участие в заседаниях, обнаруживает готовность серьёзно

заниматься научной деятельностью, он положительно влияет на «имидж» кафедры в целом и научного руководителя в частности. Как верно отмечено в статье Ч.И.Ильдархановой [2], для профессиональной группы молодых преподавателей характерно стремление повысить свой профессиональный статус, в первую очередь, это связано с желанием улучшить своё материальное положение, при этом интересы самой молодёжи направлены больше не на способы молодежного самовыражения, а на поиски более быстрого и адекватного пути вхождения в полноправный статус взрослого, экономически самостоятельного человека [2].

Возможность профессиональной мобильности молодого преподавателя в вузе обусловлена рядом факторов. Первый фактор включает объективные показатели — защита кандидатской диссертации и получение степени, активное участие в научно-исследовательской деятельности, публикация учебно-методических комплексов, внедрение в международное научное сообщество формально — которые способствуют повышению статуса молодого специалиста, с другой стороны. Второй фактор включает субъективные показатели — корпоративная культура вуза либо рассматривает эти объективные показатели как значимые для повышения молодого преподавателя

в должности, либо сдерживает его восхождение по карьерной лестнице, исходя из внутренней политики, поддерживаемой в вузе [2].

Но вот, получив в учёную степень и приняв решение продолжить работу там, где обучался, молодой преподаватель может быть признан «своим» или «чужим».

Обсуждения

К сожалению, нередко случается так, что вчерашний аспирант в одночасье становится «неудобным» для профессорско-преподавательского состава своей кафедры; в нём начинают видеть не партнёра или единомышленника, а соперника, пытающегося «отобрать хлеб» у более опытных преподавателей.

Что делать в подобной ситуации? Можно, конечно, безмолвно поддаться такой участи, но наша жизнь требует принятия взвешенного и твёрдого решения. Не получается работать на одной кафедре, можно попытаться перейти на другую или даже сменить вуз.

А если кафедра приняла молодого преподавателя, отнеслась к нему как к равному? Тут уж надо сделать всё возможное, чтобы не растерять свой потенциал и стать настоящим членом коллектива, проявляя уважение к тем, кто на протяжении всего срока обучения в аспирантуре (или соискательства) «выводил в мастера».

Коснувшись взаимоотношения с коллегами по кафедре, перейдём к самому важному аспекту преподавания в вузе – работе с обучающимися.

Не секрет, что первые навыки работы со студенческой аудиторией приобретаются ещё в аспирантуре, но молодой преподаватель уже должен не только блестяще знать свой предмет, а и обладать всеми необходимыми компетенциями для преподавания учебной дисциплины; именно такой специалист будет пользоваться авторитетом и уважением. Остановимся на этом чуть подробнее.

Сразу отметим, что обучающийся представляется нам человеком серьёзным, хорошо подготовленным, осознанно выбравший вуз, факультет, форм обучения и специальность. Именно с таким работать и просто, и сложно. Просто, потому что обучающий внимательно и сосредоточенно слушает объяснения преподавателя, не отвлекается, а всем своим видом и поведением поддерживает рабочую обстановку в аудитории.

Определённая трудность заключается в том, что такой обучающийся заинтересован в серьёзном, углублённом изучении учебных дисциплин. Он читает дополнительную литературу, использует для получения и обработки информации современные технические средства и технологии и, может быть сам того не осознавая, реализует на практике самый важный принцип современного овладения знаниями – *самообразование*. Не только на семинарском занятии, но даже и на лекции он может задать преподавателю тот или иной вопрос, поделиться самостоятельно полученными сведениями.

И здесь очень важную роль играют уровни подготовки молодого преподавателя как специалиста, а также подготовки к конкретному занятию:

- достаточно ли хорошо он разбирается в данной дисциплине,

- успевает ли отслеживать те или иные изменения, происходящие в области преподаваемого предмета,

- в какой степени владеет *методикой преподавания*;

- насколько чётко им определены цель, задачи и средства и т.д.

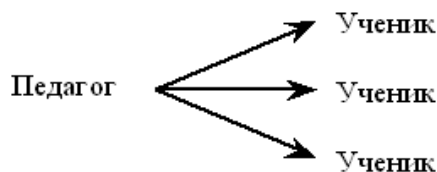
Также многое зависит и от поведения молодого преподавателя в подобной ситуации. Можно, «насунив брови», сказать: «Вы что, разбираетесь лучше, чем я? Вы будете вести занятие?». К сожалению, подобное имеет место быть. Нетрудно догадаться, что может подумать обучающийся о профессиональной пригодности и уровне культуры такого преподавателя. С другой стороны, совершенно по-иному воспринимается подобная ситуация, когда обучающемуся пытаются, что называется, «подыграть», поддерживая его инициативу, например: «Да, а ведь это действительно представляет определённый интерес; не могли бы Вы рассказать подробнее?». Несомненно, что к такому преподавателю аудитория будет относиться с большим уважением и серьёзнее готовится к учебным занятиям.

Говоря о методиках преподавания, можно напомнить основные из них, к которым относятся:

1. **Пассивные.** В данном случае студенты являются «объектами» обучения, которые должны усвоить и воспроизвести материал, который передается им преподавателем, представляющим собой основной источником зна-

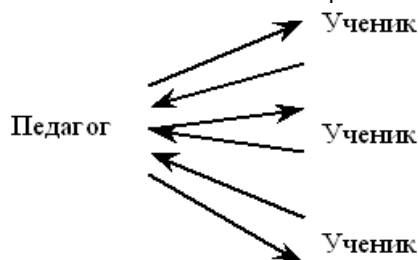
ний. К числу пассивных методов следует отнести лекцию, чтение, опрос. Данное взаимодей-

ствие педагога и студента или ученика можно отобразить на следующей схеме [3]:



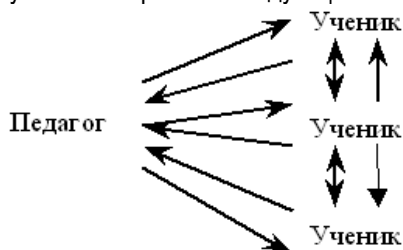
2. **Активные.** В данном случае студенты являются “субъектами” обучения, выполняют творческие задания, вступают в диалог с преподавателем. К числу основных активных ме-

тодов относятся творческие задания, вопросы от студента к преподавателю, и от преподавателя к студенту. Данное взаимодействие можно отобразить на следующей схеме [3]:



3. **Интерактивные** (от англ. (inter - “между”; act – “действие”)). Данный дословный перевод обозначает интерактивные методы – позволяющие преподавателя взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного про-

цесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы студентов. Также следует отметить, что обучение основано на прямом взаимодействии учащих со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному, школьному. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта. Данное взаимодействие можно отобразить на следующей схеме [3]:



Приведём и рассмотрим перечень наиболее распространенных активных и интерактивных методов, подробно представленный в работе [3]. При этом применяется условное объединение методов в группы, прежде всего по целям их использования. Следует согласиться с Л.Е.Масловой [3] в том, что не существует единого универсального метода, использование которого гарантирует успешное проведение любого занятия со студентами или учениками. Как верно отмечено в [3], использование тех или иных методов зависит от разных причин: цели занятия, опытности участников и преподавателя, их вкуса. Нужно также огово-

рить и условность названия многих методов. Часто одно и то же название используется для обозначения различного содержания, и наоборот одни и те же методы встречаются под разными именами.

1. Творческие задания.
2. Работа в малых группах.
3. Обучающие игры.
 - 3.1. Ролевые.
 - 3.2. Деловые.
 - 3.3. Образовательные.
4. Использование общественных ресурсов.
 - 4.1. Приглашение специалиста.

- 4.2. Экскурсии.
5. Социальные проекты.
- 5.1. Соревнования.
- 5.2. Выставки, спектакли, представления и т.д.
6. Разминки (различного рода).
7. Изучение и закрепление нового информационного материала.
 - 7.1. Интерактивная лекция.
 - 7.2. Ученик в роли учителя.
 - 7.3. Работа с наглядным пособием.
 - 7.4. Каждый учит каждого.
8. Работа с документами (а также в ней).
 - 8.1. Составление документов.
 - 8.2. Письменная работа по обоснованию своей позиции.
9. Обсуждение сложных и дискуссионных проблем.
 - 9.1. ПОПС – формула.
 - 9.2. Проектный метод.
 - 9.3. Шкала мнений.
 - 9.4. Дискуссия.
 - 9.5. Дебаты.
 - 9.6. Симпозиум.
10. Разрешение проблем.
 - 10.1. Мозговой штурм.
 - 10.2. Дерево решений.
 - 10.3. Переговоры и медиация.

Конечно, в подавляющем большинстве случаев чтение лекций в вузе походит на «театр одного актёра», когда в течение отведённого времени преподаватель начитывает или, используя современные технические средства, демонстрирует материал по теме. Было бы неплохо, если в ходе такого занятия, преподаватель время от времени ставил перед аудиторией проблемные вопросы.

Так, например, при изучении темы «Классификация рисков» по дисциплине «Анализ рисков» можно спросить студентов, какие риски присущи предприятиям той или иной отрасли, предложить привести примеры конкретных действующих предприятий. Другое дело – семинарское занятие (очень жаль, если оно превращается в лекционное). Именно здесь, мы должны иметь *две ведущие роли: преподавателя-модератора и обучающегося-докладчика*, готового выступить с сообщением или продемонстрировать решение задачи. Например, рассчитать риски конкретного предприятия на основе имеющихся данных. При планировании и проведении семинарского занятия, преподаватель должен продумать, ка-

кими методами, приёмами можно добиться от обучающихся максимальной активности. Уже с начала преподавательской деятельности необходимо стремиться пробудить у обучающихся мотивацию к *самостоятельной, исследовательской работе*, побудить их к *самообразованию*, а это – основное требование сегодняшнего дня!

Как уже отмечалось выше, к преподаванию предъявляются очень высокие требования, поэтому для молодого преподавателя крайне важно овладеть компетенциями самообразования, а оно может выступать здесь в двух ипостасях: 1) постоянное отслеживание теоретических и практических достижений в области преподаваемой дисциплины; 2) неустанный совершенствование преподавательской деятельности.

Кроме чтения специальной литературы и получения информации посредством сети Интернет, очень полезны беседы или дискуссии с коллегами по кафедре, взаимное посещение занятий, консультации с подразделениями, отвечающими за повышение квалификации и методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, участие в научных мероприятиях: конференциях, «круглых столах» и т.д.

Большой удельный вес в работе молодого преподавателя может занимать и научная деятельность. Помимо участия в разного рода заседаниях, необходимо иметь определённое количество публикаций. Не будем подробно останавливаться на этом виде работы, так как он хорошо знаком нам по обучению в аспирантуре или соискательству. Скажем только, что при аттестации и принятии решения о продлении трудового договора (известно, что вуз заключает его с преподавателем, на определённый срок) наличие и количество публикаций будут играть чуть ли не ведущую роль.

На наш взгляд, правильное распределение времени, чёткое определение приоритетов и ясно поставленная цель – основа успеха и *успешности* молодого преподавателя.

Заключение и краткие выводы

1. Современные требования, предъявляемые к молодым преподавателям крайне высоки.

2. Очень многое зависит от взаимоотношений молодого преподавателя с коллективом кафедры.

3. При работе с аудиторией, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, быть максимально корректным, не подавлять их активность, если она направлена во благо учебно-воспитательного процесса.

4. Важно побудить обучающихся к самостоятельной работе, сформировать необходимые компетенции для их самообразования, постоянно занимаясь при этом самосовершенствованием.

5. Серьёзно относиться научной деятельностью; иметь необходимое количество публикаций.

6. Помнить, что правильное распределение ресурсов – залог успеха.

Литература

1. *Десненко, С.И.* Развитие личности молодого преподавателя как фактор его профессионального становления. // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - Выпуск № 1.
2. *Ильдарханова, Ч.И.* Профессиональная мобильность молодого преподавателя российского вуза. // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / Социология. – 2009. - № 3.
3. *Маслова, Л.В.* Активные и интерактивные методы преподавания на уроках истории и обществознания / Фестиваль педагогических идей "Открытый урок", <http://festival.1september.ru/articles/512797/>

УДК [378.013.42+378.017.4]:316.628

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

О.Г.Максимова, Н.Б.Воронцова

Аннотация

В статье рассматривается одна из важных задач высшей педагогической школы в современных условиях – формирование у будущих учителей мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности и активной гражданской позиции.

Ключевые слова: формирование, мотивационно-ценностное отношение, социально-профессиональная деятельность, активная гражданская позиция, учитель.

Abstract

The article focuses on one of the important tasks of higher pedagogical school in modern conditions – the formation of future teachers' motivational and value attitude to the social and professional activities and their active civic stand.

Keywords: formation, motivational and value attitude, social and professional activities, active civic stand, a future teacher.

Знакомство с работами отечественных ученых (Е.П.Ильина, В.И.Ковалева, Е.С.Ткаченко, Н.М.Хвастуновой и др.), изучение опыта работы вузов России и собственное исследование позволили нам сделать вывод о том, что одним из важнейших условий эффективной подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности является наличие у них достаточно высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности и готовности к занятию в обществе активной гражданской позиции.

Исследования ученых (Л.А.Блохиной, Л.В.Мокроусовой, Н.М.Хвастуновой и др.), ву-

зовская практика показали, что высокий уровень сформированности у выпускников педагогического вуза мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности и направленности личности к общественно полезной деятельности позволяет им быстро и успешно адаптироваться в начале своей профессиональной деятельности в условиях современного образовательного учреждения и получить ожидаемые результаты, т.к. именно мотивация придает любой деятельности, в т.ч. и социально-педагогической, личностный смысл, интерес и склонность к общественно полезной деятельности, мобилизует человеческие ресурсы, способствует достижению

высоких результатов в своей профессиональной карьере.

В работах А.П.Леонтьева, Н.Д.Твороговой под смыслообразующими мотивами понимаются мотивы, побуждающие человека к деятельности, придающие ей личностный смысл, а другие – мотивы, которые сосуществуют с ними и выполняют роль побудительных факторов (как положительных, так и отрицательных) – иногда остро эмоциональных, аффективных, – лишённые смыслообразующей функции; условно назвали мотивами-стимулами [4, с. 202].

Мы разделяем точку зрения Б.И.Додонова, который считает, что «ориентация субъекта на определенные ценности появляется в результате их предварительной положительной оценки. При этом об ориентации на какую-либо ценность можно говорить лишь тогда, когда человек запроектировал в своем сознании (или подсознании) овладение ею, учитывая не только личные потребности, но и собственные возможности. Для некоторых индивидов путь формирования ценностных ориентаций возможен не от потребности к ценностям, а наоборот: заимствуя от окружающих взгляд на нечто как на ценность, заслуживающую того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, субъект может тем самым закладывать в себе основы новой потребности, которой раньше у него не было» [3, с. 12].

Не случайно Л.М.Фридман и И.Ю.Кулагин утверждали, что «содержание деятельности не определяется лишь предметным содержанием потребности, удовлетворяемой этой деятельностью. Человек учитывает ситуацию, наличие или отсутствие противоположных потребностей и потребностей, действующих в одном направлении с основной потребностью. И лишь затем он на основании мотива (значимости, ценности, смысла), который имеет для субъекта важное значение и переживается, как субъективное обоснование решения действовать так, а не иначе, человек оправдывает, утверждает такое поведение. Мотив заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым, и этим путем создает возможность определенной деятельности» [6, с. 187].

Исследования ученых позволили нам сделать вывод, что формирование сознательно-волевого уровня мотивации состоит: 1) в образовании иерархической регуляции; 2) в противопоставлении высшего уровня этой регуляции стихийно формирующимся, импульсивным

влечением, потребностям, интересам, которые начинают выступать уже не как внутренние по отношению к личности человека, а скорее как внешние, хотя и принадлежащие ей.

По мнению Л.М.Фридмана и И.Ю.Кулагина, процесс формирования у личности мотивации содержит два механизма. Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные учителем условия учебной и трудовой деятельности и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования. Это механизм формирования «снизу вверх», а механизм «сверху вниз» – в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой форме побуждений целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма, – указывают ученые [6, с. 188].

По мнению отечественных психологов, создание того или иного стимула создает предвидение возможного удовлетворения, которое запускает и поддерживает последовательность выполнения действий, направленных на достижение близкой или дальней цели. К ним они относят: влечения; аффекты (эмоции); внутренняя потребность в чувствах компетентности и уверенности в себе и др.

Постановка цели и определение путей ее достижения создаёт благоприятные условия для предвидения получения удовлетворения от проделанной работы, поднимает жизненный тонус человека, активизирует его позицию в ходе выполнения любой деятельности, в т. ч. и общественно полезной. Внутренняя мотивация и выстраивание иерархии ценностей в своей жизнедеятельности и есть условия для возникновения у человека чувства уверенности в своих силах и реальности своих намерений.

Исследования ученых-психологов показали, что на внутреннюю мотивацию влияют следующие факторы:

1) внутренняя мотивация снижается при переходе причин (условий, событий), вызвавших эту мотивацию, от внутренних к внешним;

2) внутренняя мотивация увеличивается с усилением уверенности человека в своих силах;

3) положительная обратная связь (одобрение или похвала) усиливает внутреннюю мотивацию у мужчин и снижает у женщин, ибо контролирующий аспект положительной обратной связи играет для женщин большую роль, чем для мужчин [6, с. 99].

В процессе подготовки студентов к социально-профессиональной деятельности, по В.И.Андрееву, мотивы, побуждающие желания и потребности: пользоваться признанием и уважением в группе; быть сильным, здоровым, интеллигентно более развитым; достичь успехов в учебе, спорте, в жизни; занять достойное место в обществе; преодолеть себя, усовершенствовать свои способности; поднять уровень требований к самому себе, сделать карьеру, иметь престижную профессию, работу; хорошо зарабатывать и быть материально обеспеченным и т.д. создают благоприятные условия для подготовки студентов к этому виду деятельности [1, с. 13].

Как считает ученый, эти и другие мотивы необходимо раскрыть до начала работы со студентами и учитывать их в образовательном процессе, направленном (в нашем случае) на подготовку будущих учителей к активному участию в социально-профессиональной и общественно полезной деятельности, занятию в обществе активной гражданской позиции.

В настоящее время в педагогической науке имеется значительное количество современных технологий (личностно-ориентированный, компетентностный, практико-ориентированный, развивающий, деятельностный и др. подходы), методы (формирования сознания и опыта общественного поведения; стимулирования и мотивации деятельности; проблемного изложения; частично-поисковый; исследовательский; проектирования и др.), приёмы и средства (ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование, Интернет-технологии, ТСО и др.), которые необходимо умело и широко использовать для формирования у студентов педвузов мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, в т.ч. и к социально-профессиональной деятельности и активной гражданской позиции, которые мы ранее рассматривали в наших работах [5].

Рассматривая возможные пути эффективного формирования у будущих учителей активной гражданской позиции, мы использовали рекомендации В.П.Беспалько, который предлагает следующие методики формирования положительной мотивации к овладению знаниями, умениями и навыками (компетенциями) для успешного выполнения социально-профессиональной деятельности у студентов: познавательные и ролевые игры, увлекательность, которых, с его точки зрения, надо использовать в самом начале обучения как своеобразный толчок к началу деятельности; мотивационно-проблемные и воспитывающие ситуации-постановки специальных учебно-познавательных и проблемных задач, в которых отображается практический смысл изучения данной дисциплины [2, с. 20].

Вместе с тем, практика доказала, что хотя положительная мотивация и является одним из наиболее действенных мотивов активного участия студентов в социально-профессиональной и общественно полезной деятельности, наибольшее влияние оказывает сочетание познавательного интереса и квазипрофессиональной деятельности, и поэтому в ходе формирования у будущих учителей активной гражданской позиции и готовности к общественно полезной деятельности, на наш взгляд, наиболее уместны такие методики мотивации, которые прямо обращаются к осмыслению ими значения социально-профессиональной и общественно полезной работы в дальнейшей профессиональной деятельности. Так в Чувашском государственном педагогическом университете преподаватели и сотрудники кафедры психологии с целью изучения мотивации провели исследование среди студентов – будущих учителей, опираясь на комплекс методик (табл. 1), имеющихся сегодня в арсенале психологической науки.

Обследование студентов 1 и 5 курсов показало: высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности был у 12,6 % студентов-первокурсников и 48,4 % - у пятикурсников; низкий уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза (у 36,4 % первокурсников и 14,7 % - у студентов, обучающихся на пятом курсе) и мотивации к занятию в обществе активной гражданской позиции, отказ

от попыток добиться успехов в социально-профессиональной деятельности, скорее всего, говорит о заниженной самооценке будущего

учителя, о его негативной Я-концепции или же об отсутствии специально организованной работе вуза в этом направлении.

Таблица 1.

Комплекс методик

Компетенции	Методики
Профессиональные	Тест определения ведущих мотиваций педагогической деятельности; методика определения социального интеллекта; опросник для изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности
Личностные	«Ассертивны ли вы?», «Уровень субъективного контроля»; методика Айзенка; методика Шуберта; методика ММРІ; изучение мотивационного профиля личности (Ш.Ричи и П.Мартин); «Мотивация обучения в вузе»; диагностика мотивационной структуры личности
Психологические	Тест определения сформированности рефлексивных педагогических умений; адаптированный опросник МВІ

Вместе с тем опыт передовых вузов РФ показал, что решению этой задачи способствуют, при правильном использовании их потенциала, все основные компоненты педагогического процесса (процесс обучения, внеаудиторная работа (деловые и ролевые игры, тренинговые упражнения, беседы, круглые столы, научно-практические конференции и т.п., направленные на развитие позитивной Я-концепции), педагогическая практика, активное участие в работе органов студенческого самоуправления, волонтерская деятельность и другие.

Таким образом, одна из важных задач высшей педагогической школы в современных условиях – формирование у будущих учителей активной гражданской позиции и положительной мотивации к формированию у себя в студенческие годы готовности к социально-профессиональной деятельности после окончания вуза.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. *Беспалько, В.П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П.Беспалько, Ю.Г.Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
3. *Додонов, Б.И.* Эмоции как ценность / Б. И. Додонов. – М.: Педагогика, 1978. – 178 с.
4. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
5. *Максимова, О.Г.* Модель процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза / О. Г.Максимова, Н.Б.Воронцова // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 132-137.
6. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагин. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

УДК 81:378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПОЛИЦЕЙСКОГО В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.К.Зиннуров, О.Н.Хрусталева

Аннотация

Обратившись к опыту подготовки полицейских в зарубежных странах, анализируя современное состояние профессионального ведомственного образования, авторы статьи отмечают, что формирование языковой личности сотрудника полиции является необходимым условием и составной частью современного образования в образовательной организации системы МВД, нацеленном на подготовку высококвалифицированных специалистов с профессиональным кодексом чести.

Ключевые слова: языковая личность, полиция, имидж сотрудника полиции, профессиональная подготовка сотрудника полиции

Abstract

The experience of police training in foreign countries, analysis of the current state of departmental professional education, has allowed the authors to conclude that the formation of the language personality of a police officer is a prerequisite and integral part of modern education in educational institutions of Ministry of internal Affairs, aimed at training highly qualified specialists with the professional code of honor.

Keywords: language personality, the police, the image of the police officer training police officers.

Реформирование правоохранительных органов Российской Федерации, начатое по инициативе Президента Российской Федерации в 2012 году, обусловлено повышением требований общества к профессионализму и морально-нравственному облику сотрудников органов внутренних дел, призванных защищать государство, права и законные интересы граждан от преступных посягательств.

Реформа МВД России явилась частью общей стратегии государства, направленной на гуманизацию всей правоохранительной системы. Главное в проводимой реформе – не структурные и кадровые перемены, а смена идеологии.

В Федеральном Законе подчеркивается, что полиция предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства (далее также - граждане; лица), для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности [9].

Основная идея закона заключается в том, что он полностью посвящен организации и деятельности полиции, определению ее роли и места в механизме органов исполнительной власти страны, оптимизирует ее полномочия и организационные формы, что позволит сделать важный шаг на пути законодательного урегулирования деятельности полиции России с учетом отечественного и передового зарубежного опыта работы полицейских органов ведущих демократических государств мира.

Однако реформа системы МВД России привнесла и осознание того, что в настоящее время деятельность российской полиции, как и полиции в любом государстве, направлена не только на поддержание правопорядка, а скорее является частью социальной работы в обществе. Л.Э.Ивкова отмечает, что в XXI веке полиция имеет более сложные обязанности в дополнение к традиционной правоприменительной деятельности: ежедневные изменения в

обществе требуют скорее защищать и оказывать услуги населению, нежели осуществлять правоприменительную деятельность [4]. Несмотря ни на что, полиция по-прежнему остается гарантом соблюдения законов государства и личных прав граждан. Однако для того чтобы соответствовать этим требованиям, правоохранительные структуры нуждаются в квалифицированных кадрах и хорошо разработанной системе их подготовки.

Со вступлением в силу Федерального закона «О полиции» аналитическим центром Юрия Левады начато на регулярной основе измерение Индекса доверия полиции, который строится на основе регулярных опросов взрослого населения России. Индекс доверия полиции – обобщенный показатель динамики массовых настроений, который отражает отношение граждан к деятельности местных органов полиции. Кроме того, он отражает установки граждан на сотрудничество с органами полиции в критических ситуациях.

Пилотный замер Индекса доверия был проведен Левада-центром в ноябре-декабре 2010 года [12]. Результаты были однозначно удручающие – показатель доверия к сотрудникам являлся отрицательным. Опубликованные же в 2014 году результаты очередного опроса показали, что реформа МВД России приносит определенно положительные сдвиги в сознании населения

Служба в полиции предъявляет к человеку высокие требования и накладывает на его поведение целый ряд ограничений. Являясь неким эталоном, поведенческим образцом, тем, на кого можно равняться в профессиональной карьере, образ профессионала значим в рамках любой национальной культуры. И в основе этого образа лежит представление о высоком уровне владения профессиональным знанием и профессиональной компетенцией.

Как отмечают авторы учебника по юридической педагогике, цель профессионального полицейского образования — готовить поли-

цейских-профессионалов любого ранга и для любого вида полицейской деятельности. Авторы рассматривают и зарубежное, и отечественное образование в ведомственной учебной образовательной организации. «Представление о профессионализме полицейского хотя и не является единым, но чаще всего включает такие стандарты: полное понимание и принятие полицейским предназначения полиции в обществе; чувство общности с коллегами; уважение к Кодексу этики и следование его положениям в жизни и на службе; развитый интеллект; наличие и постоянное пополнение знаний; владение совокупностью методов профессиональной деятельности (умение перевести знания в сферу практической работы); осведомленность о сильных и слабых сторонах своей личности; психологическая и этическая подготовленность; непрерывное обучение новым методам полицейской деятельности, повышение квалификации и др.» [6].

В профессиональном полицейском образовании и в зарубежных государствах особое внимание уделяется «развитию у обучающихся коммуникативных качеств, навыков и умений, технике общения; ведению разговора; искусству убеждения; взаимодействию с представителями национальных и секс-меньшинств, а также психически неуравновешенными людьми; разрешению семейных споров; технике переговоров, подготовке, организации и проведению собраний (презентаций); связям с общественностью; отношениям с представителями властей, прессы, радио и телевидения» [7].

Навыки общения с гражданами, культура поведения, умение владеть собой в конфликтной ситуации, что способствует в конечном итоге поддержанию высокого имиджа и повышению престижа сотрудников органов внутренних дел прививают прежде всего такие предметы, как «Профессиональная этика и культура сотрудника полиции», «Деятельность полиции и права граждан», «Полиция и общество» и т.п.

В рамках подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел для направления подготовки (специальности) 030501.65 – Юриспруденция (уголовно-правовая), квалификация (степень) выпускника – «специалист» программой было предусмотрено изучение дисциплины по выбору обучаемого «Деловое общение сотрудников ОВД». Цели дисциплины: ознакомить обучающихся с научными и прикладными

знаниями в области этики деловых отношений; раскрыть особенности лингвистической стороны делового общения; совершенствовать навыки понимания и создания юридических текстов на уровне их лексического, синтаксического, стилистического оформления; совершенствовать навыки подготовки и произнесения публичной речи; формировать умения проводить совещания, беседы, осуществлять работу с гражданами с соблюдением норм речевого этикета. Данная дисциплина относится к завершающим формирование специалиста по специальности «Юриспруденция» (специализация – уголовно-правовая).

И здесь концепт «языковая личность» (ЯЛ) будет четким ориентиром преподавателям, нацеленным на формирование профессиональных компетенций будущего сотрудника органов внутренних дел, в числе которых коммуникативные и лингвистические компетенции.

Понятие «языковая личность» является междисциплинарным и исследуется рядом смежных гуманитарных наук: философией, психологией, лингвистикой, педагогикой, социологией, методикой преподавания языков и других.

Концепт «языковая личность» (ЯЛ) – одновременно и объединяет все аспекты изучения языка (с позиций психологии, лингвистики, социологии, педагогики и др.) и одновременно «разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучить человека вне его языка» [6].

К феномену языковой личности, который в последние десятилетия стал объектом постоянного и пристального внимания многих лингвистов, в разное время обращались исследователи различных научных школ и направлений современной лингвистики – от собственно лингвистики до теории коммуникации: В.В.Виноградов, А.Вежбицка, М.М.Бахтин, Г.И.Богин, А.А.Волков, В.В.Воробьев, В.Ф.Габдулхаков, В.Е.Гольдин, В.В.Зеленская, С.В.Иванова, В.И.Карасик, Ю.Н.Караулов, Л.П.Клобукова, Т.В.Кочеткова, В.В.Красных, Л.П.Крысин, А.К.Михальская, Ю.Е.Прохоров, Ю.В.Рождественский, К.Ф.Седов, И.В.Сентенберг, А.В.Сергеева, О.Б.Сиротина, Ю.С.Степанов, С.А.Сухих, А.М.Шахнарович, Т.В.Шмелева и др. Впрочем, несмотря на постоянно возрастающий интерес к этой теме, многие вопросы еще не решены с достаточной степенью полноты и конкретности. Так, многие исследователи

предлагают свое определение самого понятия «языковая личность». Мы же принимаем за основу определение, данное Ю.Н.Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность» (1987): ЯЛ – это личность, воплощенная в языке.

«Человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею», - обозначил проблему формирования языковой личности индивида ученый лингвист Г.И.Богин. Сперва в своей докторской диссертации (1984), а затем и в других исследованиях ученый выделяет и обосновывает существование пяти уровней становления языковой личности, каждый из которых соответствует различной степени готовности говорящего к совершению речевых поступков. Модель ЯЛ, представленная Г.И.Богиним, демонстрирует разную степень владения языком вообще – независимо от возраста (начиная с четвертого уровня, развитие ЯЛ, по Г.И.Богину, уже не зависит от возраста и в большей степени связано с формированием культуры общения в широком значении этого термина)

По наблюдениям Г.И.Богина, «языковая личность, (1) овладев принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации, переходит к (2) интериоризации речи, что открывает ей путь к (3) лексико-грамматическому познанию и, далее, к (4) своеобразной свободе в выборе средств выражения из множества потенциальных субституентов. Достижение этой свободы позволяет развитой личности (5) оперировать целым текстом таким образом, чтобы форма текста оптимально рефлексировалась в содержание, выступала как «содержательная форма» [1].

Одним из важных типологических факторов ЯЛ Т.В.Кочеткова называет профессию и авторитет самой личности: «Важной сущностной ценностью такой личности следует признать ее социальную значимость, понимаемую как способность личности оказывать влияние на ход дел в социальном или профессиональном коллективе и проявляющуюся в акте социального признания. Носителю элитарной речевой культуры присущи такие ценности, как уважение к людям, закону, порядку, делу, профессии, то есть сильно развито чувство всеобщего уважения и чувство социальной ответственности. Такая личность очень часто ставит

знак равенства между выбранной профессией и любимым делом» [8, с. 45-57].

Человек как языковая личность постоянно оценивается наблюдающими его людьми. И потому сотруднику полиции необходимо осознавать, что любая его речевая ошибка – это не только оскорбление слушающего, это наносит удар по профессиональной репутации и авторитету говорящего.

Не является тайной плачевное положение дел с базовым уровнем владения языком и речью как в современной школе, так и в современном вузе. С этим парадоксом, наверняка, сталкивались в приемных комиссиях и других вузов: абитуриенты – вчерашние старшеклассники, сдающие документ, подтверждающий уверенное знание русского языка (судя по баллам за ЕГЭ), совершенно безграмотны, когда они используют возможности русского языка, когда, например, им приходится оформлять резюме, анкеты. В дальнейшем преподаватели сталкиваются с другой проблемой: проблемой неуверенного владения языком при устном ответе экзаменатору, при написании курсовых работ, страха выступления перед большой аудиторией. Еще более любопытна картина со снижением уровня элементарной грамотности студентов и курсантов через полгода обучения в вузе.

Актуальность педагогической и теоретико-методической проблемы становления и развития ЯЛ в современной действительности усиливается воздействием Интернета. Если раньше эпистолярный жанр был явлением не столь распространенным, обращение к нему происходило от случая к случаю, в ситуациях необходимости, то с развитием телефонной сотовой и интернет-связи, создание посланий (SMS-сообщений, messenger, участия переписке, создании и ведении блогов) становится явлением повсеместным, и только ограниченный круг людей (как правило, люди пенсионного возраста) не обращается к нему. Соответственно, скоростной характер общения не подразумевает тщательное орфографическое написание и постановку верных знаков препинания. Более того, в глубинах интернет-сообщества возник новый язык – так называемый «олбанский», писать на котором со временем стало модным и стильным (у всех в памяти одиозные «превед медвед», «аффттар жжот» и другие элементы новояза). Напрасно сторонники классического образования били тревогу – не

прошло и десятилетия, как это явление тоже стало очередной страницей в истории нашего языка.

«Писать грамотно – это модно!» – под таким девизом уже десять лет организуется и проводится по всему миру так называемый «тотальный диктант». Подобное мероприятие, только не в форме разовой акции, а на регулярной основе проводится и в Казанском юридическом институте МВД России. Самое пристальное внимание обращается не только на грамотность курсантов и слушателей, но и самих преподавателей, а также постоянного личного состава.

Особо следует отметить и такой типологический фактор ЯЛ, как умение осуществлять межкультурную коммуникацию, что представляется актуальным в условиях полилингвального образовательного пространства, которое создано в Республике Татарстан. Тем более, что курсанты Казанского юридического института – представители разных регионов РФ, разных национальностей, конфессий. А.В.Сергеева утверждает, что человек никогда не сможет понять и почувствовать мир, как человек другой культуры, не зная языка этой культуры. Если даже отлично знаешь обычаи народа, перенять его религию, изучить философию, то все равно невозможно воспринимать мир так, как представитель иной культуры, т.к. для этого нет языковых средств. «Ведь речь любого человека всегда жестко определена системой его родного языка» [10].

Система профессиональной подготовки будущих защитников правопорядка регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом. Однако в воспитательной работе у каждого вуза есть возможность найти свой стиль, свои изюминки. Благодаря трепетному и бережному отношению к лучшим традициям российского офицерства, понятие офицерской чести обретает новую силу в стенах Казанского юридического института МВД России. Здесь курсанты не только получают знания, они закаляют характер, формируют добросовестное отношение к своему делу, верность присяге и закону.

В Казанском юридическом институте разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс «Концепция развития воспитательной работы в Казанском юридическом институте МВД России на 2010-2015 годы», определяющая основные направления, фор-

мы и методы воспитательной работы современного сотрудника органов внутренних дел с учетом последних достижений педагогики, социальной психологии, социологии, практической кадровой работы. (Приложение № 1 к приказу КЮИ МВД России от 27.04.2010 г. № 68). Согласно этому документу, для реализации системы воспитательной работы, в том числе, необходимо выявить воспитательные возможности каждой учебной дисциплины и внести коррективы в технологию обучения курсантов и слушателей в целях усиления воспитательной направленности образования в институте.

Становлению» языковой личности будущего полицейского в условиях профессионального образования в ведомственном вузе способствуют не только изучение теории дисциплин филологического цикла, освоение коммуникативной практики этих дисциплин, но и реализация их воспитательного потенциала. Например, в качестве дидактического материала курсантам могут быть предложены отрывки из воспоминаний представителей российской интеллигенции, российского офицерства.

1. *«Отмена отдания чести (один из пунктов пресловутого Приказа № 1 от 1 марта 1917 года, изданного Петроградским советом рабочих и солдатских депутатов) воспринималась офицерами (и не без оснований), как разрушение самих основ воинской службы. В связи с этим генерал-майор русской армии, участник Первой мировой войны Э.А.Верцинский в своих мемуарах дает весьма красочную картину новшества: «1 марта еще не меньше половины солдат при встрече отдавала честь, затем это заметно уменьшалось с каждым днем. Одновременно стали солдатами отпускатся и вычесываться изпод папах живописные чубы, и прорвало какое-то всеобщее лущение семечек; сплеванная подсолнечная шелуха в изобилии валялась на всех улицах и общественных местах. У часовых свобода очень скоро проявилась в том, что они стали видеть на посту, приставив винтовку к стенке» [2, с. 2].*

2. *«Погоны и кокарды вообще часто становились своеобразным символом верности присяге и офицерскому братству. Выпускник Пажеского корпуса писал в мемуарах:» ... расставание с эпохетами казалось нам чуть ли не предательством». Поэтому имен-*

но погоны и воинские ритуалы нередко становились также поводом для конфликтов между солдатами и офицерами в действующей армии и в тылу. Погоны вообще, а офицерские погоны – в особенности, стали восприниматься как символ старого режима. Уже в первые дни революции солдаты срывали погоны с офицеров, а офицеры, считая утрату погон позором, часто оказывали самое ожесточенное сопротивление. Так, например, 8 марта 1917 года за отказ снять погоны беснующейся толпой солдат и матросов на Литейном проспекте был убит выдающийся отечественный баллистик, профессор, член-корреспондент Российской и ряда иностранных академий, генерал-лейтенант Н.А.Забудский» [2, с. 3].

3. «О том, как складывалась обстановка на фронте после неудачного наступления, проникновенно и драматично пишет Керсновский (русский военный писатель, автор «Истории Русской армии»): «именовавшиеся еще частями толпы отказывались сменять товарищей (речь идет об агитаторах)...А те, не дожидаясь смены, покидали постыльные окопы. И часто в этих опустевших окопах маячили одинокие фигуры в офицерских погонах – последние птенцы гнезда Петрова оставались на посту, зная, что разводящим здесь может быть только Смерть» [2, с. 5].

Помимо постановки и решения учебных задач (анализа особенностей функциональных стилей, работы над лексическими единицами текста, орфо- и пунктограммами, грамматическими особенностями), даже столь небольшой по объему текст несет в себе значительный воспитательный потенциал. Этот потенциал может быть реализован через организацию наблюдений над языковой личностью автора текста (жанровое своеобразие мемуарных и дневниковых записей, коммуникативная цель высказывания, построение фраз, использование лексических ресурсов, художественных средств изобразительности).

Мы считаем, что в качестве стратегической цели реформы ведомственной системы юридического образования сегодня может стать создание современных конкурентоспособных образовательных центров, в которых курсанты и слушатели могли бы освоить компетенции с профессиональным кодексом чести [3]. Этот кодекс напрямую определяется качеством формирования языковой личности бу-

дущего офицера полиции как личности, обладающей нормами речевой культуры, речевого поведения и профессиональными коммуникативными компетенциями.

Литература

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореферат дис. ... докт. филол. наук / Г.И.Богин. – Л., 1984. – С. 9-10.
2. Жарский, А.П., Коршунов, Э.Л., Михайлов, А.А. Растление армии – это крушение державы (по воспоминаниям русской военной эмиграции)// Защита и безопасность. - 2014. - № 3. - С. 2-3.
3. Зиннуров, Ф.К. Основные направления совершенствования подготовки кадров в Казанском юридическом институте МВД России в условиях реформирования органов внутренних дел / Ф.К. Зиннуров // Вестник Казанского юридического института МВД России. - 2012. - С.16-18.
4. Ивкова, Л.Э. Сравнительный анализ профессиональной полицейской подготовки в России, Великобритании и США / Л.Э.Ивкова URL: http://www.klimvd.ru/files/Raboti%20nauchnie/Ivkova_LE.pdf
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность: монография / Ю.Н.Караулов; отв. ред. Д.Н.Шмелев. – М.: Наука, 1987. - С. 3-4.
6. Кикоть, В.Я. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 "Юриспруденция" / В.Я.Кикоть, А.М.Столяренко и др. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 985 с.
7. Колонтаевская, И.Ф. Педагогика профессионального образования кадров полиции зарубежных стран: анализ, оценка, использование опыта: дис. ... доктора пед. наук. – М., 2002. - 461 с. URL: <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/221825.html>
8. Кочеткова, Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры и факторы, влияющие на ее становление/ Т.В.Кочеткова // Античный мир и мы: материалы и тез. конф., 1997. – Саратов, 1998. – Вып. 4. - С. 45-57.
9. О полиции: Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 14.10.2014) // СПС Консультант Плюс.3.
10. Сергеева, О.В. Языковая личность педагога: статика и динамика: автореферат дис. ... кандидата филол. наук. / О.В.Сергеева. - Майкоп, 2013. – С.11-12.
11. MacDonald. A Comparative Study of Police Training in the UK and the USA, 1987 (Цит. по Ивковой Л.Э.).
12. <http://www.miloserdie.ru/articles/index-doveriyapolicii-izmeryat-fond-obshhestvennyj-verdikt-i-levada-centr>

РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ ТАТАРСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ Г.БУБИ И Р.ФАХРЕТДИНА

Р.А.Валеева, Г.Ф.Биктагирова

Аннотация

В статье раскрываются взгляды татарских просветителей Р.Фахретдина и Г.Буби о семье и основных проблемах семейного воспитания. Труды ученых-просветителей Габдуллы Буби и Ризаэтдина Фахретдина, которые до недавнего времени были не очень известны широкой педагогической общественности, становятся востребованными. Они несут большой воспитательный потенциал в формировании современного человека, его социализации в обществе, освоении семейных ценностей.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, семейные традиции, семейные ценности, татарские просветители, Г.Буби, Р.Фахретдин.

Abstract

The article describes the views of Tatar educators R.Fakhretdin and G.Bubi on fundamental problems of family education. Until recently the scientists of Enlightenment Gabdulla Bubi and Rizaetdin Fakhretdin were not known to the education community, but now their heritage is demanded. They bear the great educational potential in the formation of a modern person, his socialization in the society, the development of family values.

Keywords: family, family education, family traditions, family values, Tatar educator, G.Bubi, R.Fakhretdin.

Семья всегда была и остается культурным, ценностным, информационным источником формирования личности ребенка. Семья является также ядром воспитательной системы каждого народа. Именно в этнопедагогике семьи можно найти духовные, нравственные идеалы народа, связанные с основными ценностями, идеалами добра, смысла жизни и красоты – от отношения к самой семье, к родителям и прародителям, малой родине, и заканчивая отношением к другим этносам.

Носителями национальных ценностей народа всегда были национальные педагоги-просветители. Особенно ярко это можно проследить в трудах татарских просветителей конца XIX – начала XX в., затрагивающих проблему семьи и семейного воспитания. Их наследие представляет ценность для духовно-нравственного воспитания, как детей, так и взрослых.

Среди татарских просветителей особого внимания заслуживают труды К.Насыри, Р.Фахредина, Г.Буби, И.Гаспринского, Х.Забери, З.Кадыри, Р.Атнабаева, а также женщин-просветительниц Ф.Сулеймани, М.Музаффарии, Фатимаи-Фарида, М.Акчуриной [6, с.198]. В их произведениях поднимались самые актуальные вопросы, касающиеся взаимоотноше-

ний в семье, семейных традиций и ценностей, отношений супругов и воспитания детей.

Ризаэтдин Фахретдин (1858-1936) – богослов, ученый, просветитель, общественный и религиозный деятель, который большую часть своей жизни посвятил служению народу. Именно в этом он видел свое предназначение как духовного лица, журналиста, историка. Риза родился в семье сельского имама, поэтому был близко знаком с повседневной жизнью татарского крестьянства. Его образование было стандартным для того периода, но, тем не менее, получив знания в старометодном медресе он смог увидеть недостатки, косность методов преподавания, неприспособленность молодых людей к жизни после завершения обучения, невозможность применить полученные сведения в повседневной жизни. Риза Фахретдин в течение всей своей жизни занимается самообразованием: читает дополнительную литературу, периодическую печать. Постепенно он осознает отсталость российских мусульман в сфере образования, что в дальнейшем повлияло на его просветительскую деятельность [3, с. 7].

Габдулла Буби (1871-1922) – продолжатель идей татарских просветителей. Он родился в семье муллы и образование получил в медресе своего отца. Габдулла с юности

занимался самообразованием, много читал, особенно произведения Шигабутдина Марджани, Каюма Насыри, Ризаэтдина Фахретдина, газету "Тарджеман" (Переводчик) Исмаила Гаспринского. Еще будучи шакирдом, Г.Буби стал помогать отцу в медресе, постигая таким образом искусство обучения. Тогда же написал несколько комментариев к классическим арабским учебникам богословия, в которых критиковал старых авторов. В 1895 году Г.Буби стал указным муллой и с благословения отца приступил к реорганизации иж-бубинского медресе, затем построил здание для начальной джадидской школы. Именно Габдулла Буби стал главным организатором, душой и вдохновителем создания в Иж-Буби очага просвещения, подобного которому не было в то время не только у татар, но, пожалуй, и во всем мусульманском мире. Родители педагога своим авторитетом полностью поддержали его начинания. В произведениях Г.Буби освещаются мысли о семье, об основах светского образования. Его произведения написаны в форме философско-социального трактата, в котором автор постоянно ищет правильное решение. Сегодня это весьма важно для современного молодого поколения, которому необходимо учиться рефлексировать, искать выход из самых сложных нестандартных ситуаций [6].

В произведениях Г.Буби и Р.Фахретдина представлены наиболее прогрессивные взгляды о семье и семейном воспитании, которые имеют несомненное значение для современного общества. Во все времена понимание семьи как основы общества закладывало фундамент общественных отношений. Р.Фахретдин подчеркивал, что «крепкая и нравственная семья лежит в основе сильной нации», он видит в семье стержень, на котором держится и нация, и государство. С его точки зрения, падение нравственности в семье приводит к упадку даже самой сильной нации. По его словам, славу и уважение нации и государству приносят не миллионная армия и огромные пароходы, а незаметные на первый взгляд семьи. Он предлагает рецепт семейного счастья: «Счастье заключается в семье, поэтому если нет согласия внутри семьи, то человек не может быть счастлив и за ее пределами» [7, с. 156, 158]. Г.Буби также отмечает прямую связь между политическим положением и состоянием семьи [6, с. 220]. Он считал, что очень важно определить круг обязанностей человека в жизни:

«Деяния человека в жизни по своей важности разделяются на три группы: первая – это дела, которые он выполняет в защиту своей жизни, вторая – дела, приносящие пользу семье, третья – дела, полезные общественному бытию» [6, с. 221].

Современные исследователи подтверждают эти идеи: «История всего человечества свидетельствует о первостепенной ценности семьи. Семья – первый и главный общественный институт. Разрушение семьи неизбежно ведет к разрушению государства. Вместе с тем сохранение семьи как транслятора традиций народа сохраняет здоровый генофонд и целостность культуры, что в свою очередь укрепляет государственную мощь» [5, с. 426].

Семья является первоисходным обществом для ребенка, в котором он берёт за основу образ будущей семьи. Поэтому для того, чтобы ребенок в дальнейшем создал крепкие семейные взаимоотношения, необходимо было прививать систему семейных ценностей и развивать семейные традиции. Именно об этом и говорит Риза Фахретдин. Он называет традиции «свои правила, относительно семьи, известные уже с древних времен» [7, с.154]. Одним из путей приобщения к позитивным установкам на семью и брак, базовыми из которых являются любовь, рождение и воспитание детей, взаимоотношения в семье, является возрождение старых и создание новых традиций. Именно это «отражается на всей нации», с этим связывает он и развитие общества.

Современные исследования утверждают, что семейные традиции имеют место там, где есть для этого соответствующие условия, историческая среда и сообщество людей, связанных системой единых социальных норм и ценностей. Большая опасность для развития не только семейной, но и народной культуры состоит в «затухании» и забвении традиций [4, с.11]. Искусственное воскрешение утраченных традиций невозможно, если исчезли объективные условия их функционирования или не сохранилась семейная преемственность, которая является смысловой основой понятия традиции, она – связующее звено между разными поколениями семей. Преемственность обнаруживается в передаче средств воспитания, в принципиальных подходах к функциональному назначению семьи, в признании воспитательного потенциала традиций как духовной ценно-

сти для передачи последующим поколениям [1, с.19]. Именно воспитательному потенциалу традиций в семейном воспитании уделяется большое внимание в трудах татарских просветителей.

Материнство и отцовство – это базовые компоненты семьи. Их ценностное формирование является главной целью современной родительской педагогики. Ислам предписывает мужчинам заботиться о своих матерях, сестрах, дочерях и женах. Татары проявляют особое отношение к матери. В одном из достоверных хадисов (хадис – высказывание пророка и сообщение его сподвижников о его учении и образе жизни) сказано, что «рай находится под ногами матери», а значит, отношение к матери определяет благополучие мужчины [2]. Просветители также отмечают очень важную составляющую традиций многих народов, и, прежде всего, татар – отношение к матери. «Материнство – это великая милость и ни с чем несравнимое счастье. Те, кто удостоился этой милости, обязаны полностью исполнять обязанности матери и жены», - пишет Р.Фахретдин [7, с. 160]. Габдулла Буби продолжает, что «женское воспитание выше мужского» [6, с. 243].

Семья находится в ведении женщины: насколько она сможет устроить правильные отношения, настолько и будет существовать семья. «Женщина – это армия, ее дом – это родина, ее хлопоты – это крепость, ее знания – это военное управление, иголка с ножницами – это оружие» - именно такими эпитетами награждает Риза Фахретдин женщину [7, с. 158]. Все чаще бывает так, что именно женщина выполняет роль главы семейства. Какими только знаниями не должна владеть современная женщина, чтобы члены ее семейства были здоровы, сыты, одеты, с удовольствием приходили бы в свой дом, с любовью и радостью общались! Ей приходится познать тайны бухгалтерии, учиться кулинарному искусству, осваивать хотя бы элементарные знания из области педагогики, психологии, медицины, овладеть умением разумно организовать и домашний труд, и семейный досуг, и многое другое. И все это для того, чтобы наполнить достойным содержанием основные роли женщины в семье – жены, матери, хозяйки дома.

Таким образом, просветители подчеркивают, что женщина – основа семьи. Именно она должна понимать свое предназначение –

роль матери и жены; при этом материнство – это жизнеобразующее начало семьи и личности. Именно мать формирует основу ценностных отношений и систему воспитания в семье, оказывая первостепенное влияние и воспитывая свои примером. При этом важно воспитание ума и души; для женщины дом и семья должны стать ее крепостью и опорой; а идеал женщины и ее авторитет строится на способности оберегать ее семью, уважать мужа, уделять много внимания ведению домашнего хозяйства и, прежде всего, воспитанию детей.

«Большинство людей считает воспитание детей очень легким, само собой разумеющимся делом. Но никакое самое великое из деяний человека не сравнится с воспитанием по уровню требуемых им трудов, тонких чувств, широких знаний. Воспитание нуждается в широких знаниях, ибо охрана здоровья ребенка, знание его души, утверждение в его сердце прекрасных качеств невозможны без знания законов, обеспечивающих физический и духовный рост ребенка», - отмечает Г.Буби [6, с. 266]. Воспитание требует великих трудов, ибо правильное воспитание ребенка с момента рождения до его взрослого состояния, учитывая происходящие в нем изменения, требует много терпения, непрерывного внимания, постоянного наблюдения и контроля. Хотя каждая мать не сможет овладеть всеми необходимыми знаниями, но каждая женщина должна быть осведомлена о большинстве из них. Чем больше какая-либо женщина будет знать основы этих знаний, тем больше будут развиваться ее склонности к воспитанию детей.

Еще одна острая проблема – это безразличие к воспитанию детей со стороны родителей, приводящее к бездуховности и невоспитанности общества. Школа не может дать ребенку того, что он должен получить в семье. Школа не в состоянии воспитать из девочки – любящую мать, из мальчика – достойного отца. Если ребенок не получает элементарного воспитания в семье, ни одна школа не сможет воспитать полноценного члена общества. Наблюдая жизнь современного общества, мы порой поражаемся халатности родителей. Удивляемся бескультурью, жестокости и безответственности родителей. Это происходит потому, что, будучи ребенком, они не получили достойного семейного воспитания, не видели положительного примера матери и отца. Не получив правильного семейного воспитания, он

не получает навыков воспитания детей в семье. Получается замкнутый круг, который плодит общество без нравственных ценностей и любви. Так считали Р.Фахретдин и Г.Буби. Эта мысль неоднократно подтверждается и сегодня. Большое количество «правильных советов» можно найти в произведениях татарских просветителей и о том, как и кто должен воспитывать мальчиков и девочек, чему их воспитывать, какое влияние оказывает нравственное, физическое и умственное воспитание и многое другое.

Их труды, в которых скрупулезно рассматриваются накопленные веками сокровища народной мудрости, формировавшиеся столетиями национальные обычаи и обряды, основы этики, эстетики, психологии, педагогики, гигиены, охраны здоровья и многое другое, явились неоценимым источником для формирования фундамента народной педагогики сегодняшней, они же будут востребованы и завтра.

Литература

1. Биктагирова, Г.Ф., Валеева, Р.А., Биктагиров, Р.Р. Семейные традиции: вопросы теории и социального проектирования. - Казань: Изд-во «Отечество», 2012. – 228 с.
2. Валеева, Р.А., Биктагирова, Г.Ф. Татарские просветители о роли женщины в семейном воспитании // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Выпуск 17. – Казань, 2014. – С.6-13.
3. Дорошина, И.Г. Особенности семейных отношений в татарских семьях [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sociosphere.com/publication/conference/2010/74/osobennosti_ semejnyh_otnoshenij_v_tatarskih_semyah/
4. Маркова, Т.А. Педагогические условия приобщения младших школьников к семейным традициям: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Ярославль, 2007. – 20 с.
5. Рудова Н.Е. Феномен материнства в духовном воспитании личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. - № 44 (том 18). – С. 426-434.
6. Семья – основа нации: Татарские просветители о семье и воспитании: Том 1. Габдулла Буби. Женщины. – Казань: Изд-во «Отечество», 2013. – 356 с.
7. Семья – основа нации: Татарские просветители о семье и воспитании: Том 2. Ризаэтдин Фахретдин. Семья. – Казань: Изд-во «Отечество», 2013. – 240 с.

УДК 159.922

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ

М.А.Иваненко, С.В.Королева

Аннотация

Статья посвящена одному из основных вопросов дошкольной педагогики, вопроса организации профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования. Освоение акмеологических технологий самопознания, саморегуляции и самореализации способствуют выявлению стратегии и тактики достижения высокого профессионального мастерства педагога дошкольного образования, необходимого для реализации основных федеральных стандартов в сфере дошкольного образования, а также – получению опыта проектирования процесса профессионально-деятельностного саморазвития в процессе профессионального роста и достижения профессионализма. В статье сделан акцент на взаимодействии педагогов с семьей, уделяется внимание на традиционных и нетрадиционных формах взаимодействия.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, профессиональная деятельность педагога, педагогическое взаимодействие, профессиональный стандарт педагога, воспитательное пространство.

Abstract

The article deals with one of the main issues of preschool pedagogy, professional organization of educators of pre-school education. Developing acmeological technology of self-knowledge, self-control and self-realization helps to identify the strategies and tactics to achieve high professional skills of the teacher of pre-school education in accordance with the fundamental federal standards in preschool education, as well as gaining experience in designing the process of professional activity selfdevelopment in the process of professional growth and achieving professionalism.

Keywords: Ontology and theory, achmeological approach, professional teacher, teacher interaction, teachers' professional standard, educational space.

Современная парадигма образования определяет основные ориентиры развития образовательной системы в целом. Несомненно, система дошкольного образования включена в контекст данной системы и одним из ориентиров развития современной системы дошкольного образования является обеспечение качества образования, что невозможно без организации профессиональной деятельности педагогов дошкольного звена.

В настоящее время потребность в акмеологическом знании стала одной из актуальных проблем, так как сегодня общество ставит перед каждым человеком, каждой личностью непростые задачи, для решения которых нет готовых стандартных решений. Необходимо отметить, что сама личность сегодня использует свои возможности, способности и ресурсы, чтобы совершенствовать свои взаимоотношения с социумом. Акмеологический подход в образовании изучает основные подходы к развитию профессионала, а также те факторы, условия, механизмы, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования личности, полноту ее самореализации в профессии и в жизни в целом.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования является предметом изучения многочисленных исследований в дошкольной педагогике. Вопросы, связанные с ее структурой, спецификой профессиональных компетенций специалиста данного профиля и методикой их формирования рассматриваются в работах А.М.Бородич, Р.С.Буре, О.В.Драгуновой, И.Ю.Ерофеевой, Л.И.Зорило, М.А.Кавардаковой, В.И.Логиновой, В.А.Лысовой, З.И.Нестеровой, М.Л.Палавандишвили, Г.Г.Петроченко, Н.И.Пинчук, Л.В.Поздняк, К.Е.Праховой, Л.Ф.Самборенко, П.Г.Саморуковой, Л.Г.Семушиной, Л.П.Ступниковой, Т.Н.Тарановой, Т.Х.Яворской, В.И.Ядешко и др. Также ведутся психологические исследования подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений (Л.Н.Башлакова, Е.Ф.Гладкова, Е.А.Гребенщикова, А.Б.Николаева, Е.А.Панько, Л.И.Разборова и др.).

В профессиональном стандарте педагога (концепция и содержание) определено, что педагог – ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания,

во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д.Ушинский). В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться [1, 10].

Обеспечить выполнение одного из важных требований стандарта, с нашей точки зрения, можно с помощью акмеологического подхода. Акмеологический подход в образовании изучает основные направления развития профессионала, а также те факторы, условия, механизмы, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования личности, полноту ее самореализации в профессии и в жизни в целом. Изучение теоретических основ и практическое освоение акмеологических технологий самопознания, саморегуляции и самореализации способствуют выявлению стратегии и тактики достижения высокого профессионального мастерства педагога дошкольного образования, необходимого для реализации основных федеральных стандартов в сфере дошкольного образования, а также – получению опыта проектирования процесса профессионально-деятельностного саморазвития. В исследованиях ученых (Н.А.Рыбникова, Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина и др.) педагогическое мастерство и профессионализм педагога определяется как интегральная характеристика личности педагога. Педагогические задачи, которые приходится решать педагогу дошкольного образования в рамках реализации ФГОС дошкольного образования РФ, всегда нестандартны и полифункциональны. Таким образом, одно из центральных понятий педагогической акмеологии – понятие профессионализма педагога. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им несколькими видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию [4, 6, 8, 9].

В своем исследовании мы придерживаемся позиции А.К.Марковой, с ее точки зрения

профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых четыре группы критериев, которые мы интерпретировали согласно нашего исследования:

1. *Объективные критерии:* эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – деятельностной, развивающей, воспитывающей, а также вспомогательных в труде педагога дошкольного образования – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);

2. *Субъективные критерии:* устойчивая педагогическая направленность педагога дошкольного образования (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

3. *Процессуальные критерии:* использование педагогом дошкольного образования социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий педагогической деятельности для реализации основных направлений ФГОС дошкольного образования РФ;

4. *Результативные критерии:* достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (развитие детей дошкольного возраста в четырех образовательных областях: коммуникативно-личностной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и области физического развития – должно быть направлено на приобретение опыта в вышеперечисленных видах деятельности, создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды дошкольной образовательной организации) [8].

Таким образом, дошкольная образовательная организация, реализующая образовательную Программу дошкольного воспитания, должна создавать условия для:

- повышения квалификации педагогических и руководящих работников (в том числе по их выбору) и их профессионального развития;
- консультативной поддержки педагогов и родителей по вопросам дошкольного образования;
- организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе в плане взаимодействия с социумом.

Отсюда следует, что профессионал, работающий в дошкольном образовании, должен обладать способностью организовывать работу в трех образовательных пространствах ДОО: пространство родителей; пространство детей и пространство педагогов.

Семья и дошкольная образовательная организация (ДОО) являются двумя первыми социальными институтами для ребенка, которые оказывают влияние на его развитие, воспитание и формирование.

Педагоги ДОО, как и весь коллектив ДОО, должны осознавать насколько:

1) их профессиональная деятельность соответствует интересам и потребностям семьи ребенка, посещающего детский сад;

2) тесная взаимосвязь между семейным и общественным воспитанием в современных условиях развития общества;

3) необходимо создание единого пространства для развития и саморазвития всех участников образовательно-воспитательного процесса.

В Законе РФ «Об образовании» в ст.18 сказано «Родителя являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте.... Отношения между ДОО и родителями (законными представителями) регулируются договором между ними...» [6].

Рассмотрим понятия «сотрудничество» и «взаимодействие». З.А.Богомолова отмечает, что сотрудничество – это совместная развивающая деятельность взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным восприятием, проживанием хода и результатов этой деятельности [2].

Взаимодействие, по Большому энциклопедическому словарю, – это: 1) философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого; 2) универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы [3].

Как видим, в сотрудничестве и взаимодействии много общего. Поэтому одной из главных задач ДОО, в рамках сотрудничества и взаимодействия, является педагогическая помощь и поддержка каждой семье, каждому ребенку, посещающему детский сад. Каждая семья име-

ет свой социальный статус, микроклимат, родительские запросы и потребности, степень заинтересованности в развитии и воспитании ребенка, уровень образования и общей культуры. Поэтому и работа с каждой семьей должна носить индивидуально-стратегический характер.

Можно выделить следующие задачи, которые стоят перед педагогом ДОО при работе с родителями:

- установить партнерские отношения с семьей;
- определить реальные потребности родителей в образовательных услугах;
- определить уровень осведомленности родителей в области развития, воспитания и формирования личности ребенка.
- объединить усилия для развития и воспитания детей;
- создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;
- активизировать и обогащать воспитательные умения родителей;
- поддерживать уверенность родителей в собственных педагогических возможностях;
- повышать педагогическую культуру родителей;
- повышать уровень педагогической компетентности воспитателей.

Также необходимо остановиться на осознании, развитии и формировании с точки зрения знаний, умений и навыков самого педагога ДОО в его профессиональной деятельности:

- осознание педагогами затруднений и проблем в общении с родителями, расширение знаний о своих личностных особенностях в общении;
- осознание педагогами своей позиции в общении с родителями;
- развитие умения ориентироваться в современных формах, методах и средствах сотрудничества с родителями;
- развитие у педагогов умения применения методов изучения семьи и образовательных потребностей родителей;
- развитие умения определять оптимальные пути развития ребенка и прогнозировать результаты развития ребенка в семье;
- развитие готовности каждого педагога к непрерывному профессиональному совершенствованию в области общения с родителями;

- развитие таких качеств личности, как выдержка, тактичность, наблюдательность, уважение и др.;

- развитие умения ориентироваться в необходимой информации, отбирать из нее необходимое для собственной работы с родителями;

- развитие навыков эмпатии, более точного восприятия партнера по общению;

- научение педагогов управлять своим эмоциональным состоянием при взаимодействии с родителями;

- формирование у педагогов знаний об особенностях семейного воспитания, о специфике общественного и семейного воспитания;

- формирование у педагогов осознанного отношения к организации общения с семьей;

- формирование у педагогов знаний о специфике взаимодействия и сотрудничества с семьей;

- формирование установки на доверительное безоценочное взаимодействие с родителями.

В своей работе с родителями педагог ДОО должен придерживаться следующих принципов взаимодействия и сотрудничества: 1) доброжелательный стиль общения; 2) индивидуальный подход; 3) сотрудничество; 4) динамичность; 5) непрерывность; 6) принцип конгруэнтности; 7) принцип конфиденциальности; 8) принцип компетентности.

При организации профессиональной деятельности педагога дошкольного образования необходимо помнить, что взаимодействие педагогов ДОО и родителей строится на разных системах ценностей. Для педагогов важно как организована деятельность группы (режим, обеспечение реализации программы), а для родителей важно – как «вписывается» их ребенок в режим и распорядок, в реализацию основной образовательной программы.

В современной практике дошкольного образования можно выделить следующие формы работы с родителями ребенка дошкольного возраста: массовые формы – лекции, беседы, вечера вопросов и ответов, родительские собрания и т.д.; групповые формы – работа с родительским комитетом, консультации для родителей мальчиков, для родителей девочек и т.д.; индивидуальные формы – консультации о возрастных особенностях ребенка, посещение семьи и т.д.

В своем исследовании мы проанализировали нетрадиционные формы взаимодействия педагогов с родителями. Их условно можно разделить на четыре группы: 1) информационно-аналитические; 2) познавательные; 3) досуговые; 4) наглядно-информационные.

Информационно-аналитические формы взаимодействия направлены на выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности.

Познавательные формы взаимодействия направлены на ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста. А также формирование у родителей практических навыков воспитания детей. Формы проведения: семинары-практикумы, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, педагогическая библиотека для родителей и т.д.

Досуговые формы взаимодействия направлены на установление эмоционального контакта между участниками образовательно-воспитательного процесса: педагогами, родителями и детьми. Формы проведения: совместные праздники, участие родителей и детей в выставках и т.д. Одной из нетрадиционных форм взаимодействия с семьей является «игротека» или «библиотека игр». Ребенок дошкольного возраста развивается через игровую деятельность. Достаточно часто игры требуют участия взрослого, а это, в свою очередь, вынуждает родителей общаться с ребенком. И если традиция совместных домашних игр прививается, то в «игротеке» появляются новые игры, придуманные взрослыми вместе с детьми.

Наглядно-информационные формы взаимодействия включают в себя: 1) информационно-ознакомительные, 2) информационно-просветительские. Данные формы взаимодействия направлены на ознакомление родителей с работой ДОУ, особенностями воспитания детей, а также на формирование у родителей знаний о воспитании и развитии детей. Формы проведения: информационные проспекты для родителей, организация открытых занятий, выпуск газет и т.д.

Также хотелось бы остановиться на таких нетрадиционных формах общения с родителями как «Родительская почта» и «Телефон доверия».

В своей работе с родителями педагог должен учитывать занятость родителей. Любой

член семьи имеет возможность в короткой записке высказать озабоченность по поводу методов и стиля воспитания своего ребенка, обратиться за помощью к конкретному специалисту и т.п. Телефон доверия помогает родителям анонимно выяснить какие-либо значимые для них проблемы, предупредить педагогов о замеченных необычных проявлениях детей.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Акмеологический подход в образовании изучает основные подходы, факторы, условия, механизмы в развитии профессионала, которые определяют совершенствование и самосовершенствование личности, полноту ее самореализации в профессии и в жизни в целом.

2. В исследованиях ряда ученых педагогическое мастерство и профессионализм определяются как интегральная характеристика личности педагога.

3. Одним из центральных понятий педагогической акмеологии является понятие «профессионализм педагога». В своем исследовании мы придерживаемся позиции А.К.Марковой, с ее точки зрения, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев. В контексте нашего исследования мы интерпретировали четыре группы критериев: а) объективные; б) субъективные; в) процессуальные; г) результативные.

4. В качестве примера реализации акмеологического подхода по организации профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования мы рассмотрели их взаимодействие с семьей, т.к. именно родители являются первыми педагогами для ребенка.

5. Мы определили задачи, которые стоят перед педагогом ДОО при работе с родителями: а) установить партнерские отношения с семьей; б) определить реальные потребности родителей в образовательных услугах; в) определить уровень осведомленности родителей в области развития, воспитания и формирования личности ребенка и др. А также выделили принципы взаимодействия и сотрудничества педагога с семьей.

6. Мы выделили в своем исследовании массовые, групповые и индивидуальные формы работы с родителями ребенка дошкольного возраста. А также рассмотрели ряд нетрадиционных форм взаимодействия педагогов ДОО с родителями.

Литература

1. *Белкина, В.Н.* Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000.
2. *Богомолова, З.А.* Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества в ДОУ // Дошкольная педагогика. - 2010. - № 2. - С. 54-58.
3. Большой энциклопедический словарь / Ред. А.М.Прохоров. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. - 1456 с.
4. *Бордовский, Г.А.* Инновационная программа как средство достижения нового качества педагогического образования / Бордовский Г.А. // Вестник Герценовского университета. - 2007. - N 7. - С.19-22.
5. *Вифлеемский, А.* Инновации в системе образования / А.Вифлеемский // Народное образование. - 2008. - N 9. - С.15-22.
6. Закон РФ «Об образовании» 2013 г. № 273-ФЗ.
7. *Клименко, Т.К.* Традиции и инновации в педагогическом образовании / Клименко Т.К. // Инновации в образовании. - 2007. - N 7. - С.13-20.
8. *Князева, М.Д.* Инновации в высшем образовании / М.Д.Князева - М.: Акад. естествознания, 2006. - 160 с.
9. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма. - М., 1996. - 312 с.
10. *Поташник, М.* Школа XXI века в Западной Сибири: [Практика самореализации личности в учебно-воспитательном комплексе № 31 г. Нижневартовска, работающего в режиме личностно-ориентированного образования] // Первое сент. - 2000. - № 30 (18.04). - С. 1, 6.
11. Профессиональный стандарт педагога <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
12. *Семкин, Б.В.* Интегрированные образовательные учреждения : монография / под общ. ред. Б.В.Сёмкина; Алт. гос. техн. ун-т им. И.И.Ползунова. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2009. - 325 с.
13. *Талалова, Л.Н.* Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий: Монография. - М.: Изд-во РУДН, 2003. - 368 с.
14. *Федоров, В.А., Колегова, Е.Д.* Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: Учеб. пособие / Под ред. Г.М.Романцева. - Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. пед. ун-т». 2007. - 226 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.07

ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.М.Попов, И.М.Пучкова

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью разработки единого подхода при оценке психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов высших учебных заведений вне зависимости от их будущей специальности. Цель статьи заключается в обобщении данных теоретического и эмпирического исследования для обоснования выбора основных компонентов теоретической модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является положение Б.Ф. Ломова о трехкомпонентной структуре психики, в качестве основного метода эмпирического исследования выступает психодиагностика. В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Дано определение психологической готовности к профессиональной деятельности. Приведено обоснование эмпирического исследования представленной модели, описаны его результаты. Представлено содержание модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности и ее структура. Материалы статьи могут быть полезными для психологов – практиков и преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, субъект учебно - профессиональной деятельности, модель, структура, диагностика.

Abstract

The urgency of the problem under investigation is determined by the need to develop a common approach in the evaluation of psychological readiness for professional work at students in higher education, regardless of their future profession. The purpose of the article was to compile theoretical and empirical research to justify the choice of the main components of the theoretical model of psychological readiness of students to professional work. Leading approach to the study of this problem is the position of the BF Lomova of ternary structure of the mind, as the primary method of empirical research supports the psychological testing. The article presents the results of theoretical analysis and empirical research model of psychological readiness of students to professional work. The definition of psychological readiness for professional work. The substantiation of the empirical research presented model, described its results. Presented by the content model of psychological readiness of students to professional work and its structure. Article Submissions may be useful for psychologists - practitioners and academics.

Keywords: psychological readiness, professional activity, the subject teaching - professional activity, model, structure, diagnostics.

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-06-00585а)

Введение

В настоящее время сфера образования представляет собой динамическую систему, которая ежегодно совершенствуется. В связи с этим изменяются и требования к выпускникам вузов. Возрастает необходимость в молодых специалистах, готовых успешно решать профессиональные задачи и способных повышать

эффективность профессиональной деятельности. Проблема состоит в том, чтобы определить уже в процессе обучения в вузе те психологические факторы, которые могут способствовать быстрому и легкому вхождению в сферу труда. На взгляд ряда авторов (М.И.Дьяченко [4], В.Н.Дружинин [12], А.А.Деркач [1], Н.С.Пряжников [11] и другие) и на наш взгляд,

таким фактором является психологическая готовность к деятельности. Эта готовность позволяет молодым специалистам быстро адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, является важной предпосылкой успешности труда и способствует профессиональному развитию.

Цель работы: обосновать выбор основных компонентов теоретической модели психологической готовности к профессиональной деятельности

Теоретический анализ феномена психологической готовности к профессиональной деятельности.

На сегодняшний день накоплен обширный теоретический материал по проблеме готовности человека к разным видам деятельности. Существуют разные подходы к анализу психологической готовности к деятельности, основными из которых являются функциональный, личностный и личностно - деятельностный. В личностном подходе готовность к деятельности рассматривается как проявление индивидуально-личностных свойств и качеств, обусловленное характером предстоящей деятельности. Функциональный подход предполагает изучение готовности к деятельности как предстартовой активизации психических функций, умения мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации действий.

В нашем случае за основу был принят личностно - деятельностный подход, позволяющий представить готовность как проявление индивидуальных, личностных и субъектных свойств и качеств в их целостности, способствующее эффективному выполнению человеком своих функций.

Готовность человека к профессиональной деятельности рассматривалась по-разному. Н.Д.Левитов одним из первых определил готовность к работе как психическое состояние, уточняя, что кроме «общей и длительной готовности к работе существует готовность как временное состояние, которое может быть названо также *предстартовым состоянием*» [8, с. 221]

К.К.Платонов [10] описывал готовность к труду через три понятия, имеющих различные значения: в «широком смысле» - как результат трудового воспитания, выраженный в желании трудиться; «более конкретное» – как результат профессионального обучения, развития и про-

фессионального, и личностного; «наиболее конкретное» - как состояние психологической мобилизации в определенных условиях.

М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович считают, что готовность к деятельности как – это "целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение" [5, с. 4].

Ю.М.Забродин [6] выделяет операциональную готовность, связанную с организацией направления профессиональной деятельности; мотивационную как систему профессиональных интересов и склонностей; функциональную как комплексное состояние человека.

По мнению В.Д.Дружинина [12] готовность – это психическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение деятельности.

Исследуя вопрос о готовности к профессиональной деятельности, А.А.Деркач определяет ее как целостное проявление свойств личности, включающее познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты [2].

Таким образом, под готовностью к профессиональной деятельности понимают и состояние, и профессиональный опыт, и мотивационную направленность, и совокупность психологических характеристик. При этом психологическая готовность является важной составляющей готовности к деятельности (А.А.Деркач, М.И.Дьяченко, Ю.М.Забродин и другие).

Выделяют также готовность общую (заблаговременную, длительную) и ситуационную (временную) [8, 5]. Общая готовность включает положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, опыт, мотивацию, способности и профессионально важные качества, эмоциональные и волевые процессы. Состояние психологической готовности к выполнению текущих задач (ситуационная готовность) возникает на основании общей готовности и отражает особенности и требования предстоящей ситуации. «Ситуационная готовность – это динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия» [3, с. 489]. При определении составляющих модели психологической готовности

студентов к профессиональной деятельности мы ориентируемся на общую, длительную готовность.

Анализ литературы не дает однозначного представления о структуре психологической готовности к профессиональной деятельности. Структуру психологической готовности к деятельности в целом и отдельные ее компоненты описывают М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович [5], Л.Н.Кабардова, Э.Ф.Зеер [7], Л.Ю.Субботина [13], Ю.М.Забродин [6] и другие. В общем случае отметим в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности следующие характеристики личности: мотивационные (интерес к деятельности, потребность достижения результата); познавательные (понимание функциональных обязанностей, задачи профессиональной деятельности, оценку ее значимости для достижения цели деятельности); эмоционально – волевые (чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, самоконтроль, сосредоточенность на выполнении задачи).

М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович в своих работах большое внимание уделяют формированию психологической готовности к деятельности в процессе профессиональной подготовки. Они считают, что формирование психологической готовности к профессиональной деятельности предполагает образование отношений, установок, свойств личности, таких, которые обеспечивают возможность студенту (субъекту учебно-профессиональной деятельности) осознанно включаться в трудовую деятельность и успешно ее выполнять. Большое внимание при этом необходимо уделять соответствию результатов профессиональной подготовки требованиям и условиям будущей профессиональной деятельности выпускников. Готовность является следствием направленного развития личности, формирования разных психологических особенностей студентов [4]. В.Н.Дружинин [12] отмечает, что процесс формирования психологической готовности к деятельности включает осознание поставленной задачи, целей, достижение которых приведет к выполнению поставленной задачи, оценку решения задачи, прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценку соотношения своих способностей притязаний и необходимости достижения определенного результата.

Решение проблемы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности связано также с оценкой условий профессиональной подготовки, прогнозированием мотивационных, волевых, интеллектуальных особенностей студента, вероятности достижения им результата. Поэтому важной является оценка успешности обучения в вузе как условия актуализации потенциала студента, развития его профессиональной готовности.

Мы считаем, что при разработке модели психологической готовности к профессиональной деятельности на этапе профессиональной подготовки необходимо опираться на концептуальные положения Б.Ф.Ломова [9], согласно которым в структуре психологии человека как целостной организации выделяются когнитивная, регулятивная и коммуникативная подсистемы.

На основе этих положений и теоретического анализа работ по проблеме исследования было сформулировано определение психологической готовности и определена теоретическая модель.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности – это системное свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности, включающее регулятивные, когнитивные и коммуникативные характеристики и способствующее успешному овладению деятельностью.

В теоретической модели психологической готовности к профессиональной деятельности характеристики субъекта учебно-профессиональной деятельности были объединены в следующие блоки: мотивационный (интерес к профессии и профессиональная направленность); саморегуляционный, составляющие которого проявляются в умении эффективно использовать собственные ресурсы для решения профессиональных задач; эмоциональный (существенные признаки эмоционального отношения субъекта к выбранной деятельности); блок оценки и самооценки профессиональной подготовленности.

Организация и проведение эмпирического исследования

На основе модели психологической готовности к профессиональной деятельности разработан авторский опросник (И.М.Пучкова, В.В.Петрик). Предлагаемый опросник позволяет оценить актуальный уровень психологиче-

ской готовности студента к профессиональной деятельности и определить выраженность отдельных компонентов (эмоционального, мотивационного и саморегуляционного). В рамках пилотажного исследования на выборке объемом 158 человек (62 представителя гуманитарного направления, 47 – естественно-научного и 49 – технического) были пройдены все необходимые этапы апробации данного опросника.

В качестве дополнительного средства оценки психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, а также анализа условий ее формирования была разработана авторская анкета, включающая вопросы по следующим блокам: 1. Мотивы выбора профессии; 2. Профессиональные намерения; 3. Отношение к будущей профессиональной деятельности; 4. Удовлетворенность процессом обучения в вузе; 5. Успешность обучения в вузе; 6. Оценка межличностного взаимодействия в процессе обучения.

Апробация и стандартизация анкеты была осуществлена на выборке в 820 человек. Помимо анкеты и опросника, представленных выше, в качестве дополнительного диагностического инструментария были выбраны: тест-опросник «Мотивация учебной деятельности» (Т.Т.Ильина); тест-опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А.Реан); Краткий отборочный тест «КОТ» (В.Н.Бузин, Э.Ф.Вандерлик); 16-ти факторный опросник Кеттелла.

Общая выборка составила 700 человек. В исследовании приняли участие студенты-химики, филологи и радиофизики. Таким образом, в исследовании участвовали представители естественно-научного, гуманитарного и технического направлений профессиональной подготовки.

Корреляционное исследование общей выборки (по всем направлениям) испытуемых и факторный анализ показали следующее. Успешность профессиональной подготовки определяется такими характеристиками, как общеинтеллектуальные способности ($r = 0,31, p \leq 0,001$), мотивация к получению знаний и (или) к освоению профессии ($r = 0,23, p \leq 0,01$), стремление к достижению результата ($r = 0,43, p \leq 0,001$), самостоятельность ($r = 0,18, p \leq 0,01$), удовлетворенность обучением в вузе ($r = 0,75, p \leq 0,001$). В эту же структуру входит и

средний балл успеваемости в качестве объективного показателя ($r = 0,16, p \leq 0,01$).

Структура готовности к профессиональной деятельности (по данным факторного анализа) для общей выборки включает: сформированность знаний о профессии (0,627), представление об условиях будущей деятельности (0,490), самооценка профессионально-важных качеств (0,458), сформированность представления о содержании и значении профессиональной подготовки (0,672); удовлетворенность подготовкой в вузе (0,735), успешность подготовки (0,659); целеустремленность (0,703); самостоятельность (0,256) и самоконтроль (0,474).

В структуре готовности к профессиональной деятельности у представителей гуманитарного направления отсутствует сформированность представления о содержании и значении профессиональной подготовки.

В структуре психологической готовности к профессиональной деятельности у представителей естественно – научного направления отсутствует представление об условиях будущей деятельности. Структура психологической готовности к профессиональной деятельности представителей технического направления дополнительно включает практичность.

При сравнении выборок разных направлений по уровню выраженности исследуемых показателей выявлены следующие статистически значимые различия (на высоком уровне статистической значимости).

В выборках гуманитарного и естественно – научного направления по уровню мотивации получения знаний ($t_{\text{ф}} = 42,9, p \leq 0,001$) (у «гуманитариев» выше), самооценки ($t_{\text{ф}} = 13,3, p \leq 0,01$) (у «естественников» выше), самостоятельности ($t_{\text{ф}} = 32,1, p \leq 0,01$) (у «естественников» выше), консерватизма ($t_{\text{ф}} = 7,24, p \leq 0,0,1$) (у «гуманитариев» выше).

В выборках гуманитарного и технического направления – по уровню мотивации к профессии ($t_{\text{ф}} = 6,2, p \leq 0,01$) (у «гуманитариев» ниже), самооценки ($t_{\text{ф}} = 7,42, p \leq 0,001$) (у «гуманитариев» ниже), тревожности ($t_{\text{ф}} = 14,13, p \leq 0,001$) (у «гуманитариев» выше), консерватизма ($t_{\text{ф}} = 18,7, p \leq 0,0,1$) (у «гуманитариев» выше).

В выборках естественно-научного и технического направления самооценки ($t_{\text{ф}} = 56,4, p \leq 0,001$) (у «естественников» ниже), самостоятельности ($t_{\text{ф}} = 25,3, p \leq 0,001$) (у «естествен-

ников» ниже), независимость ($t_{\text{ф}} = 10,17, p \leq 0,001$) (у «естественников» ниже).

Результаты исследования

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили уточнить общую модель психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Данную модель составили следующие блоки:

1. Когнитивных составляющих профессиональной «Я-концепции» включает такие характеристики, как сформированность знаний о профессии, представление об условиях будущей деятельности, сформированность представления о содержании и значении профессиональной подготовки.

2. Регулятивных составляющих профессиональной «Я-концепции» и мотивации: отношение к выбранной специальности, самооценка способностей и деятельностно-значимых качеств, удовлетворенность подготовкой в вузе, успешность профессиональной подготовки в вузе, мотивация на получение профессии в условиях обучения, мотивация достижения успеха, мотивация к работе по специальности.

3. Личностных свойств и качеств: самооценка, интеллектуальные (общеинтеллектуальные способности), эмоционально-волевые (эмоциональная устойчивость, самостоятельность, дисциплинированность, целеустремленность, способность к самоуправлению), коммуникативные (общительность), нравственно – этические.

4. Деятельностно-значимых свойств и качеств: интеллектуальные (аналитичность мышления, креативность мышления, гибкость мышления), эмоционально-волевые (склонность к эмпатии, нервно-психическая устойчивость, инициативность, решительность), коммуникативные (склонность к доминированию, независимость от группы, социальная смелость).

Составляющие блоков когнитивной и регулятивной сторон профессиональной «Я-концепции», мотивации и личностных свойств являются характеристиками, универсальными относительно получаемой специальности, необходимыми для формирования и развития психологической готовности учащихся к профессиональной деятельности. Составляющие блока деятельностно-значимых свойств и качеств определяются содержанием будущей

профессиональной деятельности и могут иметь разную выраженность у представителей различных направлений подготовки.

Выводы

Таким образом, на основе теоретического анализа существующих подходов к определению содержания психологической готовности к профессиональной деятельности и эмпирического исследования ее предполагаемой представлена модель психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Представленная модель соответствует концепции Б.Ф.Ломова о трехкомпонентной психологической структуре человека, в нашем случае как субъекта учебно-профессиональной деятельности, и включает когнитивную, регулятивную и коммуникативную составляющие.

Выделены психологические характеристики, лежащие в основе формирования и развития психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях профессиональной подготовки. Такими характеристиками являются, прежде всего, мотивация и целеполагание.

Условием формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности являются профессиональная «Я-концепция».

Литература

1. Держак, А.А. Акмеология: учебник. – М.: РАГС, 2004. 299 с.
2. Держак, А.А., Кузьмина, Н.В. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993 – 293 с.
3. Душков, Б.А., Смирнов, Б.А., Королев, А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / Под ред. Б.А.Душкова; прил. Т.А.Гришиной. — 3-е изд. - М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. - 848 с. - (Серия «Gaudetamus»).
4. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учеб. пособие / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. - Минск: Тесей, 2003. - 352 с.
5. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.
6. Забродин, Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения Текст. / Ю.М.Забродин. - М.: Магистр, 1997. - 215 с.
7. Зеер, Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. - М.: Академический

- проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. - С. 124-130.
8. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д.Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 342 с.
 9. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
 10. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. - М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
 11. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. - 256 с.
 12. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2001. - 656 с.: ил. - (Серия «Учебник нового века»).
 13. Субботина, Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 295-298.

УДК 159.922

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРАЗВИТИЯ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

В.Л.Блинова, О.Г.Лопухова, Е.О.Шишова

Аннотация

В статье приводятся результаты эмпирического исследования стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями в зависимости от типа готовности личности к саморазвитию. Классификация типов готовности личности к саморазвитию отображает специфику соотношения мотивационного и операционального компонентов. Описаны особенности стратегий совладания в трудных жизненных ситуациях в группах испытуемых с разным типом готовности к саморазвитию.

Ключевые слова: саморазвитие, готовность к саморазвитию, стратегии совладания, трудные жизненные ситуации.

Abstract

The article presents the results of an empirical research which studies the strategies of coping with difficult life situations in accordance with the readiness of a person to self-development. The results of this research allowed establishing criteria for the classification of personality's types of readiness for self-development, which reflect the specificity of the relation of the motivational and operational components. The purpose of the research is to identify the features of coping strategies in difficult life situations in groups of subjects with different types of readiness for self-development.

Keywords: self-development, readiness to self-development, coping strategies, difficult life situations.

Динамика жизни, социальные изменения и нестабильная экономическая обстановка создают необходимость быть социально востребованной саморазвивающейся личностью, способной к мобильной адекватной адаптации в изменяющихся жизненных условиях и профессионально-личностной самореализации.

Анализ работ, посвященных данной проблеме, показал, что совладающие копинг-стратегии могут способствовать повышению адаптационных возможностей личности и выступать в качестве стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, создавая возможности для саморазвития личности.

В отличие от защитных механизмов, которые искажают реальность, функция совладающего поведения противоположна – человек

признает неизменность мира и пытается изменить себя (руководствуясь принципом реальности). Процесс совладания, как утверждают Р.Лазарус и С.Фолкман, есть «постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [7]. Так, в жизни каждого человека встречаются ситуации, которые предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, превышающие их обычный адаптивный потенциал. Копинг-поведение возникает как ответ на эти новые, не встречавшиеся ранее ситуации, и его можно

рассматривать как процесс саморазвития личности.

Организация и методы исследования.

В качестве испытуемых выступали студенты 4 и 5 курсов факультета художественного образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (ныне КФУ) и студенты 4 и 5 курсов психологического факультета казанского филиала Московского социально-гуманитарного института. Общий объем выборки составил 188 человек. Из них 27 юношей и 161 девушка, в возрасте от 21 до 31 года.

В исследовании использовались следующие **методы**:

- теоретические методы аналитического исследования, позволяющие высказать предположения о взаимосвязи изучаемых явлений, выстроить логическую цепочку фактических доказательств и осуществить интерпретацию полученных данных;

- эмпирические методы измерения и сравнения;

- статистические методы обработки результатов эмпирического исследования (однофакторный дисперсионный анализ и корреляционный анализ).

В диагностических целях были применены следующие **методики**:

- методика «Готовность к саморазвитию» В.Л.Павлова [2], с целью исследования степени готовности испытуемых к саморазвитию и определения поведенческого и когнитивного компонентов, обеспечивающие им готовность к самопознанию и самоизменению;

- методика «Индекс жизненного стиля» (LSI – Life style index), сконструированная на основе теоретических исследований Г.Келлермана и Р.Плутчика для диагностики механизмов психологической защиты (адаптирована под руководством Л.И.Вассермана) [3];

- опросник «Способы совладания с трудными жизненными ситуациями» (адаптация Т.Л.Крюковой и Е.В.Куфтяк опросника о способах копинга Р.Лазаруса и С.Фолкман «Way of Coping Questionare» (WCO),1988) [4].

Результаты и обсуждение.

На первом этапе по результатам теста «Готовность к саморазвитию» были выделены группы испытуемых в зависимости от степени их готовности к саморазвитию и определения поведенческого и когнитивного компонентов, обеспечивающих им готовность к самопознанию и самоизменению. В результате обработки данных испытуемые были поделены на четыре подгруппы в зависимости от соотношения выраженности мотивационного (ГЗС) и операционального (ГМС) компонентов готовности личности к саморазвитию (табл.1).

Таблица 1.

Средние показатели степени готовности к саморазвитию испытуемых по соотношению выраженности мотивационного (ГЗС) и операционального (ГМС) компонентов

Тип готовности к саморазвитию	Средние показатели	
	ГЗС	ГМС
Могу самосовершенствоваться, но не хочу знать себя	2,05	4,7
Хочу знать себя и могу измениться	5,0	5,1
Хочу себя знать, но не могу себя изменить	4,7	2,1
Не хочу знать себя и не хочу совершенствоваться	2,05	2,12

Примечание: ГЗС – шкала «Готовность знать себя»; ГМС – Шкала «Могу самосовершенствоваться»

Как видно из табл. 1, соотношение мотивационного и операционального компонентов позволило выделить подгруппы с разным типом готовности к саморазвитию:

1. *Тип с дефицитом мотивации к самопознанию* (группа А): представлен испытуемыми, имеющими ресурсы для самосовершенствования

(ГМС – 4,7), но не имеющих внутренней мотивации (ГЗС – 2,05) – 40 человек.

2. *Тип с высокой степенью готовностью к саморазвитию* (группа Б): представлен испытуемыми, которые стремятся к самопознанию (ГЗС– 5,0) и имеют все условия для саморазвития (ГМС – 5,1) – 67 человек.

3. Тип с дефицитом мотивации к самосовершенствованию (группа В): испытуемые данной группы имеют выраженную потребность в саморазвитии (ГЗС – 4,7), но не имеет внутренних условий для самосовершенствования (ГМС – 2,1) – 30 человек.

4. Тип с отсутствием готовности к саморазвитию (группа Г): для испытуемых данного типа характерно отсутствие стремления и готовности к саморазвитию (ГМС – 2,12) и его возможности его осуществления (ГЗС – 2,05) – 51 человек.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет отметить, что до сих пор отсутствует единая классификация копинг-стратегий, что требует определенных уточнений. Так, Лазарус и Фолкман [8], выделяют базисные копинг-стратегии, такие стратегии поведения, как «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание». В ис-

следованиях Л.И.Анцыферовой стратегии поведения классифицируются на преобразующие приемы, приемы приспособления и вспомогательные приемы самосохранения [1]. Э.Хейм разделил копинги на три основные группы по степени их адаптивных возможностей: адаптивные, неадаптивные и относительно адаптивные [6]. Иная классификация уровней защит (интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих), представлена в исследованиях А.В.Либиной [5]. Сопоставительный анализ этих подходов позволил нам разделить способы совладающего поведения на базисные стратегии, выделив цели их использования, способы поведения, степень примитивности и продуктивности совладающих стратегий. Для систематизации представлений о стратегиях копинг-поведения, ее целях и способах была предложена классификация стратегий совладающего поведения (табл. 2).

Таблица 2.

Классификация стратегий совладания

Базисные стратегии совладания							
Разрешение проблем		Поиск социальной поддержки			Избегание		
Преобразующие		Приспособленческие			Избегающие		
Адаптивные		Относительно адаптивные			Неадаптивные		
Принятие ответственности	Планирование решения проблемы	Поиск социальной поддержки	Положительная переоценка	Самоконтроль	Конфронтация	Дистанцирование	Бегство

Рассмотрим основные характеристики базисных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций:

- стратегия разрешение проблем относится к преобразующим стратегиям совладания, целью которых является сознательное изменение трудной ситуации, требующее формулирование цели, определения плана и способов ее достижения и предвидения возможных последствий;

- стратегия поиск социальной поддержки предполагает использование приемов приспособления, изменяющих собственные личност-

ные характеристики субъекта или его отношение к ситуации;

- стратегия избегание включает такие приемы самосохранения, как отрицание трудной ситуации или бегство от нее.

Приемы стратегий поведения нами рассматривались в рамках классификации Л.И.Анцыферовой [1]:

- преобразующие стратегии совладания, с помощью которых человек пытается выработать у себя систему психической саморегуляции, которая поможет ему найти возможности для позитивного пересмотра трудной ситуации и определения способов ее реализации;

- приемы приспособления, которые предполагают изменение отношения к трудной ситуации, а также собственных характеристик, которые позволяют субъекту с наименьшими потерями пережить травмирующее событие;

- вспомогательные приемы самосохранения, которые осуществляются с помощью специальных «техник» преодоления эмоциональных нарушений, в качестве которых наиболее часто используется отчуждение от трудной ситуации, уход или бегство от нее или подавление мыслей о ней.

Дифференцируя механизмы совладающего поведения в русле классификации Э.Хейма [6], можно выделить: адаптивный вариант, в процессе которого проявляется удачное совладающее поведение реалистическое, гибкое, мобильное, осознаваемое и активное, включающее произвольный выбор, способствующее повышению адаптивных возможностей субъекта; относительно адаптивный вариант копинг-стратегии поведения, эффективность которого во многом зависит от значения и степени выраженности ситуации и степени трудности ее преодоления; неадаптивный вариант стратегий копинг-стратегии поведения, предполагающий

избегание мыслей о неприятностях, изоляцию от ситуации, отказ от решения трудных проблем.

Копинг-стратегии мы условно разделили по модальности на три группы:

- поведенческие – это разнообразные стратегии снятия очага напряженности, обусловленного внешними и внутренними факторами;

- эмоциональные, которые направлены на проработку подавленного негативного состояния, на эмоциональную разрядку с целью снятия очага напряжения или поиска социальной поддержки;

- когнитивные (познавательные) – стратегии, которые позволяют нейтрализовать напряженность стрессовой ситуации путем изменения субъективной оценки данной ситуации и соответственно изменяя уровень ее контроля.

После изучения результатов диагностики способов совладания с трудными жизненными ситуациями было обнаружено, что в выборках испытуемых в зависимости от типа готовности личности к саморазвитию преобладающими являются различные копинг-стратегии по степени их адаптивных возможностей (рис.1).

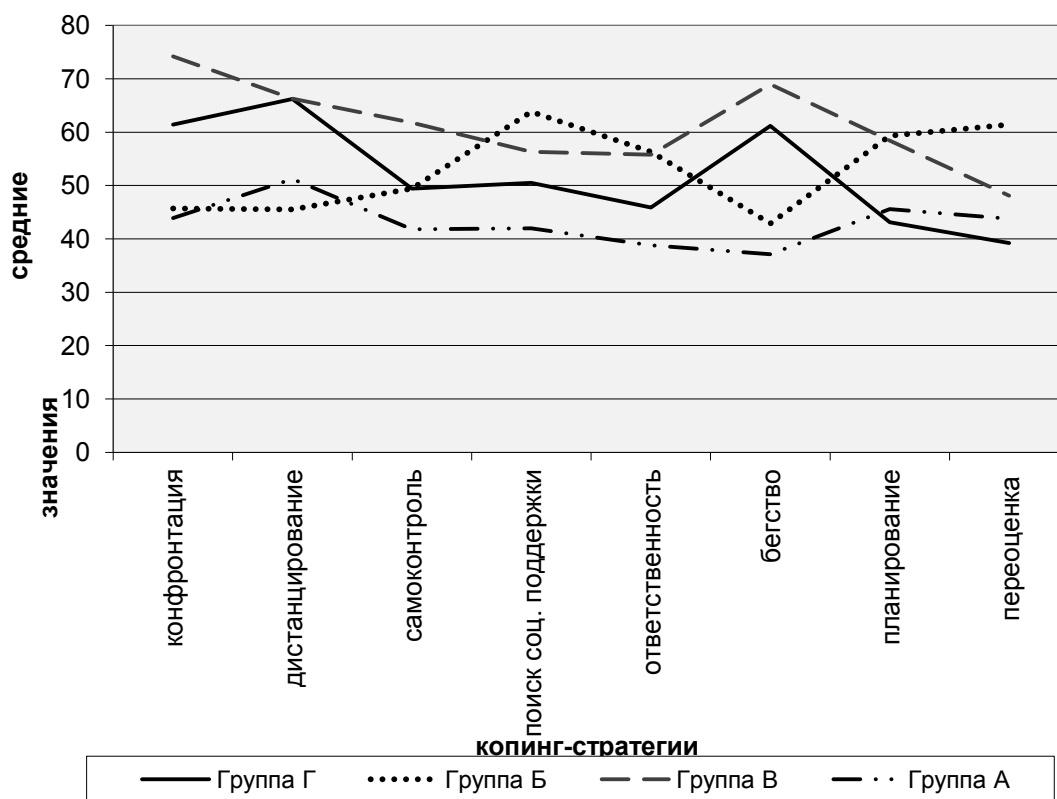


Рис. 2. Усредненный профиль выраженности стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями в группах испытуемых с разным типом готовности к саморазвитию

С помощью однофакторного дисперсионного анализа (табл. 3) были установлены достоверные различия по всем стратегиям совла-

дающего поведения в группах испытуемых с разным типом готовности к саморазвитию.

Таблица 3.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа по стратегиям совладания с трудными жизненными ситуациями

Копинг-поведение	Ср. значения в группе А	Ср. значения в группе Б	Ср. значения в группе В	Ср. значения в группе L	F эмпирическое значение	F критическое значение
Конфронтация	43,9	45,7	74,2	61,4	38,43	2,69
Дистанцирование	51,2	45,5	66,3	66,2	21,86	2,69
Самоконтроль	41,8	51,3	61,8	49,4	7,44	2,69
Поиск соц. поддержки	42,0	64,0	56,3	50,5	9,49	2,69
Ответственность	38,8	56,0	55,8	45,9	6,87	2,69
Бегство	37,1	42,1	69,0	61,2	36,41	2,69
Планирование	45,6	59,2	58,4	43,1	10,85	2,69
Переоценка	43,8	61,2	48,1	39,2	7,13	2,69

Жирным шрифтом выделены наиболее часто применяемые в каждой группе совладающие стратегии поведения

Анализ результатов показал, что:

- испытуемые с *высокой степенью готовности к саморазвитию* предпочитают использовать для решения трудных жизненных ситуаций такие варианты копинг-стратегий, как поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка, которые относятся к когнитивным и поведенческим копинг-стратегиям, с одной стороны, и адаптивным и относительно адаптивным вариантам поведения, - с другой стороны;

- испытуемые с *дефицитом мотивации к самопознанию* отличаются высокой выраженностью конфронтативного копинга, дистанцирования, бегства – избегания, которые относятся к неадаптивным когнитивным и поведенческим копинг-стратегиям;

- испытуемые с *дефицитом мотивации к самосовершенствованию* имеют высокие показатели почти всех копинг-стратегий, кроме копинга «положительная переоценка». Такие результаты можно рассматривать как большой

арсенал вариантов поведения (адаптивных и неадаптивных, когнитивных, эмоциональных, поведенческих), помогающий им по-разному реагировать на различные трудные ситуации;

- результаты в группе испытуемых с *отсутствием готовности к саморазвитию* свидетельствуют о доминировании в их поведении неадаптивных эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий.

Заключение

Полученные данные указывают на то, что испытуемые с *высокой степенью готовности к саморазвитию* используют продуктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций, основанные на осознаваемых, конструктивных, продуктивных способах поведения, в то время как *испытуемые с дефицитом мотивации к самопознанию, самосовершенствованию и отсутствием готовности к саморазвитию* чаще используют бессознательные способы поведения, что не позволяет им осознавать объективную, настоящую ситуацию,

адекватно и творчески взаимодействовать с окружающим миром. Характерными психологическими особенностями испытуемых с *высокой степенью готовности к саморазвитию* является их интерес к самопознанию, на основе которого формируется потребность к преодолению негативных сторон своей личности и самосовершенствованию как готовности к саморазвитию.

Литература

1. *Анцыферова, Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Том 15. – № 1. – С. 3-18.
2. *Блинова, В.Л., Блинова, Ю.Л.* Психологические основы самопознания и саморазвития педагога. 2-е изд., испр. и доп.– Казань: ТГГПУ, 2009. - 232 с.
3. *Вассерман, Л.И., Ерышев, О.Ф., Клубова, Е.Б.* и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (Пособие для психологов и врачей). - СПб.: Издательство: СПб НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. - 50 с.
4. *Крюкова, Т.Л., Куфтяк, Е.В.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. - М., 2007. - № 3. - С. 93–112.
5. *Либина, А.В.* Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. - М.: Эксмо, 2008. - 400 с.
6. *Набиуллина, Р.Р., Тухтарова, И.В.* Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом / Учебно-методическое пособие - Казань, 2003 - 98 с.
7. *Lazarus, R.S.* Transactional theory and research on emotion and coping / R.S.Lazarus, S.Folkman // Eur. J.Pers. – 1987. – Vol. 1. – P.141-169.
8. *Lazarus, R.S., Folkman, S.* Stress, appraisal and coping / N.Y., 1984.

УДК 376.4-053.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАЗВИТИИ АДАПТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.И.Ахметзянова, В.Д.Федорова

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тенденцией к росту количества детей с расстройствами аутистического спектра, а также с трудностями их адаптации. Цель статьи заключается в описании имеющихся трудностей в овладении адаптивными навыками у детей, имеющих аутистические расстройства, поиске наиболее эффективных методов развития адаптивного поведения, навыков повседневной жизнедеятельности. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы стал теоретический анализ литературных источников. В статье описываются актуальные методы, и подходы к оказанию помощи детям, имеющим аутистические расстройства. Проанализирована значимость развития адаптивных навыков для успешной социализации и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, адаптация, адаптивное поведение, прикладной анализ поведения, дезадаптация, адаптивные навыки, раннее вмешательство, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract

The relevance of the research problem is determined by the tendency of the number of children with autism spectrum disorders to increase, as well as with the difficulties of adaptation. The purpose of this article is to describe the existing difficulties in the acquisition of adaptive skills in children with autistic disorders, to search for the most effective methods for developing adaptive behavior skills in everyday life. A leading approach to the study of this problem was the theoretical analysis of literary sources. The article describes the current methods and approaches to assist children with autistic disorder. We analyse the significance of the formation of adaptive skills for successful socialization and adaptation of children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, adaptation, adaptive behavior, applied behavior analysis, maladjustment, adaptive skills, early intervention, psycho-pedagogical support.

Расстройства аутистического спектра (РАС) в течение последних десятилетий привлекают все большее внимание специалистов

различного профиля. На сегодняшний день, проблеме аутизма уделяется большее внимание, чем когда-либо, но, несмотря на при-

стальное внимание исследователей к данной проблеме, она остается еще весьма далекой от разрешения. На сегодняшний день, по данным Американских центров по контролю и предотвращению заболеваний (U.S. Centers for Disease Control and Prevention), каждый 88-й ребенок в Америке страдает аутизмом — это на 23% больше, чем два года назад, и на 78% больше, чем в 2000 году. Российская статистика о количестве детей с аутизмом отсутствует. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем. Такой стремительный рост детей, страдающих аутистическими расстройствами, может быть обусловлен повышением качества диагностирования РАС, активной разработкой диагностического инструментария, а также с преодолением дефицита информации о проблеме аутизма. В связи с увеличившейся частотой диагностирования РАС, возникает потребность в научно обоснованных и эффективных подходах. На сегодняшний день в нашей стране отсутствуют специальные образовательные учреждения для детей с расстройствами аутистического спектра, при этом не созданы условия их эффективной интеграции ни в общеобразовательные учреждения, ни в специальные образовательные учреждения для детей с другими нарушениями развития [15]. Для категории детей с аутизмом необходимо разработать и внедрить различные модели психолого-педагогического сопровождения, позволяющие максимально реализовать их потенциал. На данный момент возникает острая необходимость в появлении системы комплексной помощи детям с РАС и их семьям.

Расстройства аутистического спектра представляют собой спектр состояний различной тяжести, включающий в себя широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникации, а также жестко ограниченных интересов и действий. Клиническая картина РАС крайне неоднородна. Несмотря на то, что созданы четкие критерии для диагностики аутизма (МКБ-10, DSM-IV, DSM-V), многообразие аутистических расстройств зачастую затрудняет процесс своевременной диагностики. Согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра, аутизм относится к общим (первазивным) расстройствам развития, то есть к особому типу нарушения психического развития, охватывающему все его стороны. Расстройства аутистического спектра имеют свои клиничко-

психопатологические особенности, свой генез, течение, исход. Их дифференциация обоснована и важна для точной диагностики, знания прогноза, подбора коррекционно-развивающих мероприятий, путей реабилитации.

Несмотря на многообразие проявлений расстройств аутистического спектра, их объединяют трудности адаптации и социализации, затруднено овладение социально-бытовыми навыками и навыками самообслуживания. У детей с расстройствами аутистического спектра затруднено развитие социальных навыков и средств коммуникации. Для них характерны аффективные трудности и проблемы становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения (Никольская О.С., Баенская Е.Р., 2013).

Очень часто у детей с аутизмом наблюдаются явления дезадаптации, которые проявляются в невозможности адаптироваться к текущим условиям, изменяющимся отношениям и ситуациям. Процесс успешной адаптации затрудняют нежелательные поведенческие проявления у детей с РАС, которые могут возникать с целью психологической защиты (стереотипии, аутоагрессия, агрессия, ритуальные действия и др.). Зачастую такие поведенческие проявления позволяют преодолеть барьер отгороженности от людей и вступить в общение. Но появление новых психопатологических феноменов часто сопровождается утяжелением социальной дезадаптации и создает ряд дополнительных трудностей. Некоторые из этих феноменов могут иметь аутостимулирующее происхождение. Так, например, стереотипии (однообразные повторяющиеся действия) помогают ребенку повысить уровень своей активности, компенсируют недостаток стимуляции извне. Однако, их патологический характер отличают постоянство, странность движений, эмоциональное напряжение, что может также усложнять выработку навыков социально адаптированного поведения [7].

В современной литературе, посвященной проблеме аутизма, описано множество концепций и подходов к пониманию тех или иных симптомов, проявлений РАС. Анализируя различные подходы к пониманию аутизма, необходимо отметить, что именно нейропсихологический подход позволяет получить единое объяснение широкому спектру поведенческих

реакций при аутизме. Нейропсихологический уровень анализа расстройств аутистического спектра раскрывает основные механизмы возникновения того или иного поведенческого симптома, при этом появляется возможность увидеть связь между мозговыми процессами и поведенческими реакциями [6]. Знание этих механизмов может существенно повысить эффективность того или иного вмешательства.

Одной из важнейших целей любого психолого-педагогического и коррекционного процесса является адаптация ребенка в социуме. Независимо от уровня способностей, интеллектуального развития, речевых, моторных возможностей человеку необходимо обеспечить достойный уровень функционирования в обществе, соответствующий его потенциалу. [13, 14].

В связи с увеличивающейся распространенностью расстройств аутистического спектра, ранняя диагностика и вмешательство стали жизненно необходимы. Лица с аутизмом всех возрастов и всех уровней функционирования восприимчивы к обучению на протяжении всей жизни. Однако данные большого количества исследований свидетельствуют о том, что в работе с лицами с РАС ранние, интенсивные вмешательства, основанные на стратегиях прикладного анализа поведения (АВА), дают наилучшие результаты (Lovaas, 1987; Matson, Benavidez, Compton, Paclawkyj & Baglio, 1996; Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik, 2002; Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005) [9].

АВА (Applied behavior analysis) – это научная дисциплина, которая изучает поведение и использует ряд базовых принципов для изменения поведения в лучшую, социально приемлемую сторону. Прикладной анализ поведения дает возможность систематически изучать поведение ребенка, объективно измерить и описать поведение, определить причину проблемного поведения и составить обоснованный план коррекции [10]. В рамках АВА накоплен значительный объем научно обоснованного практического материала, который представляет многочисленные доказательства своей эффективности [11]. Целью поведенческой терапии является формирование определенного социально приемлемого поведения в тех случаях, когда оно отсутствует или имеются его нарушения. Кроме этого, АВА-терапия направлена на обучение новым навыкам, под-

держание и сохранение сформированных навыков, перенос навыков из одной ситуации в другую, уменьшение или увеличение частоты проявлений того или иного поведения. Прикладной анализ поведения использует методы, основанные на научных принципах поведения, чтобы создать социально-полезные навыки и снизить те, что вызывают проблемы. С этой точки зрения, аутизм – это синдром поведенческих дефицитов и избытков, которые имеют неврологическую базу, но, тем не менее, могут меняться под воздействием специальных, тщательно спланированных, конструктивных взаимодействий с окружающими. Исследования показывают, что дети с аутизмом не готовы учиться в типичной обстановке, но многие могут усвоить соответствующие инструкции [8].

Дети с РАС испытывают значительные трудности при овладении социально-бытовыми навыками и навыками самообслуживания [2, 3, 4]. Необходимо проведение специальной работы по развитию навыков повседневной жизнедеятельности. Особую эффективность в работе над данной сферой представляет раннее начало психолого-педагогического сопровождения и систематическая, комплексная, интенсивная работа по развитию адаптивных навыков, адаптивного поведения.

Оценить уровень развития адаптивных навыков позволяют Шкалы адаптивного поведения Вайнленда (Vineland Adaptive Behavior Scale – VABS). Шкала Вайнленд является общепризнанным инструментом оценки адаптации лиц с нормальным и отклоняющимся развитием. Шкала позволяет оценить четыре основные сферы жизнедеятельности: коммуникацию, повседневные житейские навыки, социализацию, моторные навыки. Также имеется дополнительный раздел для оценки неадаптивного поведения [13, 14].

Шкала адаптивного поведения Вайнленда включена в перечень стандартизированных методик, которые используются в процессе комплексной междисциплинарной оценки ребенка с уже установленным диагнозом, либо подозрением на расстройство аутистического спектра. Преимущество данной шкалы в том, что она ориентирована на повседневную деятельность человека, на то, что человек обычно делает, а не на то, что человек обычно может сделать.

Адаптивные навыки представляют собой сочетание умений, необходимых для самостоятельной повседневной жизнедеятельности

и эффективного функционирования. Они включают в себя навыки самообслуживания, коммуникативные навыки, социальную компетенцию, двигательное развитие, а также работу над уменьшением проявлений нежелательного поведения и формированием социально приемлемого поведения. Вмешательства, целью которых является формирование адаптивных навыков, основной акцент ставят на перенос (генерализацию) полученных знаний в реальные условия жизни. Обобщение усвоенных навыков является необходимым условием успешной адаптации и социализации ребенка в окружающих его условиях. Адаптивные навыки подразумевают самодостаточность в ситуациях повседневной жизни – иными словами, это навык использовать приобретенные знания в домашних и общественных обстоятельствах. Адаптивные навыки имеют огромное значение, поскольку дети с аутизмом часто способны делать что-либо крайне структурированным образом, но испытывают большие трудности при обобщении навыков на обстоятельства реального мира [5]. Понятие адаптивных навыков относится ко всем возрастам и уровням функционирования. Адаптивные навыки являются основными факторами, определяющими в итоге насколько человек независим и самодостаточен. Почти всем лицам с расстройствами аутистического спектра свойственен более низкий уровень способностей в контексте реального мира, нежели в знакомых и высокоструктурированных обстоятельствах. Особую важность также приобретает генерализация (обобщение) навыка адаптации в реальных условиях. Необходима специальная работа по развитию адаптивных навыков и их последующую генерализацию. В связи с этим необходимо оптимальное сочетание наиболее эффективных подходов к коррекционно-развивающей работе.

Для формирования и развития адаптивных навыков разработан широкий спектр методов вмешательства. Методы прикладного анализа поведения доказали свою эффективность в качестве средства обучения адаптивным навыкам повседневной жизнедеятельности у лиц с расстройствами аутистического спектра. Однако, на сегодняшний день, адаптивное поведение и адаптивные навыки повседневной жизнедеятельности представляют собой малоизученную область. Принимая во внимание всю важность навыков самообслуживания, со-

циальных и коммуникативных навыков, навыков научения, необходимо дальнейшее изучение данной сферы. Учитывая индивидуальные особенности и потребности детей с РАС, актуальна разработка программ для развития адаптивных навыков.

Работу по развитию адаптивных навыков условно можно разделить на несколько блоков. В каждом блоке представлены отдельные навыки, которыми ребенок должен овладеть сначала с помощью специалистов / родителей, а затем самостоятельно. В процессе работы необходимо учитывать актуальные интересы ребенка, а также его индивидуальные возможности. Для развития адаптивных навыков используются различные технологии и приемы. Учитывая специфику развития детей с расстройствами аутистического спектра, наиболее эффективным является сочетание нескольких подходов:

- обучение в естественных условиях;
 - использование методов случайного обучения;
 - применение естественных (натуральных) поощрений;
 - стандартные методы прикладного анализа поведения;
 - структурированное обучение навыкам;
 - использование визуальной поддержки;
 - использование игровых рутин.
- Основными задачами, которые необходимо решить для успешного развития адаптивных навыков являются:
- создание благоприятных условий для общего психического развития;
 - развитие навыков научения;
 - развитие навыков повседневной жизнедеятельности;
 - развитие социальной компетенции;
 - развитие двигательных (моторных) навыков;
 - развитие коммуникативных навыков;
 - уменьшение проявлений «нежелательного» поведения;
 - развитие социально приемлемых форм поведения;
 - генерализация (обобщение) новых навыков.

Исходя из важности генерализации адаптивных навыков, необходимо отметить, что работа над развитием этих навыков наиболее эффективна, если она проводится в естест-

венных, привычных для любого ребенка обстоятельствах (дома, на улице, в общественных местах и т.д.). Обучение в естественной среде, или случайное обучение, основывается на использовании естественной для ребенка окружающей среды и повседневной, привычной для него деятельности в целях обучения новым социальным навыкам.

На данный момент достаточно остро встает вопрос о повышении качества жизни лиц с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра является пожизненным, сложным нейробиологическим расстройством. Так как аутизм не является заболеванием, следовательно, не существует средств, позволяющих его вылечить. Долгое время аутичные дети не получали должной психолого-педагогической поддержки, так как считались необучаемыми. На сегодняшний день разработаны различные модели психолого-педагогического сопровождения, основанные на научных доказательствах. На данный момент, уже доказано, что исключительно, раннее выявление (1,5-2 г.), своевременно начатое раннее интенсивное вмешательство позволяют максимально сгладить проявления аутистических расстройств и предотвратить возникновение вторичных и третичных нарушений.

Для детей с РАС должны быть внедрены различные методы обучения, психолого-педагогического сопровождения, которые позволили бы наиболее полно реализовать потенциал этих детей, предоставить возможность для их будущей независимой жизни. В коррекционно-развивающем процессе, помимо квалифицированных специалистов, необходимо участие семьи, с целью более интенсивной, эффективной и систематической помощи ребенку. Так как семья является естественным контекстом для успешного развития ребенка, особую важность приобретает обучение родителей современным коррекционно-развивающим методам для применения их в домашних условиях.

Цель всей психолого-педагогической помощи детям с РАС заключается в том, чтобы помочь им стать максимально независимыми. Уровень развития адаптивных навыков является тем важнейшим фактором, который определяет самодостаточность и независимость человека. Путь к независимой жизни для лиц с РАС представляет собой череду определенных

трудностей, связанных, прежде всего, с непредсказуемостью, динамичностью и высокой социальностью окружающего мира. При помощи квалифицированного специалиста, использующего эффективные научно доказанные методы коррекции, вполне возможно успешно преодолеть вышеперечисленные трудности и сформировать социально полезные навыки.

Литература

1. *Артемяева, Т.В., Хасанова, Л.Ф.* Личностно-психологические детерминанты межличностного взаимопонимания // В мире научных открытий. – 2010. - № 4 (10). - Часть 18. - С.71-73.
2. *Ахметзянова, А.И.* Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки // Теория и практика общественного развития Научный журнал ISSN 1815-4964 (print) ISSN 2072-7623 (online). – ООО «Издательский дом «Хорс». - 2013. - № 4.
3. *Ахметзянова, А.И.* Основы психопатологии. - Saarbrücken, Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. - 160 с.
4. *Ахметзянова, А.И.* Практикум по клинической психологии – М.: Школьная пресса, 2013 – 78 с.
5. *Волкмар, Ф.Р., Вайзнер, Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1 / Фред Р.Волкмар, Лиза А.Вайзнер; пер. с англ. Б.Зуева, А.Чечиной, И.Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
6. *Глозман, Ж.М.* Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 272 с
7. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы: Е.С.Иванов, Л.Н.Демьянчук, Р.В.Демьянчук. - СПб.: Изд-во "Дидактика Плюс", - 2004. 80 с.
8. *Кэтрин Морис, Джина Грин, Стивен К. Льюс* Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. //Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce/School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996.
9. Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута» Тезисы и аннотации докладов. - М., 2 – 4 июня 2014 г.
10. *Мелешкевич, О., Эрц, Ю.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами ау-

- тистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. – 208 с.
11. Морозова, С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / С.С.Морозова. – М., 2013. – 363 с.
 12. Никишина, В.Б., Мордич, Л.Н. Программы психологической реабилитации детей с нарушениями умственного развития (Учеб. пособие).- Курск: Курский гос. мед. ун-т, 2003.
 13. Сайфутдинова, Л.Р. Изучение связей между сферами адаптивного поведения у детей с различными вариантами дизонтогенеза // Аутизм и нарушения развития, 2007. - № 3. – С. 1-10.
 14. Сайфутдинова, Л.Р. Использование шкалы Вайнленд при диагностике больных аутизмом и синдромом Аспергера (по материалам зарубежной печати) // Аутизм и нарушения развития, 2003. - № 2. – С. 51-57.
 15. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) [Электронный ресурс] / авт: О.С.Никольская Электрон. дан. - М: Альманах Института коррекционной педагогики, 2010. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-na-chastnogo>.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

МНОГОМЕРНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Ф.Г.Ялалов

Аннотация

В результате взаимодействия системы образования с профессиональным сообществом, интеграции федеральных государственных образовательных стандартов с профессиональными стандартами происходит, как показывает автор, формирование многомерного содержания профессионального образования.

Ключевые слова. Многомерный подход. Профессионально-прикладное образование. Деятельностно-компетентностный подход. Опыт профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт.

Abstract

The author shows that formation of the multidimensional content of professional education takes place as a result of interaction of an education system with professional community, integration of federal state educational standards into professional standards occurs as the author shows,.

Keywords: multidimensional approach, professional and applied education, activity and competence-based approach, experience of professional activity, professional standard.

В условиях стабильного развития экономики неплохо работал одномерный подход к профессиональному образованию. В соответствии с этим подходом человек получал, как правило, одну специальность. Работая всю жизнь по специальности, систематически проходил повышение квалификации по этой же специальности. Считалось, что молодым людям достаточно иметь одно фундаментальное образование, а благодаря знаниям, полученным в вузе они могут стать успешными в любой сфере деятельности: науке, бизнесе, госслужбе и т.д. В результате такого подхода Россия пришла к непростой ситуации, когда в избытке оказалось огромное количество специалистов с высшим фундаментальным образованием. Реальная экономика в тоже время испытывает дефицит практико-ориентированных кадров. Работодатели сегодня нуждаются в грамотных для ведения реального бизнеса инженерах, технологах, юристах, экономистах, управленцах. Ведь на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способности специалиста применять знания и умения на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции.

В сегодняшней нестабильной экономиче-

ской ситуации более оправдан *многомерный подход* к профессиональному образованию. Данный подход предполагает создание необходимых условий для получения профессионального образования на многомерной основе. *Многомерность профессионального образования достигается за счет интеграции федеральных государственных образовательных стандартов с профессиональными стандартами, сочетания фундаментальной подготовки с прикладной.* Содержание фундаментальной и прикладной части образовательных программ должно соответствовать реальным потребностям экономики, современному уровню развития науки, производства и технологий [1, с. 336].

Профессионально-прикладное образование. В федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения появились так называемые укрупненные группы направлений и специальностей (УГНС). В рамках УГНС бакалавр получает системные знания и компетенции в определенной области, составляющие основу его профессиональной многомерности, т.е. способности сочетать в профессиональной деятельности несколько направлений, подходов, технологий [5, с. 14].

Программа *прикладного бакалавриата* предоставляет возможность получения дополнительной квалификации для работы в смежных сферах деятельности. В современном инженерном образовании модель прикладного бакалавриата предполагает сочетание технической подготовки с дополнительной подготовкой, т.е. студентам одновременно предоставляется возможность получения знаний и компетенций, например, в сфере менеджмента.

Прикладной характер профессионального образования находит реализацию и в магистратуре. В рамках многомерного подхода к профессиональному образованию значительно расширяется участие представителей работодателей в формировании образовательных программ вузов. Предусмотрено оказание государственной помощи предприятиям, открывающим на своей базе совместно с учреждениями профессионального образования кафедр, в целях подготовки магистров на междисциплинарной основе по приоритетным направлениям развития науки и техники. Студенты, обучающиеся по магистерским программам, на базе промышленных предприятий выполняют прикладные исследования для получения магистерской степени. В ближайшей перспективе будут налажены партнерские отношения с инновационными предприятиями, созданы механизмы поддержки кооперации вузов с компаниями высокотехнологического сектора.

Сегодня законодательно урегулирована возможность создания предприятиями (организациями) на базе вузов кафедр, научно-исследовательских лабораторий. В целях активизации инновационной деятельности студентов заработает практика предоставления налоговых преференций для студенческих малых инновационных предприятий (СМИП), создаваемых для коммерциализации интеллектуальной собственности вузов.

Обучение предпринимателей в сфере коммерциализации научных разработок будет осуществлено в сотрудничестве с ведущими инновационными компаниями, венчурными фондами. Практическая подготовка инновационных менеджеров будет реализована как на собственной базе университетов, так и на инфраструктурной базе высокотехнологичных компаний, бизнес-инкубаторов, технопарков. Так, в Казани работает первый в России *нано-центр*. Это инфраструктурный проект, который

создан на двух площадках: в технопарке «Идея» и технополисе «Химград». Основная задача наноцентра – коммерциализация инновационных проектов на ранней стадии, предоставление в аренду на льготной основе технологического и аналитического оборудования.

Деятельностно-компетентный подход. В системе высшего образования существует несколько подходов к профессионально-прикладному образованию. Одни авторы данный подход связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом, осознания собственной роли в социальной работе. Другие авторы считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. В построении профессионально-прикладного образования мы применяем *деятельностно-компетентный подход* [4, с. 92]. Исходим из того, что в отличие от фундаментального образования, ориентированного на усвоение знаний, профессионально-прикладное образование направлено на приобретение, наряду со знаниями, умениями, навыками, *опыта профессиональной деятельности*. Образование не может быть профессионально-прикладным без приобретения опыта деятельности. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, образовательным технологиям. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение конкретных результатов, приобретение профессионально-значимых компетенций. В то же время овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности.

Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения получает новый смысл, он превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности с целью достижения профессио-

нально- и социально-значимых компетентностей. Здесь деятельностно-компетентный подход выступает методологией становления и развития профессионально-прикладного образования.

В системе общего образования под опытом деятельности понимают, как правило, опыт учебно-познавательной деятельности. Приобретение опыта учебно-познавательной деятельности осуществляется в рамках традиционной дидактической триады: «Знания – умения – навыки». А системе профессионального образования опыт деятельности становится важнейшим условием профессионального становления, он выступает как готовность лично-

сти к профессиональным действиям и операциям на основе полученных знаний, умений и навыков. Он включает в себя, кроме опыта учебно-познавательной деятельности, опыт оценочных, профессионально- и социально-значимых видов деятельности. В рамках профессионально-прикладного образования опыт профессиональной деятельности приобретает статус дидактической единицы.

Таким образом, при деятельностно-компетентном подходе линейная триада: *знания – умения – навыки* дополняется новой дидактической единицей и превращается в циклический процесс профессионально-прикладной подготовки.

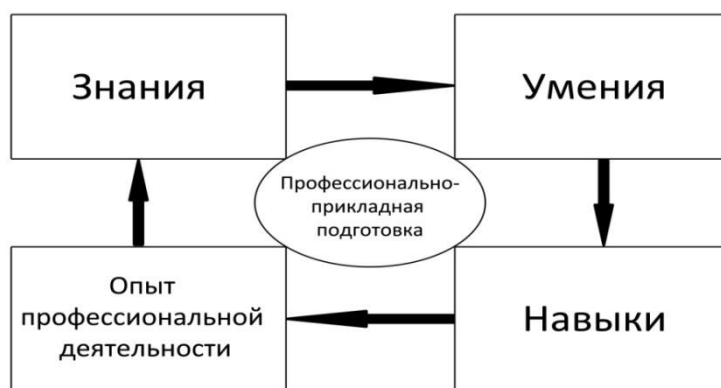


Рис. 1. Циклическая модель профессионально-прикладной подготовки

В процессе профессионально-прикладной подготовки происходит постоянное обогащение содержания опыта деятельности специалиста. Циклическая модель подготовки специалиста предполагает постоянную трансформацию видов деятельности. Первоначально студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, где моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем людей, используя такие активные формы, как деловая игра, мозговая атака и т.д. В ходе учебно-профессиональной деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения профессиональных обязанностей, прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе практики на производстве.

С целью максимальной адаптации специалистов к условиям реального производства, приобретения практического опыта профессиональной деятельности, вузы стали выстраивать свою работу по принципу «Утром – практика, вечером – теория». Марийский государственный технический университет успешно реализует циклическую модель профессионально-прикладного образования совместно с бизнес-партнерами. В рамках эксперимента пятикурсники МарГТУ, обучающиеся по специальности «Радиотехника», переведены на вечернюю форму обучения. На основе договора с Марийским машиностроительным заводом с 8 до 15 часов они работают на профильных предприятиях, получают заработную плату, приобретают опыт профессиональной деятельности. А вечером на занятиях в родном вузе опыт практической деятельности обогащают теоретическими знаниями.

Многомерности профессионального образования способствуют новые законодательные инициативы. В конце 2012 года в Трудовом

кодексе РФ появилась новая статья 195.1 о *квалификации работника и профессиональном стандарте*.

Профессиональный стандарт. Национальная система профессиональных стандартов представляет собой совокупность квалификаций, отвечающих потребностям работодателей и ориентированных на тесное взаимодействие системы образования с профессиональным сообществом. Многомерный подход к профессиональному образованию будет реализован на основе грамотного сочетания (интеграции) федеральных государственных образовательных стандартов с профессиональными стандартами.

В ближайшее время профессиональным сообществом, Российским союзом промышленников и предпринимателей, Национальным агентством развития квалификаций будут утверждены 800 профессиональных стандартов. Структура профессиональных стандартов позволяет выделить сертифицируемые виды профессиональной деятельности, в которых особенно заинтересованы работодатели. Поэтому, наряду с формированием *Национальной рамки квалификаций*, предстоит задача создания системы независимой оценки и сертификации квалификаций. Для этого в России будут открыты более 500 центров сертификации и присвоения профессиональных квалификаций.

Профессиональный стандарт – это регулярно корректируемый документ, изменяющийся и совершенствующийся параллельно с изменениями, происходящими на производстве, в экономике. Это документ, возникающий вместе с профессией и исчезающий вместе с ней. Профессиональный стандарт дает развернутый ответ на четыре вопроса:

- Что должен знать?
- Что должен уметь?
- Какими компетенциями должен обладать?
- Что должен делать?

Если профессия нашла место в Национальной рамке квалификаций, то учебное заведение вправе обучать этой профессии при условии, что учебная программа получила одобрение со стороны работодателей – авторов профессионального стандарта [3].

Через систему сертификации квалификаций сегодня, так или иначе, проходит вся Северная Америка и Объединенная Европа. Здесь на смену рынка дипломов учебных заве-

дений пришел рынок сертификатов соответствия профессиональным стандартам. Сертификацию проводят исключительно работодатели, независимо от учебных заведений, которые отлично разбираются в компетенциях и умеют объективно оценивать квалификацию сертифицируемого специалиста.

Сертифицируя специалиста, эксперты дают оценку не только испытуемому, но и подготовившему специалиста учебному заведению, качеству его учебных программ, профессионализму преподавательского состава. Такой экзамен для профессионального учебного заведения позволяет реально определить свое место на рынке образовательных услуг и обязывает более тщательно подходить к организации образовательного процесса.

Сертификация квалификаций на основе профессиональных стандартов станет действенным инструментом для изменения сложившейся в России ситуации. Для безболезненной интеграции российского общества с международным рынком труда, обеспечения его конкурентоспособности, необходимо:

- внедрить глобальную систему профессиональной стандартизации;
- создать Национальную рамку квалификаций;
- государственные образовательные стандарты интегрировать с профессиональными стандартами;
- строить профессиональное обучение на многомерной компетентностной основе;
- создать институт независимых экспертов по оценке и сертификации профессиональных квалификаций.

В условиях нестабильности отечественной экономики и перехода на инновационную модель развития, многомерность содержания профессионального образования наилучшим образом будет способствовать решению стратегических задач, стоящих перед страной [2, с. 6]. Уверен, многомерный подход к профессиональному образованию постепенно приведет к диверсификации содержания профессионального образования, развитию прорывных технологий, призванных обеспечивать глобальную конкурентоспособность отечественной экономики.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкуренология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспо-

- собности. – Казань: Центр инновационных технологий. 2004. – 468 с.
2. *Бордовский, Г.А.* Новые возможности, связанные с профессиональной многомерностью. / Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: монография / Ф.Г.Ялалов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.
 3. *Салахов, А.А.* Профессиональное образование, рамка квалификаций, профессиональный стандарт, сертификация квалификаций // Управленец, 2011. – № 7-8.
 4. *Ялалов, Ф.Г.* Профессиональная многомерность: монография / Ф.Г.Ялалов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.
 5. *Ялалов, Ф.Г.* Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89-93.

УДК 378

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

А.Р.Масалимова, Г.Р.Туйсина, Ю.М.Махмутов

Аннотация

В статье раскрыта сущность интегративного подхода применительно к корпоративной подготовке наставников в условиях современного производства, заключающаяся в интеграции двух видов деятельности – профессиональной и наставнической; двух процессов – процесса корпоративной подготовки специалистов предприятия и их подготовки к осуществлению наставнической деятельности; интеграции субъектов предприятия в процессе реализации корпоративной подготовки наставников; интеграции организационно-структурного, содержательного и процессуального компонентов корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства.

Ключевые слова: наставничество, профессиональная и наставническая деятельность, корпоративная подготовка наставников, интегративный подход.

Abstract

The article presents the matter of integrative approach in relation to tutors' corporate training in conditions of modern manufacture, which consists of two types of activity : professional and tutorial; two processes – the process of corporate training of an enterprise specialists and their preparation to tutoring activities; integration of subjects of enterprise in the process of tutors corporate training; integration of organizational and structural, information and procedural components of technical specialists corporate training to tutoring in the context of present-day production.

Keywords: tutoring, professional and tutoring activities, tutors' corporate training, integrative approach.

Интегративные процессы в образовании осуществляются на системном, организационно-нормативном и содержательно-деятельностном уровнях. Применительно к среднему и высшему профессиональному образованию их количество недостаточно для российской вариативной образовательной системы, в связи с чем, интеграция рассматривается и как бинарный процесс в системе высшего профессионального образования и профессиональной деятельности, и как тройственная система, интегрирующая среднее специальное образование, высшее профессиональное образование и профессиональную деятельность и как внутрисистемный процесс [6]. Следует отметить, что во всех случаях учитывается глобальный характер перемен, в условиях которых делаются попытки интегрировать образование и производство. В то же время рассмот-

ренные педагогические идеи, концепции, подходы, ориентированные на модернизацию системы профессионального образования, не могут служить достаточным основанием для решения проблемы интеграции образования и производства с целью обеспечения соответствия знаний выпускников вузов к реальным требованиям производства, характеризующегося информатизацией, интеллектуализацией и быстроразвивающимися техниками и технологиями.

Вследствие этого более половины объема профессиональных знаний выпускники профессиональных учебных заведений вынуждены получать непосредственно на рабочем месте. Следовательно, предприятиям, получая таких выпускников, приходится искать оптимальные формы их профессионального дообучения, что является довольно трудной задачей

в современных условиях из-за несформированных у специалистов предприятий для этого необходимых общекультурных компетенций. Вследствие отсутствия в ФГОС по техническим направлениям требований к овладению психолого-педагогическими и методическими компетенциями, возникает необходимость возрождения традиций корпоративной подготовки наставников для своевременной и квалифицированной передачи профессионального опыта молодым кадрам. Необходимость подготовки наставников вызвана и тем обстоятельством, что специфика конкретного предприятия не может всегда учитываться внешними (сторонними) преподавателями – во-первых, а во-вторых, для поддержания межфирменной конкуренции и профессиональной конфиденциальности предприятиям необходимо готовить своих внутренних преподавателей для корпоративного обучения молодых кадров.

В создавшихся условиях обоснование совокупного потенциала субъектов системы корпоративного образования в формировании наставнического корпуса, требует коренного пересмотра его научно-методического обеспечения, предполагающего встроенность процесса подготовки специалистов предприятия к осуществлению наставнической деятельности в процесс их непрерывной корпоративной подготовки в условиях современного предприятия, направленную на совершенствование и интеграцию их профессиональных и межпрофессиональных компетенций для квалифицированной и своевременной передачи профессиональных знаний и опыта молодым кадрам в соответствии с требованиями современного производства.

Научные основы проблемы наставничества были заложены трудами С.А.Батышева [1], Г.А.Гречаник [3], А.М.Новикова [3], Н.М.Таланчука [5] и др.; психолого-педагогические аспекты наставнической деятельности раскрываются в исследованиях Г.А.Непримеровой [4], П.Н.Осипова [4], А.В.Пивоварова [4] и др.

Следовательно, проблема наставничества активно изучалась в основном в советский период 1970 – 1985 гг., характеризующийся массовым движением наставничества. В 90-е годы исследование проблемы наставничества было прервано в связи с переходом к рыночным отношениям, повлекшим за собой массовые сокращения рабочих и специалистов. Наставническая деятельность, возродившая свои тра-

диции в современный период в условиях информатизации и интеллектуализации предприятий, носит фрагментарный характер. Уровень и масштабы подготовки и повышения квалификации наставников в условиях современных предприятий недостаточны в силу того, что более половины объема профессиональных знаний выпускники профессиональных учебных заведений вынуждены получать непосредственно на рабочем месте.

Современная наставническая деятельность отлична от наставничества советского периода тем, что наставники работают не только с молодыми рабочими, но и со специалистами, сотрудничество которых носит межпрофессиональный характер, предполагающий взаимодействие наставников разных квалификаций и уровней с молодыми стажерами, проявляющими интерес не только к своим профессиональным обязанностям, но и к другим сферам. Симбиоз в коллективе, состоящем из дополняющих друг друга наставников разных профилей и уровней со сформированными компетенциями для осуществления данного вида деятельности, выступает в качестве технологической находки, оптимизирующей общую структуру корпоративной подготовки специалистов предприятия, позволяющей любому сотруднику предприятия экстраполировать приобретенный профессиональный опыт.

Такая интеграция субъектов корпоративного обучения направлена на обеспечение своевременного экономически целесообразного обновления их интеллектуального потенциала в соответствии не только с изменениями в технике и технологиях предприятия, но и нововведениями в области инженерной педагогики; выработку командного характера решения социально-экономических и психолого-педагогических проблем с использованием актуальных знаний и компетенций; максимальное раскрытие потенциальных возможностей, как молодых кадров, так и наставников; обеспечению преемственности института наставничества. В этом плане актуально высказывание А.Эйнштейна: «Вы никогда не решите проблему, пользуясь тем же уровнем мышления, который эту проблему создал», и в связи с этим, необходимо уметь пользоваться любой возможностью чьей-либо поддержки и сотрудничества, так как целое всегда превосходит сумму слагаемых, и не стоит игнорировать альтернативными способами иного восприятия реальности,

так как для членов всей команды бывает достижимо то, что недостижимо для каждого в отдельности.

Данное обстоятельство является очень важным при корпоративной подготовке наставников, так как им приходится в своей наставнической деятельности руководить командными проектами начинающих специалистов, в которых каждый из них выполняет чётко отведённую ему роль: разрабатывает экономическую сторону проекта, занимается проектировочной деятельностью, выполняет его техническую сторону, разрабатывает технологию решения поставленной задачи, осуществляет технический перевод проекта на иностранный язык и т.д.

Соответственно, такое полипрофессиональное взаимодействие стажеров и наставников требует у последних сформированности не только профессиональных и общекультурных компетенций, но и высокого уровня сформированности специальных (наставнических) компетенций, необходимых им для осуществления данного вида деятельности.

Интегративный подход к корпоративной подготовке современных наставников предполагает восполнение профессиональных компетенций специалиста предприятия межпрофессиональными, реализуется через встраивание процесса непрерывной корпоративной подготовки специалистов предприятия в процесс их подготовки к осуществлению наставнической деятельности.

В связи с этим, интеграция рассматривается как внутрисистемный процесс, предполагающий:

- в организационном плане: интеграцию целей и задач наставнической и профессиональной деятельности специалистов; взаимодействие всех субъектов предприятия в процессе корпоративного обучения наставников (администрации центров, осуществляющих подготовку; руководящего состава предприятий; наставников и стажеров);

- в содержательном плане: интеграцию содержания корпоративного обучения с профессиональными обязанностями наставников; интеграцию профессионально-производственной и психолого-педагогической подготовки наставников;

- в технологическом плане: интеграцию содержательных и процессуальных компонентов корпоративного обучения; сочетание инно-

вационных и традиционных технологий обучения, направленных на эффективное формирование необходимых для осуществления наставнической деятельности компетенций.

Интегративные свойства корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности заключаются в непрерывном и систематическом совершенствовании их профессиональных и специальных (наставнических) компетенций для сознательного и ответственного управления как своими изменениями в профессиональном совершенствовании, так и решения психолого-педагогических и организационно-методических задач корпоративного обучения молодого персонала с учетом специфики конкретного предприятия, обеспечивая, тем самым, его экономическую эффективность и конкурентоспособность.

Только организованное и взаимозависимое действие субъектов предприятия (администрации центров, осуществляющих подготовку; руководящего состава организаций; обучающихся и обучаемых) в процессе корпоративного обучения специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности направлено на превосходство результата совместных действий субъектов корпоративного обучения, которые в единичном и самостоятельном своём выражении не могут обеспечить должного уровня решения организационных и методических задач корпоративной подготовки наставников с учетом специфики конкретного предприятия.

Гибкость и вариативность организационных, содержательных и процессуальных компонентов корпоративной подготовки наставников, направлены на постепенное и постоянное повышение координационной сложности действий ее субъектов в формировании их профессиональных и межпрофессиональных компетенций, способствующих дальнейшему совершенствованию их наставнической деятельности.

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие преподавателя-тренера и будущего наставника, направлено на изменение позиции наставника-обучающегося в наставника-обучающего. Преобразующая роль преподавателей курсов повышения квалификации наставников заключается в лично-равноправном характере отношений сотрудничающих субъектов [6]. Такое преобразование связано с изменени-

ем ролей и функций участников процесса корпоративного обучения, так как преподаватель курсов повышения квалификации не только учит, но и актуализирует и стимулирует стремление наставника к саморазвитию, самосовершенствованию, создает условия для самоутверждения в наставнической деятельности. Следует отметить, что перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций преподавателя и наставника, приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути самосовершенствования.

Таким образом, сущность *интегративного подхода*, заложенного в основу корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства, заключается в интеграции двух видов деятельности – профессиональной и наставнической; интеграции профессионально-производственной и психолого-педагогической подготовки; взаимодействии образовательных и производственных структур; интеграции организационного, учебно-методического и психолого-педагогического обеспечения корпора-

тивной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства.

Литература

1. *Батышев, А.С.* Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. – М.: Высшая школа, 1985. – 272 с.
2. *Иванов, В.Г., Старшинова, Т.А.* Интеграция: компетентностный формат // Высшее образование в России. – 2011. - № 10. - С. 133-135.
3. *Новиков, А.М., Гречаник, Г.А.* Справочное пособие по обучению рабочих кадров на производстве. - Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1975. - 288 с.
4. *Осипов, П.Н., Непримерова, Г.А., Пивоваров, А.В.* Примерная программа психолого-педагогической подготовки наставников в народных университетах. – Казань, 1978. – 32 с.
5. *Таланчук, Н.М.* Проблема управления наставничеством // Педагогические основы наставничества: Материалы теоретической конференции. - Часть 1. - М., 1977. – С. 143-153.
6. *Шайдуллина, А.Р.* Принципы интеграции «ссуз – вуз – производство» в условиях непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. - 2009. - № 5. - С. 140-144.

УДК 372.8

КОМПЕТЕНЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.А.Надеин

Аннотация

В статье рассматриваются задачи и содержание курса «Безопасность жизнедеятельности», его значение для формирования у учащихся здорового образа жизни и профилактики вредных привычек, обучение правил оказания первой медицинской помощи пострадавшим, безопасного поведения в образовательном процессе и в производственной деятельности. Проведено исследование и оценка компетенций курса «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, компетенции, учебная дисциплина.

Abstract

The article considers the objectives and content of the course «Life Safety», its value for the formation of students' healthy lifestyles and prevention of harmful habits, learning the rules of emergency medical service, safe behavior in the educational process and in work activity. We investigated and assessed the competence of the course «Life Safety».

Keywords: life safety, competence, academic discipline.

Безопасность жизнедеятельности (БЖД) – наука о комфортном и безопасном взаимодействии человека с техносферой, представляет собой область научных знаний, изучающая

опасности угрожающие человеку и разрабатывающие способы защиты от них в любых условиях обитания человека. В данной учебной дисциплине соединены тематика безопасного

взаимодействия человека со средой обитания, охрана труда и вопросы защиты от негативных факторов чрезвычайных ситуаций [3].

Задачами БЖД являются: идентификация опасности; распознавание и количественная оценка негативных воздействий среды обитания; предупреждение воздействия тех или иных негативных факторов на человека; защита от опасности; ликвидация отрицательных последствий воздействия опасных и вредных факторов; создание нормального, то есть комфортного состояния среды обитания человека.

Предмет исследования БЖД – опасности и их совокупность, а также средства и системы защиты от опасностей.

Дисциплина «БЖД» интегрирует на общей методической основе в единый комплекс знания, необходимые для обеспечения безопасности человека, его комфортной жизнедеятельности и реализации как специалиста, гражданина, личности [4].

Содержание курса «БЖД» в среднем специальном и высшем учебных заведениях включает теорию и практику здорового образа жизни и защиты человека в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, а также теорию и практику оказания первой медицинской помощи. Обучающиеся получают знания о здоровом образе жизни, о чрезвычайных ситуациях локального характера, их последствиях и правилах безопасного поведения; о чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, их последствиях и мероприятиях, проводимых государством по защите населения и территорий; знакомятся с организацией Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС) [1].

Исходя из современных требований, основными целями курса являются: формирование и развитие у учащихся высоких морально-психологических качеств, психологической устойчивости к опасностям и чрезвычайным ситуациям, бережного отношения к окружающей среде и своему здоровью, любви к своей Родине, готовности к ее защите. Не менее важно воспитание у студентов уверенности в эффективности мероприятий, проводимых в интересах предупреждения чрезвычайных ситуаций, успешной ликвидации последствий стихийных бедствий, аварий и катастроф, а также убежденности в необходимости принимать в них посильное участие.

Большое значение придается формированию у учащихся здорового образа жизни и профилактике вредных привычек, обучение правил оказания первой медицинской помощи пострадавшим, безопасного поведения в образовательном процессе и в производственной деятельности.

Одним из важных структурных элементов каждого урока и всего процесса обучения в целом является формирование ценностно-смысловых компетенций на уроках. Они всегда находится в зоне пристального внимания преподавателя, свидетельствует о результатах обучения [9].

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую среднего профессионального образования позволяет решать проблему, типичную для российского профессионального образования, когда обучаемые могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям. Этот процесс развивается как под влиянием международных тенденций, так отчасти и независимо от них. В настоящее время не существует общепринятого определение компетенции – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [2, 5].

Под ключевыми компетенциями подразумеваются наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетенции. Их формирование осуществляется в рамках каждого учебного предмета, по сути, они – надпредметны.

Компетенции для студента – это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов.

Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую специального образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей [6].

С учетом данных позиций и опираясь на проведенные исследования, определены следующие группы ключевых компетенций [7, 8]:

1) ценностно-смысловые компетенции - связаны с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучаемого в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория студента и программа его жизнедеятельности в целом. Данный вид компетенций предполагает умения: формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок; осуществлять индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм, осуществлять индивидуальную и поисковую деятельность при работе над проектом: выбор темы, актуальность, исследовательская деятельность;

2) общекультурные компетенции включают в себя познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и отдельных народов, культурологические основы явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, в бытовой и культурно-досуговой сфере;

3) учебно-познавательные компетенции - совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использо-

вание вероятностных, статистических и иных методов познания;

4) информационные компетенции – включают в себя навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет);

5) коммуникативные компетенции состоят из знания языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыков работы в группе, коллективе, владения различными социальными ролями. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для студента каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области;

6) социально-трудовые компетенции - это выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

7) компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Студент овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы БЖД.

Основное содержание ключевых компетентностей раскрывается в следующем:

1) готовность к разрешению проблем означает готовность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности, что позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь;

2) технологическая компетентность означает готовность к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к четкому соблюдению технологии деятельности и позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях;

3) готовность к самообразованию означает способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников на любых носителях, что позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи;

4) готовность к использованию информационных ресурсов означает способность делать аргументированные выводы, использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности и позволяет человеку принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации;

5) готовность к социальному взаимодействию означает способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу, и позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения поставленных задач;

6) коммуникативная компетентность означает готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.)

других людей и позволяет использовать ресурс коммуникации для решения поставленных задач [3].

Чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения.

Реализация ключевых компетентностей позволит студенту успешно адаптироваться в условиях смены технологий, динамичного развития социальных отношений. Решение этой задачи требует введения в образовательный процесс современных педагогических технологий, имеющих интерактивный характер, обеспечивающих самостоятельную деятельность студента, направленную на достижение определенной цели, и ее самооценку обучающимся. Меняется роль преподавателя: он выполняет функции организатора деятельности, наставника, сопровождающего самостоятельную деятельность учащегося [6,10].

Исходя из интересов студента, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося как личности специалиста безопасного типа поведения. Формирование такой личности предполагает, что в процессе преподавания БЖД максимально учитываются возрастные, индивидуально-психологические, национальные, статусные и другие особенности студента. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных занятий и заданий, через характер общения с обучающимися.

Адресованные им вопросы, замечания, задания в условиях формирования ключевых компетенций стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную и самостоятельную деятельность. Тем самым осуществляется учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, идет формирование, дальнейшее развитие психики, личностных качеств, деятельностных характеристик будущего специалиста [5].

Результатами освоения данного курса для студентов являются

- знания: основные закономерности взаимодействия человека и общества; основные закономерности историко-культурного развития человека и человечества; основные механиз-

мы социализации личности; основные философские категории и проблемы бытия; основные характеристики естественнонаучной картины мира, место и роль человека в природе; основы современных технологий способа, обработки и предоставления информации;

- умения: анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; использовать различные формы устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности. Учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения и воспитания и социализации; создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду; применять естественнонаучные знания в учебной и профессиональной деятельности; использовать современные информационно-коммуникационные технологии;

Таким образом, в результате обучения БЖД студенты должны овладеть навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля, а также различными способами вербальной и невербальной коммуникации, основными методами математической обработки информации, базовыми программными методами защиты информации. Это требует серьезной проработки вопросов теории и методики БЖД во всех вузах России.

Литература

1. Анализ подготовки населения Российской Федерации в области безопасности жизнедеятельности в 2006-2010 годах и научное обоснование организации его подготовки в 2011-2015 годах: Отчёт о НИР. – М.: ФГУ ВНИИ ГОЧС, 2010.
2. Бардина, Е.Г. Этапы компетентного подхода и проблема мониторинга уровня сформирован-

ности ключевых компетенций по курсу «Безопасность жизнедеятельности» / Е.Г.Бардина // Омский научный вестник. - 2011. - № 4 (99). - С. 157-159.

3. Горина, Л.Н. Культура безопасности жизнедеятельности: методологический и технологический аспекты. / Л.Н.Горина. – Тольятти: Тольят. гос. ун-т, 2001. – 289 с.
4. Девисилов, В.А. Концепция образования в области БЖД: структура, содержание, дидактика // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2005. – № 5. – С. 39-50.
5. Колодяжный, С.А. Компетенции студентов, формируемые в результате освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» / С.А.Колодяжный, О.В.Сушкова // Инженерные системы и сооружения. - 2012.- № 3 (8). - С. 95-98.
6. Леонтьев, М.С. К вопросу о формировании общих компетенций при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе среднего профессионального образования / М.С.Леонтьев // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2013. - № 22. - С. 182-185.
7. Львова, Е.Л. Особенности профессиональных компетенций учителя основ безопасности жизнедеятельности / Е.Л.Львова // Образование и наука. – 2009. - № 11 (68). – С. 60-67.
8. Седова, Н.Е. Инновационные процессы в высшей школе / Н.Е.Седова // Амурский научный вестник. – Вып. 1: сборник научных трудов. - Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2013. – С. 63-69.
9. Смирнов, С.А. Педагогика: теории, системы, технологии. / [С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянова и др.]; под. ред. С.А.Смирнова. – 8-е изд. стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 512 с.
10. Ширяева, В.А. Формирование универсальной ключевой компетентности средствами ТРИЗ / В.А.Ширяева. - Саратов: изд-во «Наука», 2009. – 88 с.

УДК 37.013

КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО И ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

И.А.Лескова

Аннотация

Актуальность проблемы повышения качества высшего образования обусловлена необходимостью достижения его экономической эффективности. Цель статьи заключается в рассмотрении компетентности как феномена, который обладает целостно-динамичной природой. Для этого были использованы феноменологический и информационный подход, что позволило выявить инвариантный поведенческий индикатор компетентности. В статье также дано описание инновационной формы организации предметного содержания,

которая позволяет совместить процесс его изучения с формированием инвариантного поведенческого индикатора компетентности. Материалы статьи могут быть полезными для специалистов, ведущих исследования в постнеклассической парадигме мышления.

Ключевые слова: компетентность, субъектная активность, процесс творческого преобразования информации, инвариантный поведенческий индикатор

Abstract

The urgency of the problem of improving the quality of higher education is determined by the need to achieve its economic efficiency. The purpose of the article is to review of competence as a phenomenon that has integrally dynamic nature. The author of the article used phenomenological and information approaches that revealed invariant behavioral indicator of competence. The article also describes the innovative forms of the subject content, which allows combining the process of studying with the formation of invariant behavioral indicator of competence. The article matter may be useful for specialists who carry out research in the field of postnonclassical paradigm of thinking.

Keywords: competence, subject activity, the process of creative transformation of information, invariant behavioral indicators.

Вопрос о необходимости повышения качества профессиональной подготовки возник ещё в 60-е годы XX века, и в настоящий момент – это одна из актуальнейших проблем современного высшего образования, так как, несмотря на усилия, предпринимаемые по её решению, ещё не создана система подготовки специалистов, в полной мере отвечающая требованиям современного рынка труда. Специфика этих требований обусловлена субъектоориентированным характером общественной практики. Владение только профессиональными знаниями, умениями, навыками уже недостаточно, эффективность современного специалиста определяется в первую очередь его ресурсностью, способностью к изменениям, к кооперативному взаимодействию и пр. Иными словами субъектоориентированный характер культуры и общественной практики постиндустриального общества требует от современного специалиста субъектной активности.

Характером вышеназванных требований определяется источник повышения качества профессионального образования, которым является развитие личности и способностей студента, т.е. необходимо, чтобы процесс освоения профессиональных знаний, умений, навыков, сопровождался становлением его субъектной активности (под которой понимается обусловленность действий или результата действий, производимых субъектом, специфической его внутреннего состояния).

Таким образом, перед педагогикой, фактически, был поставлен вопрос о человекомерности (субъектоориентированности) процесса обучения.

Решению этого вопроса призван был действовать компетентностный подход, кото-

рый в педагогическую практику входит в конце XX века (впервые о компетентности личности и компетенциях заговорили в 80-е годы прошлого века). На сегодняшний день компетентностный подход содержит в себе два направления: 1) формирование (развитие, воспитание) профессионально-личностных качеств специалиста; 2) овладение такими навыками и умениями, которые имеют свойство широкого переноса и потому могут использоваться в различных сферах деятельности, например, такого навыка, как умение решать проблемы [4, с. 173]. В соответствии с первым направлением компетентность определяется как «уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [9, с. 59]. В соответствии со вторым – компетентность рассматривается как «самообразующаяся форма существования деятельности, психологический механизм непрерывного самообразования, продуцирования новых знаний и умений, выявления и принятия задач» [8].

Независимо от направленности компетентностный подход субъектно ориентирует процесс профессиональной подготовки, так как и для формирования профессионально-личностных качеств, и для овладения навыками и умениями, имеющими свойство широкого переноса, необходима субъектная активность студента, потому что и то, и другое существуют как единство субъектных и объектных измерений.

Однако, как показывает современная практика высшего образования, внедрение компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки происходит в большей степени лишь на декларативном

уровне. В нормативных документах, обеспечивающих учебный процесс, заявлен широкий спектр компетенций, но по факту, процесс их формирования представляет собой не интеграцию субъектных и объектных измерений в новое качество, он сводится к простому суммированию профессионально значимых знаний, умений, навыков. Такое положение дел во многом предопределено существующим в сфере высшего образования противоречием между технократической и гуманитарной тенденцией.

Технократическая тенденция, представленная технократическим подходом и технократическими технологиями, будучи следствием репродуктивной модели обучения, не учитывает социально-психологических характеристик «человеческого» фактора. Гуманитарная тенденция, представленная гуманитарным подходом и гуманитарными технологиями, наоборот, центрирует своё внимание на уникальности целостной личности студента. Однако на данный момент в сфере высшего образования предпосылок реализации технократического подхода гораздо больше, чем гуманитарного. Это обусловлено тем, что:

а) знание, которым студент овладевает в процессе профессиональной подготовки и из которого выхолощено всё относящееся к субъекту, представляет собой сумму сведений, воспроизводимую в ситуации нормативного контроля;

б) типовые интеллектуальные методики действия, которыми овладевает студент в процессе обучения и которые в силу своей типичности также не учитывают субъектное изменение.

Этими предпосылками обусловлено приоритетное положение технократической тенденции в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Из сказанного следует, что эффективность компетентного подхода в процессе обучения студентов в вузе может быть обеспечена путём снятия данного противоречия.

С нашей точки зрения, важным шагом в этом направлении может стать рассмотрение компетентности с другого ракурса. Такой ракурс мы находим в исследованиях крупного российского учёного-педагога В.В.Серикова. Он пишет: «Компетентный человек сможет продуктивно действовать и в том случае, когда он не обладает конкретным умением – он раз-

работает требуемую ориентировку и выйдет из ситуации. Он не утрачивает своей эффективности и в тот момент, когда нет требуемого способа действия – он создаст его» [8] Таким образом, получается, что компетентность это «владение целостной ситуацией действия» [7].

Развивая эту мысль В.В.Серикова и поместив в фокус внимания целостность ситуации, которой овладевает компетентный человек, мы получаем возможность рассмотреть компетентность феноменологически как форму единства индивида и среды, т.е. как ситуацию.

Психологи в ситуации выделяют два ключевых звена: индивид и предмет его восприятия, являющийся функциональным центром ситуации [1]. Следовательно, понимая компетентность с точки зрения ситуативности, мы также получаем возможность выделить два звена «целостной ситуации действия», которой по определению В.В.Серикова владеет компетентный специалист: субъект и объект его действия. Установление связи между ними проявляет себя как компетентность. Рассмотрим подробнее эту связь.

Следует учитывать, что объект действия имеет *задачную структуру*, потому что в нём дифференцируются исходное (или наличное) состояние, и искомое (желаемое, т.е. то, что является целью), получаемое путём преобразования. Взаимодействуя с задачной структурой объекта действия, субъект движется от исходного (наличного) состояния к искомому состоянию. В контексте ситуации это движение предстаёт как система взаимосвязанных действий, т.е. как поведение. Строить своё поведение в ситуации человеку помогают «механизмы» поиска, выбора и использования полезной информации. Потому можно сказать, что движение от исходного состояния к искомому в рассматриваемой «ситуации действия» является процессом творческого преобразования информации. Таким образом, владеть целостной ситуацией действия, значит управлять процессом творческого преобразования информации.

Ракурс информационного подхода позволяет выявить механизм управления стихийностью этого творческого по характеру процесса. Этот подход даёт возможность рассматривать все процессы, происходящие в реальности, как информационные процессы; любое событие реальности как информационное явление; взаимосвязи процессов и событий как инфор-

мационные взаимосвязи, благодаря которым они имеют устойчивую информационную форму движения, развития, существования. При этом следует учитывать, что содержание понятия «информация» не сводится к простому сообщению. Оно рассматривается как феномен, обладающий целым спектром значений, например: информация это снятая неопределённость; мера упорядоченности, организованности; результат структурной организации; всё то, что способно вызывать изменения, ответные действия; процесс и результат соизмерения структурного разнообразия одного явления в структурной определённости другого явления [2] и т.д.

Описание творческого процесса, как процесса преобразования информации, позволяет наглядно представить его протекание и структурно выстроить, разделив на несколько шагов:

1) информационная определённость исходного состояния;

2) переход к многообразию информационных состояний (поиск);

3) фиксация изменений, т.е. появление новой информации (анализ);

4) выявление взаимосвязей вновь возникших локальных информационных структур (выбор);

5) достижение их информационного единства (достраивание).

В описанном процессе творческого преобразования информации есть очень важный аспект, без которого он неосуществим, – это *неструктурируемое континуальное начало*, т.е. субъектность человека, осуществляющего творческое доопределение исходного состояния. Субъектность – основа неразрывного единства субъективной реальности человека, в которой сосуществуют знания явные и неявные; опыт жизненный, чувственный, интеллектуальный; смысловой контекст текущего момента настоящего и пр. Всё это является источником, строительным материалом творческого преобразования информации, так как на каждом из вышеперечисленных этапов возникает необходимость выбора, осуществляя который человек опирается на свою субъектность и субъективную реальность. Это значит, что данный процесс неразрывно связан с субъектной активностью.

Таким образом, рассматривая компетентность в контексте феноменологического и ин-

формационного подхода, мы имеем возможность представить её как ситуацию с двумя звеньями (центрами): а) субъект – структурообразующий центр; б) объект действия – функциональный центр. При этом объект действия, обладая структурой задачи, определяет характер и алгоритм поведения человека в этой ситуации – это алгоритм процесса творческого преобразования информации. Это верно для любой компетенции. Меняется информация, при этом алгоритм её творческого преобразования остаётся неизменным. Потому можно сказать, что он представляет собой *инвариантный поведенческий индикатор компетентности*.

В дополнение к вышеизложенному можно сказать, что компетентность – это не просто профессиональное умение, итогом которого становится результат с узкоспециальным значением. Она представляет собой феномен, который обладает: а) целостно-динамичной природой, потому что, являясь формой единства человека и среды, её структурообразующим компонентом выступает субъективная реальность индивида, обладающая целостно-динамичной природой; б) процессуальным строем, т.к. её инвариантным поведенческим индикатором является процесс творческого преобразования информации; в) субъектной детерминированностью, так как именно субъект является основным структурообразующим компонентом этого процесса.

Инновационная форма организации предметного содержания позволяет построить процесс его изучения как процесс творческого преобразования информации, что даст возможность студенту одновременно осваивать и содержание учебной дисциплины и формировать инвариантный поведенческий индикатор компетентности. Эта форма спроектирована на основе возможностей модельного и гипертекстового подхода. Опишем её в общих чертах.

В основе моделирования – представление о целостности объекта моделирования. Следовательно, предметное содержание должно быть представлено не как сумма информационных единиц, а целостно. Это достигается выделением рефлексивной рамки, которая образуется системой идей, раскрывающих разные аспекты целостности изучаемой области знаний (понятие «рефлексивная рамка» или «обвод всего» ввёл Г.П.Щедровицкий [6]). Тем самым предметное содержание получает

двухуровневую структуру: а) уровень целого – рефлексивная рамка; б) уровень частного – изучаемой темы, факта, что позволяет представить предметное содержание как объект действия с задачей структурой, так как изучаемая даётся сама по себе и в контексте целого.

Реализовать на практике задачу структуру предметного содержания позволяет гипертекстовый принцип упорядочивания информации. Идеи, образующие рефлексивную рамку (первый уровень), являются архитектурно-структурными точками гипертекстового пространства. Каждая такая точка представляет собой исходный текст и соединённый с ним посредством внутритекстовых гиперссылок информационный ресурс (учебная и научная литература, медиафайлы, таблицы, схемы и пр.). Информационные единицы гипертекста, не связанные с исходным текстом, составляют второй уровень (учебная литература, исследования, справочная литература). Оба уровня, моделируя целостность изучаемой области знания, находятся в отношении часть-целое, что позволяет им быть связанными целым спектром связей.

Навигация в информационном пространстве гипертекста происходит в той последовательности, которую выбирает сам человек, руководствуясь собственными знаниями, личными предпочтениями, ассоциациями. Выполняя учебное задание, студент переходит от одной информационной единицы к другой, правила перехода отсутствуют, потому такое движение можно назвать рефлексивными переходами. Информация, полученная студентом в результате, не является итогом его действий. Это не цель его работы, а промежуточная смысловая среда (представляющая собой разрозненные сведения), которую студенту необходимо самостоятельно преобразовать в искомое знание в соответствии с логикой ответа на поставленную учебную задачу (задание, вопрос). Навигация в информационном пространстве гипертекста соответствует алгоритму процесса творческого преобразования информации, потому изучая содержание учебной дисциплины, представленное в вышеописанной форме, студент одновременно осваивает процесс, являющийся инвариантным поведенческим индикатором компетентности (подробно об этом в [5]).

В заключение можно сказать, что субъек-

тоориентированность инновационной формы организации предметного содержания, позволяет:

1) Обеспечить субъектную активность студента в процессе обучения, так как без неё не осуществи процесс творческого преобразования информации.

2) Формировать инвариантный поведенческий индикатор компетентности.

3) Преодолеть противоречие между технократическим и гуманитарным подходом. Это обусловлено следующим. Моделирование предметного содержания предполагает формализацию, так как «модель фиксирует осто явления и процессов, освобождая их от деталей, случайностей, второстепенных моментов» [3, с. 194]. Тем самым выхолащивается субъектность, что свойственно технократическому подходу. Однако гипертекстовый подход, наоборот, субъектоориентирован, так как информация подаётся с учетом не только сущности сведений, но и индивидуальных психофизиологических особенностей читающего их человека. Сочетание модельного и гипертекстового подхода позволяет снять противоречие между технократическим и гуманитарным подходом, соединив по принципу дополнительности.

Вышесказанное даёт основание утверждать, что инновационная форма организации предметного содержания обладает потенциалом повышения качества высшего образования.

Литература

1. *Барабанщиков, В.А.* Восприятие и событие. // Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Санкт-Петербург: Алетей, 2002. – 512 с.
2. *Колмаков, В.Ю.* Информация, информационность, виртуальность / Монография. – Красноярск: Изд. СибГТУ, 2004. – 356 с.
3. *Корнетов, Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Хрестоматия по истории педагогики. Под ред. доктора пед. наук, проф. Юдина Н.П. – М., ХГТУ, 2004. – С. 191-202.
4. *Налиткина, О.В.* Компетентный подход как основа новой парадигмы образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2009. – № 94. – С. 170-174
5. *Лескова, И.А.* Предметное содержание как система знаний и материал действия. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2014. – 240 с.

6. *Никитин, В.А.* Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0> (дата обращения: 28.05.14)
7. *Сериков, В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
8. *Сериков, В.В.* Поиск эффективных педагогических средств решения образовательных задач в контексте компетентного подхода к обучению. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vspc34.ru/index.php?Optio=com_content&view=article&id=532:-1 (дата обращения: 12.08.13)
9. *Хуторской, А.В.* Компетенции в образовании: опыт проектирования. – М.: «ИНЭК», 2007. – 327 с.

УДК 54-138(07)

СЕРИЙНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ

Т.В.Хекало

Аннотация

Феномен серийности отражает ведущие тенденции развития постмодернистского общества. Автор предлагает использовать серийность в учебно-методических целях преподавания физколлоидной химии в вузе. Приведены требования к родоначальникам серии в серийном подходе в химии как технологии. Проанализированы два примера использования принципа серийности в педагогических целях. Первый пример – это создание автором лабораторного практикума в виде серий лабораторных работ по физколлоидной химии. Второй пример – это опыт проведения автором электива «физико-химические свойства растворов ВМС». Доказано, что серийный подход имеет несомненные преимущества для использования, как для учебных целей, так и для целей НИРС и НИР.

Ключевые слова: серийность как феномен, серийность как технология, лабораторный практикум по физколлоидной химии, электив по физколлоидной химии, родоначальники серии в химии.

Abstract

The phenomenon of serial reflects the leading trends in the development of postmodern society. The author proposes to use the serial in the educational purposes of teaching physical and colloid chemistry in high school. The requirements for the founders of the series in the serial approach to chemistry as a technology are presented. Two examples of using the principle of seriality for educational purposes are analyzed. The first example is creating by the author the laboratory training in the form of a series of laboratory work in physical and colloid chemistry. The second example is the experience of the author's elective "physico-chemical properties of solutions of macromolecular compounds." It is proved that the serial approach has obvious advantages for use both for educational purposes and for the purposes of research work.

Keywords: serial as a phenomenon, serial as technology, laboratory practical work on physical and colloid chemistry, elective course of physical and colloid chemistry, founders of series in chemistry.

Постмодернизм является основным направлением современной философии, искусства и науки. Постмодернизм отражает дух времени, дух эпохи. Постмодернизм как дух эпохи отражает общее настроение людей, содержание общественных дискуссий, колорит повседневной жизни, интеллектуальные тенденции и предпосылки, которые лежат в основе человеческих стремлений. Благодаря единому духу времени в литературе, религии, науке, архитектуре, искусстве и других творческих областях развиваются параллельные, хотя и не идентичные тенденции [11]. Основными тенденциями, или принципами постмодерниз-

ма, являются: принцип нонселекции, коллаж, отсутствие бинарных оппозиций, мозаичность, серийность (сериальность) и т.д. [12, с. 441-442]. Феномен *серийность* распространен очень широко и встречается во многих областях современной человеческой деятельности.

Воплощение феномена серийности в образовании, изобразительном искусстве, литературе, книгоиздании, рекламе, архитектуре, средствах масс-медиа и в других различных областях культуры и техники в настоящее время изучается очень активно, этому посвящен большой научный материал [5]. Феномен серийности отражает ведущие тенденции разви-

тия постмодернистского общества и, следовательно, тенденции психического склада, проблемы и потребности представителей постмодернистского общества, то есть молодых людей, студентов и школьников. Большой интерес представляет использование принципа серийности в педагогике высшей школы, а особенно в учебно-методических целях преподавания такой фундаментальной естественной дисциплины, как физическая и коллоидная химия (ФКХ).

В настоящее время, в начале XXI века, ФКХ считается теоретической базой всех химических дисциплин. Курс ФКХ в вузовском медицинском и фармацевтическом образовании завершает цикл как общеобразовательных, так и химических наук. Вообще в химическом образовании ФКХ является самой многогранной, самой сложной наукой, она связывает химию с физикой и математикой, и поэтому ФКХ очень трудна как для преподавания, так и для изучения. На первый взгляд, ФКХ ничто не связывает с искусством, литературой, масс-медиа, в которых в настоящее время постмодернистский принцип серийности воплощен особенно ярко. Но если принять это как неоспоримый факт, что человек – это единое, целостное существо, следовательно, человеческая деятельность едина во всех своих проявлениях, то было бы интересно использовать принцип серийности также и в дидактических педагогических целях. Можно ожидать, что использование серийности в преподавании ФКХ обогатит теорию и методику высшего профессионального образования, внесет свой вклад в задачу модернизации высшего медицинского и фармацевтического образования в России.

Серийность, серия – это повторение того же самого, но другим способом. Преимуществами, достоинствами принципа серийности являются:

1) способность стандартизации и унификации, который удешевляет производство, здесь проявляется экономический принцип минимизации затрат: серийность – это способ удешевления;

2) серийность является средством феномена массовой культуры, поэтому серийность выражает потребности и желания человека из масс, то есть большинства;

3) принцип серийности в какой-то степени соответствует принципу работы хорошо отлаженного производства, работающего по задан-

ной схеме, так работать, естественно, намного проще, чем всякий раз придумывать что-то новое;

4) серийность, повторяемость вносит в хаос современной жизни определенную систему, стабильность, предсказуемость, что является иногда даже желательным;

5) серийность используется как метод в искусстве, она стала новым конструктом, новым инструментом, формирующим новые, уникальные произведения;

6) серийность, серия означает воспроизводимость, способность порождать нескончаемые продолжения, например, в литературе, телевидении – это гарантия встречи с популярными персонажами, тематикой;

7) серийность означает повторение, эксплуатацию известного ранее, это встреча с хорошо знакомым. Из психологических теорий восприятия известно, что новизна не всегда привлекает, иногда даже возникает психологическая усталость от информационной новизны [6];

8) принципы непрерывности, единообразия и повторяемости обеспечивают чувство непрерывного течения времени, что очень важно для человеческого существования.

Именно благодаря вышеперечисленным преимуществам, принцип серийности лежит в основе промышленного производства, маркетинга, индустрии развлечений, искусства и науки. Как отмечает М.А.Федорова, в настоящее время возникает задача создавать серийные объекты, отвечающие одновременно двум противоположным требованиям: они должны быть массово-воспроизводимыми, – с одной стороны; а с другой стороны, должны удовлетворять требованиям индивидуальности, быть уникальными, единичными. Именно серийный подход позволяет добиваться определенного разнообразия в контексте массового производства [13]. Этот тезис М.А.Федоровой сформулировала для архитектуры, но, с нашей точки зрения, он подходит для любых областей деятельности, в том числе и для методики преподавания ФКХ.

Ранее автор настоящей работы изучила содержание лабораторных практикумов по ФКХ, изданных за последние 60 лет, для различных специальностей вузов [14]. В результате было сделано заключение: в настоящее время актуальным является создание практикума по ФКХ, состоящего из лабораторных ра-

бот простых по методике, не требующих дорогостоящих приборов, оборудования, реактивов, рассчитанных на двух часовые аудиторские занятия и отвечающих духу эпохи – постмодернизму. Ни один из известных практикумов не отвечает этим требованиям – требованиям современности. Автором настоящей работы предложен способ выхода из этого положения: создание лабораторного практикума на основе принципа серийности. Такой практикум автором был написан [15] и опробован на лабораторных занятиях со студентами, изучающими ФКХ, в течение нескольких лет. Практикум состоит из 18 лабораторных работ (ЛР), каждая из которых рассчитана на двухчасовое занятие. Из этих 18-11 ЛР образуют серию – это первый опыт использования принципа серийности в учебно-методических целях.

Далее рассмотрим основные характеристики практикума [15] и, главное, его отличие от известных, традиционных практикумов по ФКХ.

1) До сих пор авторы лабораторных практикумов не особенно заботились о времени, затраченном студентами на выполнение отдельной лабораторной работы. Поэтому, как правило, работа требовала минимум 3-4 академических часа, а с учетом некоторых дополнительных операций (приготовление растворов, взвешивание, нагревание) получалось и того больше. Ныне, в связи с известным уменьшением числа часов аудиторских занятий (т.е. лабораторных работ), такая щедрость стала непозволительна. Особенно это касается вузов, где химия не является профилирующим предметом – в них на ЛР по ФКХ отводится 2 часа. Все ЛР рассматриваемого практикума [15] рассчитаны на двухчасовое занятие, прежде всего благодаря принципу серийности.

2) До сих пор в методике преподавания ФКХ в высшей школе было принято, что чем ближе аппаратура и методика учебных работ к научной (производственной практике), тем лучше. Поэтому в ЛР использовались сложные, серьезные, дорогостоящие приборы и дорогостоящие реактивы. Этим достигалась большая точность и воспроизводимость результатов (что приближало учебную работу к научной работе в научном учреждении или к производству – работе в заводской лаборатории). При этом был проигрыш:

1) в простоте методике выполнения – она была сложной и длительной;

2) в затраченном времени – оно было большим;

3) в стоимости – она была очень большой – как хорошо известно, химия-наука очень затратная.

4) автор считает, что использование на ЛР для студентов 1-2 курсов дорогих приборов и реактивов нецелесообразно, да и не обязательно, можно обойтись меньшим, если следовать принципу минимализма “максимум эффекта при минимуме затрат материалов” [16]. Лабораторный практикум [15] составлен из лабораторных работ на основе принципа “минимализм”.

3) До сих пор в практикумах по ФКХ всегда использовались для измерения концентраций точные методы количественного анализа (титрование, взвешивание, фотометрирование, рН-метрия и т.д.). Это требовало от студентов дополнительных, долгих манипуляций с колбами, пипетками, бюретками, в итоге эти дополнительные операции затемняли смысл происходящего, т.е. затемняли сущность физико-химического явления. На взгляд автора, предпочтительнее в учебных целях использовать пусть менее точный, но более простой и экспрессный метод, а именно визуальный, колориметрический метод.

4) Во всех известных практикумах в разных ЛР использовались различные химические реакции и различные методы измерения, например, концентраций. Например, в разделе ФКХ, “кинетика и катализ” практикума 1990 года [8] используется набор из следующих ЛР:

1) Изучение кинетики реакции гидролиза тростникового сахара

2) Изучение кинетики реакции омыления этилацетата гидроксид-ионами

3) Изучение кинетики реакции окисления иодоводородной кислоты пероксидом водорода, катализируемой молибдатом аммония.

4) Каталитическое разложение пероксида водорода на платиновой черни.

Как видно из названий работ, здесь изучаются четыре различных реакции, а концентрации реагентов определяются разными инструментальными методами:

1) поляриметрический метод – требуется прибор поляриметр;

2) кондуктометрический метод – требуется прибор кондуктометр;

3) титриметрический метод – прибор не требуется, требуется установка для титрования;

4) газометрический метод – прибор не требуется, требуется газометрическая установка.

Данный набор для раздела “кинетика и катализ” с небольшими вариациями повторяется и в других практикумах, его поэтому можно назвать “стандартным”.

В новом “серийном” практикуме изучается только одна “модельная” реакция, при этом используется только один метод измерения концентраций (колориметрический), но зато изучается эта модельная реакция “всесторонне”. Серия из 11 ЛР фактически покрывает все темы раздела “кинетика и катализ”. Замечательно, что в тех областях деятельности (литература, музыка, изобразительное искусство, масс-медиа), в которых принцип серийности успешно используется в течение долгого времени, не существует критериев для родоначальника серии. Единственная область, где автор настоящей статьи обнаружил такой критерий, – это рекламное дело. Как известно, серия в рекламе называется бренд. В работе [2, с. 46-47] “Роль рекламы в создании сильных брендов” указывается, что “для выведения брендов на рынок товаров массового производства требуется наличие таланта и значительных ресурсов ..., но если бренд как продукт соответствует современным требованиям и это соответствие обеспечивается постоянными технологическими инновациями и модернизацией ... такой бренд может продержаться на рынке десятилетия и больше”. Итак, одно из главных требований к товару – родоначальнику бренда – это высокое качество, соответствие современным требованиям и постоянные технологические инновации (дальнейшее улучшения качества). В принципе, эти же требования можно применить и к родоначальникам серии в химии, если посмотреть на серии как на товар.

Далее рассмотрим создание серий ЛР с точки зрения автора (методиста), т.е. рассмотрим серийные ЛР как технологический подход. Прежде всего, на роль родоначальника серий – модельной реакции – подойдет далеко не всякая химическая реакция. Родоначальник серии должен удовлетворять следующим требованиям:

1) если автор-методист ставит только учебные цели при создании серии ЛР, а не

научные, например, то необходимо в качестве родоначальника серии использовать то вещество, а в качестве “модельной” реакции – ту реакцию, поведение которых хорошо изучено ранее, так как необходимо сравнивать данные, полученные студентами на лабораторных занятиях, с известными литературными данными.

2) раствор этого вещества должен быть ярко окрашен, чтобы использовать самый простой и дешевый визуальный колориметрический метод – раствор перманганата калия имеет яркий малиново-красный цвет, даже в области низких концентраций (чем меньше концентрация раствора, тем меньше требуется реагента на его приготовление – критерий стоимости, тем менее токсичен такой раствор – критерий экологичности);

3) этот реагент должен быть дешевым и легко доступным – перманганат удовлетворяет этому требованию;

4) перманганат является сильным окислителем, поэтому с ним реагируют многие вещества при обычных условиях;

5) требование, связанное с физиологическими особенностями зрения: раствор родоначальника должен в области малых и средних концентраций позволять человеку точно определить разницу, например, разницу в окраске растворов перманганата 0,0016N и 0,0008N или 0,002N и 0,001N обычный человек должен почувствовать очень легко. Автору известно только два вещества, дающих окрашенные водные растворы с такой разницей в окраске, это перманганат и йод. Йод – вещество более токсичное, чем перманганат, поэтому в качестве родоначальника серии был выбран именно перманганат. Это требование – назовем его критерием визуальности – одно из самых важных. Оно включает в себя, во-первых, яркую окраску вещества и, во-вторых, – вещество (или продукт модельной реакции) должно быть хорошо видно невооруженным (в идеале), или в обычный школьный световой микроскоп проходящего света (который является самым простым и самым дешевым среди всех микроскопов). Вообще, критерий визуальности очень важен, потому что:

1) Россия – это страна с высоким уровнем визуальной культуры [17];

2) как хорошо известно, преобладание каких-либо коммуникативных форм – это характерная черта стиля определенной эпохи. Во

многим это определяет психологию восприятия человека. Эпоха постмодернизма – эпоха массовой культуры – характеризуется преимущественно визуальной культурой, визуализацией [7].

6) родоначальник должен легко образовывать именно водные растворы, так как вода – самый дешевый растворитель;

7) растворы родоначальника должны быть устойчивы во времени. Например, растворы перманганата этому требованию соответствуют, а растворы иода – нет;

8) все растворы реагентов, включая раствор родоначальника, должны быть невзрывоопасны и нетоксичны, – это требование экологичности;

9) особое требование, диктуемое спецификой раздела "кинетика и катализ": скорость модельной реакции должно быть легко регулировать так, чтобы время прохождения реакции лежало в узком интервале: от нескольких секунд до 1 часа. Это требование определяется также ограничением выполнения всей лабораторной работы за 90 минут. Тут следует заметить, что самый простой способ регулировать скорость реакции – это изменение концентрации растворов. Изменение температуры опыта также влияет на скорость реакции, но для этого метода требуется термостат, – который является дорогостоящим оборудованием. Итак, самая дешевая температура опыта – это комнатная температура. Понятно, что таких, можно сказать, "примитивных" реакций и веществ очень мало, круг их ограничен, единственный выход – это создавать на их основе серии. Кстати, здесь ярко проявляется минималистская установка, ведь с уменьшением числа подходящих реакций и веществ круг возможностей становится всё меньше и меньше...

Итак, учитывая все вышеперечисленные требования, автор создал серию из 11 ЛР на основе родоначальника- перманганата калия. В этих серийных лабораторных работах имеются сходства и различия. Так, эти ЛР имеют сходства:

1) по природе используемых реагентов – это один и тот же набор из перманганата, серной кислоты, воды, этанола, щавелевой кислоты;

2) по виду используемой химической посуды – это мерные (конические) колбы, цилиндры, бюретка;

3) по виду единственного используемого для измерения оборудования- это секундомер; Данные ЛР имеют отличия:

1) по концентрациям реагентов, они изменяются от работы к работе. Так, например, используются растворы перманганата концентрации 0,01 N и 0,001N;

2) по методам расчета, так, например, порядок реакции определяется тремя методами; в трех ЛР:

а) методом подстановки;

б) методом изоляции, или избытка реагента;

в) методом определения времени полураспада.

Следует заметить, что, несмотря на многие преимущества серийного подхода к созданию лабораторного практикума по ФКХ, автор столкнулся с рядом трудностей. Эти трудности вызваны чисто химическими аспектами, но о них следует упомянуть. Так как необходимо время выполнения каждой работы "уложить" в двухчасовое занятие (90 минут), то объемы (концентрации) всех реагентов необходимо было "подгонять" к заданному отрезку времени. Кроме того, необходимо было учитывать и возможность появления побочных реакций при изменении объемов (концентраций) реагентов и сделать все, чтобы предотвратить их появление. В общем, особенностью данной "модельной" реакции является тот факт, что она происходит в очень узком интервале концентраций и pH, поэтому автору-методисту пришлось долго подгонять и концентрации, и pH, чтобы реакция не происходила не слишком быстро и не слишком медленно. В общем, от автора потребовалось очень долгая "филигранная" работа.

Как упоминалось выше, ЛР для практикума по ФКХ были первым опытом автора в применении серийного метода. Вторым таким опытом оказалось создание серий экспериментальных работ (ЭР) в курсе электива "Физико-химические свойства растворов ВМС и их использование в фармации".

Данный элективный курс поддерживает изучение основной общеобразовательной дисциплины – ФКХ – на заданном госстандартом уровне. Автор ведет этот курс на фармацевтическом факультете медицинского университета в течение 5 лет. Курс составлен автором для студентов 2 курса дневного отделения, объем курса: 20 часов лекций и 38 часов ЛР. Так как

серия этих ЛР принципиально является открытой, незавершенной, кроме того, эта серия лежит в основе многолетней научно-исследовательской работы студентов, автор назвал эти лабораторные работы экспериментальными работами, чтобы отличить их от лабораторных работ из практикума по ФКХ (которые были рассмотрены ранее).

Первый шаг в технологии создания серий из ЭР – это выбор вещества – родоначальника серии и выбор модельной реакции. Родоначальником серии было выбрано не индивидуальное соединение, а целый класс физико-химических высокомолекулярных соединений (ВМС). В качестве модельных реакций были выбраны два типа реакций:

- 1) периодические реакции (кольца Лизеганга);
- 2) реакция замещения с образованием дендритов (кристаллов) металлов.

Так как в этом случае серия создается не только для учебных целей, а также и для целей научно-исследовательской деятельности (НИРС), это диктует иные требования к выбору родоначальника серии:

- 1) так как научная работа предполагает новизну, то следует выбирать такие вещества и реакции, которые частично были изучены ранее, во-первых, и имеют несомненный научно-исследовательский потенциал – перспективны для научной работы – во-вторых. Если системы были изучены ранее, то студенты могут опираться на известные методики, сравнивать свои результаты с литературными данными;

- 2) так как серия предполагает выход на НИРС, то следует учитывать профиль специальности (вуза). Так, если вуз – медицинский, то серия должна иметь определенное медико-биологическое значение.

Остальные требования к родоначальнику серии ЭР – требования (критерии) стоимости, экологичности, простоты методики использования воды в качестве реакционной среды, устойчивость систем (растворов) во времени, визуальность – остаются теми же, что и для родоначальника серии ЛР. Одно из важнейших достоинств именно данных родоначальников и модельных реакций – это то, что можно использовать в этих опытах, вместо химических реактивов, пищевые продукты. Например, вместо желатины – пищевой желатин, вместо крахмала – пищевой крахмал и т.д. По-

нятно, что это сильно уменьшает стоимость экспериментальных работ.

Автор выбрал родоначальником серии для элективного курса именно студни (гели), потому что:

- 1) студни (гели) широко распространены в природе и в технике. Студнями являются ткани живых организмов, волокна и кожа. Поэтому студни и гели, физико-химические процессы в них представляют большой интерес для биологии, медицины и фармации;

- 2) процессы в студнях (гелях) перспективны для изучения, это объекты интереса прежде всего для фундаментальной науки; так, сами студни (гели) и физико-химические процессы в них, например, кольца Лизеганга и дендриты – являются фрактальными структурами [9]. Кроме того, эти же объекты являются примерами самоорганизации в физической химии [10].

В качестве модельных реакций были выбраны именно периодические реакции (кольца Лизеганга) и дендриты металлов, что объясняется следующими причинами:

- 1) периодичность – фундаментальное свойство материи. Хотя известно множество периодических (колебательных) физико-химических процессов, кольца Лизеганга занимают особое место. Эти реакции сопровождаются образованием полос, волн, колец и спиралей, которые являются универсальными геометрическими формами – паттернами. Кроме того, эти паттерны – визуальны, они очень эффективные, яркие, красочные, их видно невооруженным глазом или в обычный микроскоп. Эти продукты – скульптурны, двух или трехмерны, они поддаются измерению, часто обычной линейкой. Методика получения колец Лизеганга очень проста, и опыт проводят при комнатной температуре;

- 2) до сих пор периодические реакции активно изучаются и модернизируются, интерес к ним не уменьшается. Следует заметить, что, несмотря на все упомянутые достоинства, колец Лизеганга, ни в одном известном лабораторном практикуме по ФКХ их изучению не посвящена ни одна лабораторная работа, а в учебниках по ФКХ для медицинских и фармацевтических специальностей вузов про периодические реакции упомянуто очень коротко, буквально несколько предложений. Тема “Использование периодических реакций в технологии лекарств” появилась недавно, только в

ГОС-3 2012 года, для специальности “Провизор”;

3) ныне общепринято, что фрактальность – фундаментальное свойство живой и неживой природы. Дендриты (кристаллы) в студнях (гелях) проявляют фрактальные свойства, это очень удобная модель для изучения феномена фрактальности. Методика получения дендритов в студнях (гелях) очень проста. Кроме того, изучение, процессов образования кристаллов в студнях очень актуально для биологии, медицины и фармации, как известно, кристаллы растут в тканях живых организмов.

Дендриты, выращенные в студнях, визуальны, они ярко окрашены, крупные, их хорошо видно невооруженным глазом, их легко измерить, кроме того, они скульптурны, двух или трёхмерны (в зависимости от способа получения). Дендриты легко наблюдать, скорость их роста можно легко регулировать, изменяя состав системы. Время их роста может занимать от часа до нескольких недель. Так как дендриты крупные, размером до нескольких сантиметров, с ними легко экспериментировать, например, резать их, заставляя регенерировать, ставить им препятствия и т.д. Дендриты устойчивы и долговечны, время их жизни – от нескольких суток до нескольких лет. Так как дендриты крупные, то для работы с ними можно использовать обычную, рутинную, дешёвую химическую посуду: пробирки, чашки Петри, стаканы. Выращивают дендриты при обычной, комнатной температуре;

4) так как и кольца Лизеганга, и дендриты получают в студневидной среде, то продуктами являются крупные кристаллы (так проявляется отличие студня, как среды, от жидкости и твёрдого тела). Получающиеся кристаллы крупные, красивые, похожи на кристаллы драгоценных камней или драгоценных металлов (цвета золота, серебра), поэтому и кольца Лизеганга, и дендриты очень эффектны, производят большое впечатление;

Подытоживая, можно сделать вывод, что оба родоначальника модельных реакций, студни (гели) как реакционные среды, с точки зрения серийного подхода, в создании и ЛР, и ЭР, имеют несомненные достоинства. Но, как показал опыт работы автора, наряду с преимуществами, существуют и недостатки. Во-первых, это недостаток, характерный для серийного подхода вообще, он проявляется во всех областях деятельности (архитектуре, искусстве,

литературе и т.д.): это известное однообразие. В случае рассмотренных серий для электива – это однообразие методов получения студней и дендритов в них. Методы же исследований достаточно разнообразны, как разнообразны и темы ЭР.

Следует упомянуть и о недостатках серийного подхода, связанных именно с химической спецификой студней, колец Лизеганга и дендритов:

1) как хорошо известно из научной литературы, эти реакции плохо воспроизводимы, на это существуют объективные причины. Поэтому, следует брать 3-4 параллельных опыта, и кроме того, спецификой этих объектов является большая погрешность эксперимента;

2) с точки зрения химии, эти объекты существуют в очень узком интервале температур: 5-30 С – только в этом интервале можно с ними работать, они термонестабильны. В общем, с этими объектами можно работать только при температурах, близких к комнатной.

В течение пяти лет автор проводит электив по ФКХ, используя в качестве концепта и в качестве технологии серийный подход к созданию лабораторных работ и экспериментальных работ. Серийный подход очень хорошо себя показал, так, например, интерес студентов к занятиям НИРС вырос, многие студенты активно занимаются НИРС по физколлоидной химии, выступают на научных конференциях, публикуют научные работы.

Резюмируя, следует выделить следующие основные результаты данной научной работы:

1) автор, используя серийный подход, при создании лабораторного практикума по ФКХ и при проведении электива по ФКХ, отразил одну из ведущих тенденций развития современного постмодернистского общества;

2) принципы, технология серийности и серийность как концепт, перенесенные из литературы, архитектуры, музыки и т.д. в методику преподавания ФКХ, обогатили теорию и методику высшего профессионального образования. До сих пор не известно ни одного примера использования серийного подхода в учебно-методических целях;

3) автором представлена технология принципа серийности, проанализированы требования (критерии) к родоначальникам – веществам и к модельным реакциям. Следует отметить, что в областях, где серийный подход ши-

роко используется и хорошо изучен, например, в литературе, музыке, изобразительном искусстве и т.д., нет критериев выбора родоначальника серии; в этом смысле проявляется специфика использования серийного подхода в химии;

4) подробно рассмотрены преимущества и недостатки серийного подхода в учебно-методических целях преподавания ФКХ.

Автор доказал, что серийный подход как технология и серийность как концепт оказались результативными в образовательной практике. Автор выражает уверенность, что серийный подход является перспективным и при дальнейшем использовании в преподавании химических дисциплин.

Литература

1. Азарян, С.Г. Телевидение в культурологическом дискурсе постмодернизма // Теория и практика общественного развития, 2010. - № 2. - С. 124-127.
2. Григорьянц, Е.И. Книжная серия как инструмент стимулирования читательских интересов // Вестн. Санкт-Петербург. гос. ун-та культуры и искусств, 2012. - № 1. - С. 75-79.
3. Даниленко, Т.А. Принцип повторения как основа цикличности и серийности в экранной культуре / Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтвау, 2010. - № 2. - С. 50-55.
4. Джоунс Джон Филип. Роль рекламы в создании сильных брендов. - М.: Издательский дом "Вильямс", 2005. - 496 с.
5. Доманский, Ю.В. Серийность в условиях глобализации: постановка проблемы // Слово. ру: балтийский акцент, 2012. - № 4. - С. 25-28.
6. Козлов, Е.В. Серийность в паралитературе: интратекстуальные образования и издательские серии // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс / Сб. науч. тр. - М.: Азбуковник, 2003. - С. 201-211.
7. Козлов, Е.В. Развлекательный нарратив в паралитературе: культурный статус и дискурсивные практики: Автореф. дис. ... доктора филос. наук. - СПб, 2009. - 33 с.
8. Практикум по физической и коллоидной химии: Учеб. пособие для фармацевтических вузов и факультетов. Бугреева Е.В., Евстратова К.И., Купина Н.А. и др.; Под ред. Евстратовой К.И. - М.: Высш. шк., 1990. - 225 с.
9. Ролдугин, В.И. Свойства фрактальных дисперсных систем // Успехи химии, 2003. - Т. 72. - № 11. - С. 1027-1054.
10. Третьяков, Ю.Д. Процессы самоорганизации в химии материалов // Успехи химии, 2003. - Т. 72. - № 8. - С. 732-762.
11. Фредерик, М. 101 полезная идея для архитекторов. - СПб.: Питер, 2013. - 208 с.
12. Философский словарь / Под ред. Фролова И.Т. 7-е изд., перераб. и доп. - М.: Республика, 2001. - С. 2-3.
13. Федорова, М.А. Концепция серийности в архитектуре в условиях развитого капитализма // Строительство и реконструкция, 2013. - № 3 (47). - С. 52-56.
14. Хекало, Т.В. Историко-содержательный анализ особенностей преподавания курса физической и коллоидной химии в вузах // Теория и практика общественного развития, 2013. - № 1. - С. 186-191.
15. Хекало, Т.В. Элементарный практикум по физической химии: Учебное пособие. - Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ДВГМУ, 2007. - 207 с.
16. Хекало, Т.В. Компаративный анализ причин возникновения и особенностей минималистского стиля в искусстве и науке образования // Теория и практика общественного развития, 2014. - № 11. - С. 60-65.
17. Широковских, М.С. Шведские ковры и декоративные полотна XX – начала XXI в. (мастерская Марты Маас-Феттерштром): дис. ... канд. искусств. - СПб, 2014. - 200 с.

УДК 378.147

INTERACTIVE CLASSROOM ACTIVITIES AS ONE OF THE METHODS OF TEACHING LIFE SKILLS TO LSP STUDENTS

Anna Prokhorova and Maria Vasilyeva

Abstract

This paper looks into the main methods of teaching life skills to LSP university students in the process of second language acquisition on the basis of demonstration and guided practice activity. An elaborated methodological complex was worked out and taken into consideration while creating Letter Writing Guide, an interactive class, which was introduced into the course of English language training for bachelors in a Russian technical university. Since the final examination includes the part called business correspondence, the interactive class based on the above mentioned research complex proves to be the qualitative and timesaving way for the i-exam preparation. The results of the research and the number of successful task completion suggest that students appreciate the participation in the interactive activity and demonstrate excellent writing skills in the finals.

Keywords: Life Skills, Methodological Complex, Interactive Class, Letter Writing Guide.

Аннотация

Статья рассматривает основные методы обучения ключевым навыкам профессионального и повседневного общения в процессе освоения иностранного языка на примере интерактивного занятия, построенного по принципу демонстрационной подачи материала и последующего контроля приобретённых знаний в рамках одного урока. Данный интерактивный урок (мероприятие) под названием "Letter Writing Guide" разработан на базе развёрнутого методологического комплекса, составленного авторами статьи, и представляет собой ряд заданий, направленных на освоение, закрепление и дальнейшее совершенствование навыков по заданной тематике. Указанное мероприятие было апробировано и в дальнейшем интегрировано в спецкурс, разработанный для студентов-бакалавров всех специальностей технического университета. Поскольку заключительный экзамен, проходящий в режиме он-лайн, содержит часть, посвящённую оформлению и составлению писем на английском языке, упомянутое выше интерактивное занятие мыслится как качественный, эффективный и довольно быстрый способ подготовки студентов к выполнению экзаменационных заданий на «Письмо», итогом которого, согласно исследованию, являются высокие результаты финального тестирования.

Ключевые слова: навыки профессионального и повседневного общения, методологический комплекс, интерактивное мероприятие, руководство по написанию писем на английском языке.

Introduction

Modern political and economic situation in the non-English speaking world, the development of cross-cultural relationships and business cooperation provoke the demand for the new modified type of specialists, who can use English as a means of communication in a global society. In order to be able to interact in the international business community one needs the sufficient knowledge of English to successfully cope with the situations which might occur in the professional communication worldwide. The global changes in the world economics and technological transformations have led to the novelties in a business sphere, everyday life and education.

The cornerstone of Russian Educational System is the multilingual policy which allows the students to learn not only their Mother Tongue and English as a universal language, but to become literate in multiple languages in order to be able to

communicate in the World Society and make International contacts [4]. The problem of correlation between traditional methods and innovative approaches is crucial for the future workforce and calls for devising methods that would be effectively used to develop linguistic skills of the human resources that could contribute into the thrift and prosperity of the Russian Federation and will lubricate in the international multilingual society [5].

As Dr. Kagan (2004) once said: "Education today is much more about ways of thinking which involve creative and critical approaches to problem-solving and decision-making. It is also about ways of working, including communication and collaboration, as well as the tools they require, such as the capacity to recognize and exploit the potential of new technologies, or indeed, to avert their risks. And last but not least, education is about the capacity to live in a multi-faceted world as an active and engaged citizen" [2].

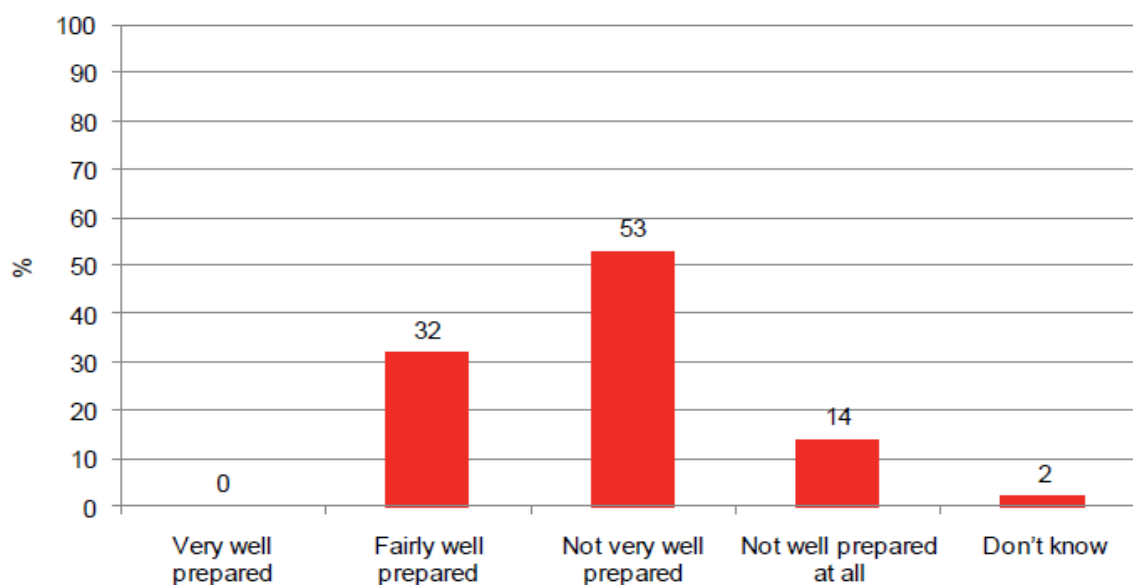
Theoretical Background

Life skills, a term coined by the World Health Organization, have been defined as “abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” [3]. For young learners, life skills fall into two categories: on the one hand, learning about acceptable behavior and, on the other hand, learning to become independent and responsible. Key life skills for secondary school learners and university students comprise learner’s **autonomy, critical thinking, time management and social development**. As far as professionals are concerned the key life skills at this stage are:

- information analysis,
- problem-solving,
- decision-making,
- initiative,
- good judgment,
- cooperation.

The employers and educators note a dramatic gap between the employees and graduates’ professional skills and their disability to successfully cope in the society. In other words, there is a discrepancy between what students acquire at school and university and the demands displayed by the world of work. According to a recent survey in the UK devoted to the workforce of tomorrow, carried out by the research company YouGov (2013), the overwhelming majority of companies claimed that graduates are poorly prepared for working life, owing to the lack of teamwork skills, communication skills and the ability to cope under pressure. In another survey, two-thirds of company bosses admitted that graduates do not know how to handle customers professionally, while half of them said that graduates were incapable of working independently [7]. The following graph shows how well the graduates are prepared for the world of work in employers’ opinion.

Diagram 1.



The following practical advice is given by Dr Michael Wagstaff, (2013) Head of Public Sector Consulting in his book ‘Education Tomorrow’: “Schools should place greater emphasis on employability and life skills and preparing young people for life in general. Employers should be encouraged to work more with schools by stripping away some of the bureaucracy and regulations that are perceived to inhibit closer ties” [8]. Schools need to do more to engage with businesses and create strong local partnerships. A commitment to working with business must come

from the head teacher and senior leadership downwards.

As Steve Taylore-Knowles (2013) tells in his article ‘Life skills: what they are and why we need to teach them’: “Our aim should always be to tie our language work into work on life skills, to activate our students language in ways that develop those skills and to help our students get ready for the constantly changing world that awaits them. If we can help our students develop a range of life skills in English, then they’ll come to see that language is indeed a life skill” [6]. Along with the life

skills playing a great part in the process of international communication, we can't help mentioning the psychological peculiarities of learners existing due to gender, age, individual, professional and educational differences. The given parameters should especially be taken into account while teaching adults.

Methodology

At ISP University we teach English to technical students and students of Economics and Management, who urgently need professionally-oriented life skills for working in the international companies in Russia and abroad. Since they are doing a Bachelor Degree they have a one-year English course. Thus, the primary goal of a today's university coach is to teach the students how to learn, self-educate and become independent learners. We found it necessary to work out a methodological complex, which can help to form the principle life skills mentioned above and combines the most important aspects to be implemented in the educational process featuring the students' sociocultural and psychological peculiarities.

Since over the past decade digital technologies have gone from being an optional tool for the few to a required tool for the majority of students [1], the principle of the mentioned complex is based on Technology-Enhanced Language Learning or TELL for short, which includes all modern tendencies in second language teaching process and meets both students' and teachers' demands.

This methodology shows the constituent parts of modern teaching methods and techniques and provides useful ideas for teachers how to incorporate the methods in the classroom in order to make learning more communicative and meaningful. The best part is that students will be given the chance to participate, whether they are active or passive in the classroom, thus providing positive possibilities for teachers and students to have a more interactive and effective language learning.

Different methods can be used to enhance Life Skills in students and a great role is given to different types of classroom activities such as:

- Class discussions
- Brainstorming
- Demonstration and guided practice
- Role plays

- Audio and visual activities (e.g. arts, music, theatre, dance)
- Small groups
- Educational games and simulations
- Case studies
- Story telling
- Debates
- Decision mapping or problem trees

Demonstration and guided practice activity lay the basis of the interactive class "Letter Writing Guide", specifically designed for training university students for one of the most difficult parts of the final exam devoted to writing and including several tasks. We have to note that the majority of the students has pre-intermediate level of language preparation according to CEF (Common European Framework). Hence, the exam assignments are not that difficult but still challenging and aiming at basic knowledge testing.

Research

Before starting the immersion into "Business Correspondence" we suggest our candidates to participate in the interactive class "Letter Writing Guide", which consists of theoretical information about the rules of writing, a layout of a typical letter, the ways of writing addresses on the envelope, different types of letter recognition, the diversities existing between formal and informal styles of writing, and most popular linking words used in both language registers. Thus, the trainees can have a chance to get acquainted with the Golden Rules of Letter Writing and watch a useful video guide which demonstrates the basics of business writing and, to crown it all, have a lot of fun while competing in teams or with each other. We have worked out a number of the following **didactic steps** in introducing the material:

1. Target: study the letter layout.

Target-oriented task: make up the letter.

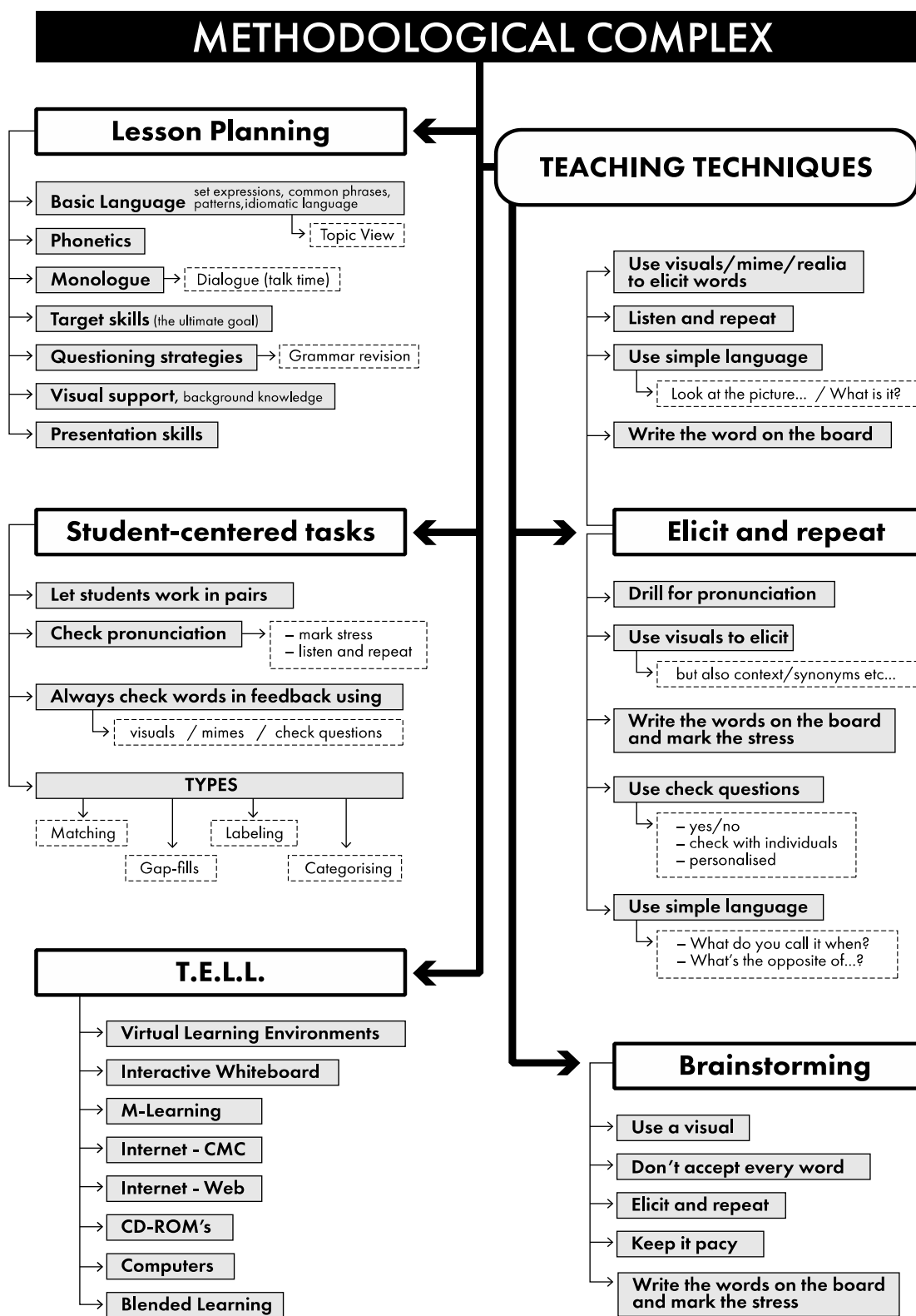
Self-checking.

2. Target: study the British variant of writing the address, then study the American variant of writing the address and remember the envelope layout.

Target-oriented task: match the information on the envelope with the parts of the address given below.

Self-checking.

Diagram 2.



3. Target: study the main types of business letters.

Target-oriented task: determine the types of the following letters.

Self-checking.

4. Target: study the information about different letter styles: Formal-Neutral-Informal.

Target-oriented task: match the informal expressions with neutral and formal ones.

Self-checking.

5. Target: study the information about linking words and phrases.

Target-oriented task: complete the table with the synonymic linking words from the box.

Self-checking.

6. Target: study the information about Punctuation and Spelling.

Target-oriented task: rewrite the e-mail using capital letters, full stops and commas.

Self-checking.

7. Target: watch a short video about the main principles of letter writing to consolidate the success.

Actually, seven targets, six target-oriented tasks and six self-checking parts are included into didactic set mentioned above and can form and develop the basic skills of Letter Writing by means of easy format of presentation, brief spirited summary of the articles and interesting exercises as well as visualization provided by the Interactive Whiteboard. The students can study the "Guide" either individually or together with the group-mates and English coaches.

Conclusions

It goes without saying that in the present day situation every professional is supposed to have not only occupational skills, but also the ability to communicate in another language with a foreign partner both orally and in the written form paying attention to the cultural assumptions and specifics of the overseas mentality. In order to avoid confusing situations when cooperating with foreign partners it is necessary to establish friendly, effective and long-term relationship, which can be mutually profitable.

Definitely, English teachers have a particular responsibility when it comes to life skills. First of all, many of the skills we're talking about are communication skills, such as persuading others, reaching a compromise or being a good team player. Our aim as English teachers should be to develop our students' communication skills, beyond filling them with words and rules. Secondly, teachers are supposed to facilitate the transfer of their professional skills into second language paradigm. Finally, teachers have a vital need to reconsider traditional approaches and methods in the process of L₂ acquisition due to the new dramatically different type of the learner of the 21st century, which is commonly known as "digital natives" and "world travelers".

References

1. *Blake, R.J.* The role of technology in second language learning: perspectives in research and scholarship, ed. H. Byrnes, New York: MLA, 1998, pp. 208-37.
2. *Kagan, S.* Addressing the Life Skills crisis, Win-Win Discipline: Strategies for All Discipline Problems (St. Clemente, CA: Kagan Publishing), 2004.
3. *Partners in Life Skills: Education Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting Department of Mental Health, World Health Organization, Geneva, 1999.* Available: http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf.
4. *Prokhorova, A.A.* A Multilingual Personality of a Student in Multicultural Society // A Person in the Modern World, San Francisco, California, USA, B&M Publishing, 2013, pp. 88-93.
5. *Прохорова, А.А.* Развитие профессионального мультилингвизма: традиции и инновации // Инновации в науке / Сб. ст. по материалам XXXV междунар. научно-практ. конф. № 7 (32). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. - С. 100-109.
6. *Taylor-Knowles, S.* (2013). Life Skills: What They Are and Why We Need To Teach Them. Available: www.macmillanenglish.com/life-skills.
7. *YouGov Statistics.* (2013). Available: <http://cdn.yougov.com>. [28/05/2014].
8. *Wagstaff, M.* (2013). Education Tomorrow. Available: http://cdn.yougov.com/today_uk_import/PDFYG-PublicSector-EducationTomorrowReport.pdf. [28/05/2014].

УДК 37:316.3

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КОЛЛЕДЖА

Н.А.Иваненко

Аннотация

Данная статья направлена на разработку структурно-функциональной модели формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа. Ведущими подходами к разработке данной модели являются интегративный и средовой подходы, симбиоз которых позволяет сформировать конкурентоспособность педагогического коллектива с учетом особенностей образовательной среды колледжа, предполагающей интеграцию учебно-воспитательной, научно-методической и исследовательской деятельности преподавателей; особенностей профессионального и межпрофессионального взаимодействия членов педагогического коллектива колледжа с коллективами других образовательных учреждений, научно-исследовательских институтов, профессионального сообщества. Структура предлагаемой структурно-функциональной модели формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа включает теоретико-методологический, функционально-целевой, содержательный, процессуальный и результативный блоки и их содержательное наполнение.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, конкурентоспособность, педагогический коллектив, интегративный и средовой подходы.

Abstract

This article is focused on the development of structural-functional model of the College teaching staff competitiveness formation. The leading approaches to the development of this model are integrative and environmental approaches, a symbiosis that allows to form the teaching staff's competitiveness, taking into account characteristics of the educational environment of the College that integrates the educational, methodological and research activities of the staff; the features of professional and interprofessional interaction of members of the College teaching staff with groups of other educational institutions, research institutes, professional community. The structure of the proposed structural-functional model of the College teaching staff competitiveness formation includes theoretical and methodological, functional and target, substantive, procedural and result units and their content.

Keywords: structural-functional model, competitiveness, teaching staff, integrative and environmental approaches.

В научно-педагогической литературе встречается достаточное количество исследований посвящённых разработке модели формирования конкурентоспособности специалистов, студентов, будущих преподавателей. Однако отсутствуют исследования, посвящённые разработке моделей формирования конкурентоспособности педагогического коллектива. Следовательно, при разработке модели в рамках нашего исследования необходимо опираться на существующие исследования, раскрывающие сущность и содержание процесса его моделирования.

Рассмотрению структурных компонент модели формирования конкурентоспособности специалиста посвящены работы многих ученых: А.А.Ангеловского, Л.А.Бодьян, О.В.Душкиной и др.

О.В.Душкина, к примеру, исследует целевой, деятельностный и контрольно-результативный, а также компоненты, отражающие профессиональную направленность, знания,

умения, навыки и профессиональные качества [6].

А.А.Ангеловский, анализируя процесс формирования конкурентоспособности студентов вуза как сложную, многоуровневую педагогическую систему, называет основными компонентами цель, содержание, методы, организационные формы и результаты.

Структурно-функциональную модель формирования конкурентоспособности студентов вуза А.А.Ангеловский рассматривает как сложную, целостную и многоуровневую динамическую систему, включающую в себя такие взаимосвязанные блоки как: образовательная и организационная деятельность, а также деятельность по формированию и развитию личностных качеств конкурентоспособного специалиста [1].

Модель формирования конкурентоспособности выпускника, определяемой спецификой его профессиональной подготовки, изучалась Л.Д.Бодьян, которой разработана и апробиро-

вана структурно-функциональная модель развития конкурентоспособности студентов технических вузов. В указанную модель входят: структурно-целевой, функциональный, методический (организационный) и содержательно-результативный блоки [4]. Данная модель основана на принципах контекстно-модульного подхода; она способствует мотивации личностной и профессиональной активности, а также актуализации постоянного саморазвития и самореализации студентов технического вуза.

Т.Ю.Мельниченко выделены основные элементы модели по формированию конкурентоспособности студентов педагогического факультета: опорные и вновь приобретаемые экономические знания будущего специалиста, методы репродуктивной и творческой практической деятельности в процессе изучения социокультурного блока общего образования; творческие умения и приемы работы будущего специалиста по перестройке учебного материала для формирования его конкурентоспособности; этапы и уровни приобретения соответствующими экономическими знаниями, направленными на формирование профессиональных умений конкурентоспособности; способы действий и практическая готовность студентов к выработке их конкурентоспособности [13].

Представляя модель формирования конкурентоспособного специалиста в условиях профессионально-экологического образования, Р.А.Кривцов относит её компоненты к трем функционально взаимосвязанным уровням: *аксиологический*, сводящийся к формированию личной позиции студента на его профессионально-экологическую будущую деятельность; *онтологический*, включающий модульное содержание; *технологический*, определяющий готовность студентов к обучению, технологическую организацию процесса обучения, педагогические условия эффективного обучения конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда [8].

Общность групп по формированию конкурентоспособности в профессиональной подготовке выпускников вуза рассмотрена В.И. Андреевым. В разработанной им «идеальной модели» конкурентоспособной личности внимание акцентируется на следующих профессионально и социально значимых личностных качествах: группе мотивов и ценностных ориентаций, нравственных и гражданских качествах,

интеллектуальных и деловых качествах, особенностях характера и поведения, коммуникативных способностях, организаторских способностях, «само» способностях и «само» процессах [2].

Рассматривая процесс формирования личностной конкурентоспособности будущего педагога профессионального обучения как сложную, многоуровневую педагогическую систему, Е.В.Евплова определяет в ней такие структурные компоненты как цель, содержание, организацию и результат. Выявленные компоненты определены целевым, содержательным, организационным и результативным блоками, каждый из которых называется ею частями модели, которая объединена с помощью определенных функциональных связей [7]. Целевой блок направлен на осуществление целевой функции модели, обеспечивающей ориентацию и мотивацию участников педагогического процесса для формирования их личностной конкурентоспособности. Что касается цели, то она конкретизирована в задачах по формированию личностных и профессиональных качеств будущих педагогов профессионального обучения. Содержательный блок представлен совокупностью таких компонентов как мотивационный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Интеграцией разнообразных форм, методов и способов организации учебно-воспитательного процесса характеризуется организационный блок модели. Результативный блок предлагаемой ею модели, представленный низким, средним, выше среднего и высоким уровнями, отражает результат процесса формирования личностной конкурентоспособности.

В.Н.Мезиновым предлагается модель процесса формирования конкурентоспособности будущего учителя, которая направлена на определение теоретико-методологической базы построения и управления подобным процессом, системы проектных характеристик, критериев и показателей результативности; приоритетных направлений и логико-содержательной основы интеграции, общей логики и процедуры структурирования содержания образования, ситуаций, проблем и противоречий, принципиально значимых для развития личности и овладения конкурентоспособным поведением [12].

Структурно-содержательная модель конкурентоспособности учителя представлена

М.В.Мащенко, которая включает мотивационно-ценностный компонент с отражением ценностных ориентаций личности, сформированных духовно-нравственных качеств, позитивной установки на различные виды социально значимых активностей, потребность в самоактуализации, самовыражении, самоутверждении, саморазвитии; системно-акмеологический, заключающийся в стремлении самосовершенствоваться, выявлять личностные перспективы конкурентоспособного поведения, самосовершенствоваться в соответствии с идеальной моделью конкурентоспособности личности; когнитивно-рефлексивный, характеризующийся способностью к умственному восприятию и обработке внешней информации в профессиональной области, отражающий знания основных категорий, принципов и закономерностей педагогической деятельности; деятельностно-практический, включающий познавательные, коммуникативные и регулятивные умения и навыки, определяющие конкурентоспособное поведение успешного учителя [11].

Учитывая предложенные точки зрения на компонентный состав моделей формирования конкурентоспособности субъектов образовательного процесса, в содержание модели в рамках данного исследования мы закладываем теоретико-методологический, функционально-целевой, содержательный, процессуальный, методический и результативный компоненты, совокупность которых направлена на эффективное формирование конкурентоспособности педагогического коллектива технического колледжа.

В основу моделирования формирования конкурентоспособности педагогического коллектива технического колледжа в рамках компетентностной парадигмы профессионального образования нами заложены *интегративный и средовой подходы*.

Интегративный подход в формировании конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа проявляется в: интеграции учебно-воспитательной, научно-методической и исследовательской деятельности преподавателей колледжа; профессиональном взаимодействии членов педагогического коллектива колледжа; межпрофессиональном взаимодействии педагогического коллектива колледжа с коллективами других образовательных учреждений, научно-исследователь-

ских институтов, профессионального сообщества.

Преимуществом интегративного подхода к формированию конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа является то, что он создает условия для постоянного взаимодействия его субъектов как внутри коллектива, так и вне его, где признаком продуктивности их интеграции будет не столько плотность этих связей, сколько интегративная целостность.

Основным структурообразующим компонентом внутреннего строения интегрированного коллектива является личность, обладающая целенаправленностью своего поведения и стремящаяся к собственному «самодостраиванию» через интегративные связи с внешней средой, где ее конкурентные свойства, являясь специфическими системными свойствами, позволяют не только самодостраивать себя, но и переводить своим вкладом всю систему на качественно новый уровень [10, 15].

Любой реальный педагогический объект содержит в себе внутренние противоречия, которые можно понимать как пары антагонизмов, гармонизация которых предполагает объединенность и взаимопереход этих полярностей, отражающих их динамический баланс. В связи с этим, самодостраивание подсистемы не должно отождествляться с уже сформированными способами взаимодействия, и необходим выход за пределы системы, то есть в условия неструктурированной ситуации, так как жизнеспособность подсистемы зависит от способности к самоорганизации, которая может быть достигнута только в ходе самостоятельного выбора данной подсистемой направлений взаимодействия, позволяющих восполнять и самодостраивать себя.

Необходимость опоры *на средовой подход* в формировании конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа обусловлена тем, что средовой подход ориентирован на создание определенной позитивной конкурентной среды, направленной на эффективное формирование конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа. При этом главной методологической линией остаётся опосредованное корпоративной средой управление становлением и развитием личности в педагогическом коллективе колледжа. Средовой подход в этом смысле можно считать методологией получения массового

результата – социально значимых корпоративных целей.

Корпоративная среда колледжа, влияя на образ жизни преподавателя, задаёт модели жизнедеятельности в педагогическом коллективе, типизируя её и позволяя членам коллектива реализовывать на практике те или иные идеалы и получать тот или иной тип личности через её корпоративное взаимодействие. Положительным моментом является то, что индивидуальность и уникальность самого преподавателя при этом не страдает, т.к. поле проявления индивидуального стиля остается достаточно широким для него.

Концепция средового подхода базируется на таких гуманистических направлениях, как синергетика, феноменология, экзистенциализм, герменевтика и позволяет полагаться на безграничную потенциальность членов педагогического коллектива колледжа как фактора повышения их конкурентоспособности. В связи с этим, средовой подход позволяет прогнозировать возможности корпоративной среды педагогического колледжа, конструировать средообразовательные ниши и планировать меры, направленные на их реализацию для порождения конкурентной среды, формирующей конкурентоспособность педагогического коллектива в целом.

Самым эффективным способом построения взаимодействия внутри образовательных учреждений выступает открытая образовательная система, включающая совокупность взаимосвязанных образовательных элементов, состоящих в активном взаимодействии с социальными подсистемами и друг другом через разные виды ресурсов для получения конкурентных преимуществ за счет объединения усилий двух или большего числа организаций [3, 9, 14]. Наличие эффекта синергизма и умение управлять этим эффектом создает специфическое конкурентное преимущество для участников подобного взаимодействия, которое, прежде всего, проявляется на уровне конкретных организаций, и которое, в конечном счете, реализуется на разных рынках в виде снижения уровня издержек либо в виде приобретения продукцией (в нашем случае образовательными услугами) уникальных свойств. Стратегия синергизма предполагает повышение эффективности деятельности за счет совместного использования ресурсов (синергия технологий и издержек), рыночной инфраструк-

туры (совместный сбыт) или сфер деятельности (синергия планирования и управления). Значение стратегии синергизма заключается, таким образом, в том, что она помогает получить более высокую рентабельность любого производства (процесса) при взаимосвязи организаций, чем в ситуации, когда они управляются отдельно.

Многие экономисты считают синергизм важным элементом выбора, разработки и детализации стратегии развития организации. В то же время отмечается, что синергетический эффект – каким бы потенциально большим он ни был – не проявится сам по себе, его нужно планировать и извлекать. Образовательная практика также свидетельствует, что эффект совместной деятельности всегда выше простой суммы индивидуальных усилий за счет роста потенциала сотрудничества, расширения взаимосвязей. Таким образом, в сети формируется новая собственность (интеллектуальный продукт) и коллективный собственник. Так как большинство процессов в сети самоорганизуется, то интегративной основой объединения учреждений и педагогов является консультационная поддержка проектной деятельности по формированию содержания и организации образования в универсуме инновационной культуры, проявляемая в виде консультационной помощи при разработке образовательных программ образовательных учреждений, программ развития образовательных учреждений или территорий, исследовательских и управленческих проектов и др. Коллектив единомышленников, готовых интегрировать свои усилия в направлении достижения целей сети, обладает единым видением будущего, пониманием настоящего, осознанием необходимости изменений и наличием сформированной корпоративной культуры в образовательном учреждении. Все вышесказанное оправдывает выбор в качестве одного из ведущих принципов формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа – *принципа корпоративности*, предполагающего общность профессиональных целей и ценностей членов педагогического коллектива, направленных на осуществление совместной профессиональной деятельности, обеспечивающей повышение эффективности образовательного процесса колледжа.

С точки зрения синергетики, в организации корпоративной конкуренции важным является

не передача знаний, а обучение овладению основами самообразования, применение нелинейного диалога, пробуждающего к самообучению и др. Под нелинейным диалогом понимается его открытость, прямая и обратная связь в едином темпомире, где субъекты образовательного процесса (преподаватели, наставники, администрация) сотрудничают, способствуя взаимным положительным изменениям, то есть задача администрации заключается в небольшом резонансном воздействии на коллектив преподавателей с последующим обеспечением его саморазвития. Такое сотрудничество осуществимо только при условии взаимной самореализации творческих способностей. И здесь очень важно то, что это происходит лишь при хорошем взаимном понимании и сопереживании личностному росту друг друга. В связи с этим, актуальным выступает *принцип диалогичности*, предполагающий рефлексивный диалог преподавателей с целью эффективного взаимного обмена имеющегося потенциала для прогнозирования и решения стратегических задач учреждения профессионального образования. Здесь большую роль играет ценностно-ориентационное единство педагогического коллектива колледжа, направленное на полезную совместную деятельность по повышению его конкурентоспособности, эффективность которого достигается только в рефлексивно-диалогическом взаимодействии ее субъектов.

Проектирование сложных систем не может не учитывать основные правила их конструирования. Так, правила субоптимизации утверждают, что независимая оптимизация каждой из подсистем не приводит к оптимизации системы в целом [5]. В рассматриваемом случае это означает, что корпоративная конкуренция на определенном этапе не приведет к положительным результатам, так как для совершенствования и развития педагогического коллектива в целом необходимо систематическое повышение квалификации его членов. Это возможно при высоком уровне сбора и обработки данных и при условии способности субъекта образовательной деятельности вступать в информационный обмен с внешней средой из любой точки траектории своего профессионального роста.

В течение активного профессионального самосовершенствования у преподавателя происходят качественные и количественные изме-

нения, что требует изменений и требований, предъявляемых к данному процессу.

Систему называют самоорганизующейся, если она без специфического внешнего воздействия обретает функциональную структуру. Обеспечение прозрачного качественного информационного сопровождения, определяемого целью обучения, характером будущей профессиональной деятельности обучаемых, средствами и результатами обучения, а также сама прозрачная процедура оценивания достижений преподавателей ведет к созданию определенной конкурентной среды среди преподавателей коллектива. В условиях интегрированного комплекса "Технический колледж - КНИТУ" на основе широкого применения мультиагентных сетей открытого архитектурного типа и виртуального доступа к образовательно-проектной базе реализуется рейтинг преподавателей. В связи с этим, мы выдвигаем *принцип транспарентности*, предполагающий открытость и доступность достижений преподавателей с целью поддержания конкурентной среды в коллективе для своевременной корректировки их достижений.

Следующим немаловажным условием формирования конкурентоспособности педагогического коллектива является его динамичность, благодаря которой в ответ на изменения внутренних и внешних воздействий он способен устанавливать новые, соответствующие им равновесия как внутри себя, так и со средой своего функционирования. Выделение *принципа динамичности* предполагает постоянное развитие, саморазвитие и совершенствование членов педагогического коллектива с целью сохранения конкурентных преимуществ колледжа в целом для его адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям.

В качестве *цели* предлагаемой нами модели является формирование конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа.

Задачами формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа являются следующие:

- формирование корпоративной компетенции членов педагогического коллектива колледжа;
- интеграция учебно-воспитательной, научно-методической и исследовательской деятельности преподавателей колледжа;

- создание непрерывной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей колледжа;

- организация системы наставничества в колледже;

- систематическая диагностика и коррекция уровней сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа.

В содержание конкурентоспособности педагогического коллектива мы закладываем *личностный, профессиональный и межпрофессиональный компоненты* ее сформированности:

1. *Личностный компонент* сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива характеризуется целеустремленностью и уверенностью его членов в своих силах; наличием лидерских качеств; стремлением к инновациям; владением навыками самообразования и повышения квалификации; инициативностью и самодисциплиной; предприимчивостью и деловитостью; способностью к самоанализу и принятию нестандартных решений; способностью к самопрезентации; личной ответственностью за результаты выполняемой работы; способностью к риску и защите своих прав и свобод; эмоциональной устойчивостью и коммуникабельностью.

2. *Профессиональный компонент* сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива характеризуется профессиональной компетентностью, профессиональным мастерством его членов и качеством труда; умением адекватно оценивать собственные профессиональные возможности; умением ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений; пониманием целей и задач профессиональной деятельности; способностью гибко и быстро применять знания и опыт для решения практических задач; способностью формулировать текущие и конечные профессиональные цели и задачи; способностью находить формы и способы решения профессиональных задач; способностью адаптироваться к новым ситуациям; способностью выстраивать стратегии профессиональных действий; умением применять инновационные технологии в своей предметной области; способностью оперировать информацией в области профессиональных знаний.

3. *Межпрофессиональный компонент* сформированности конкурентоспособности

педагогического коллектива характеризуется высоким уровнем общего образования, культуры его членов; широкой информационной, общеобразовательной, общетехнической, компьютерной, экономической, правовой, психологической подготовкой в сочетании с глубокими узкопрофессиональными, узкопрофильными знаниями; способностью коллективно принимать решения, предвидеть их возможный экономический социальный результат и нести ответственность за принимаемые решения и результаты совместной деятельности; социально-профессиональной мобильностью, коммуникабельностью; умением разрешать конфликтные ситуации; способностью к поддержке широких, активных и разнообразных творческих контактов по вопросам научной, профессиональной и педагогической деятельности.

Представленные компоненты формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа направлены как на формирование стабильного, высокопрофессионального, творческого педагогического коллектива, так и освоение каждым преподавателем новых информационных и педагогических технологий образования.

В целях эффективного формирования конкурентоспособности педагогического коллектива нами предложен алгоритм данного процесса, включающий в себя три *этапа*:

- *информационно-репродуктивный этап*, предполагающий формирование когнитивной основы конкурентоспособного сознания и поведения членов педагогического коллектива. Данный этап характеризуется тем, что преподаватели колледжа стремятся освоить современные способы в преподавательской и исследовательской деятельности, развивать недостающие качества, для чего занимаются постоянным профессиональным самообразованием и самовоспитанием. Однако на данном этапе формирования конкурентоспособности педагогического коллектива наблюдаются противоречия в коллективной их деятельности, заметнее проявляется конкуренция друг с другом, что ограничивает возможности совместной разработки масштабных образовательных проектов колледжа;

- *активно-поисковый этап*, предполагающий развитие и активизацию конкурентоспособного сознания и поведения членов педагогического коллектива. Данный этап характе-

ризуется устойчивым творческим отношением к работе в коллективе. Однако на этапе осуществления совместной деятельности имеются свои проблемы и противоречия, связанные с тем, что по уровню развития своей компетентности преподаватель обгоняет некоторых своих коллег, и его стремление к инновационным преобразованиям наталкивается на внешнее непонимание и даже противодействие;

- *интенсивно-креативный этап*, предполагающий совершенствование и реализацию конкурентоспособного поведения членов педагогического коллектива в разноплановых ситуациях. Данный этап характеризуется гибким и динамичным поведением членов педагогического коллектива в соответствии с меняющейся образовательной ситуацией в обществе, предъявляемыми новыми требованиями преподавателю и колледжу в целом. На данном этапе при совместной разработке различных проектов преподаватели чувствуют ответственность не только за свою часть, а за весь проект в целом.

Совокупность предложенных этапов формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа направлена на обеспечение гибкого использования имеющихся знаний и умений у членов педагогического коллектива для совместного решения сложных педагогических проблем, инновационной активности преподавателей, которая проявляется в поиске и творческом использовании новых дидактических технологий, в авторских разработках, в изучении смежных наук, новаторского опыта, проектной и исследовательской деятельности.

Таким образом, предлагаемая нами структурно-функциональная модель формирования конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа включает в себя следующие блоки:

- *теоретико-методологический*, представленный обоснованием интегративного и средового подходов; определением принципов: диалогичности, корпоративности, транспарентности и динамичности;

- *функционально-целевой*, включающий цель (повышение и поддержание конкурентоспособности колледжа на рынке образовательных услуг) и задачи (формирование корпоративной компетенции членов педагогического коллектива колледжа; интеграция учебно-воспитательной, научно-методической и ис-

следовательской деятельности преподавателей колледжа; создание непрерывной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей колледжа; организация системы наставничества в колледже; систематическая диагностика и коррекция уровней сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива колледжа);

- *содержательный*, представленный совокупностью личностного, профессионального и межпрофессионального компонентов конкурентоспособности педагогического коллектива;

- *технологический*, предполагающий совокупность этапов формирования конкурентоспособности педагогического коллектива технического колледжа: информационно-репродуктивный, активно-поисковый, интенсивно-креативный;

- *результативный*, включающий критерии сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива технического колледжа (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и их показатели.

Литература

1. *Ангеловский, А.А.* Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А.Ангеловский. - Магнитогорск, 2004. - 22 с.
2. *Андреев, В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И.Андреев. - Казань: Центр информ. технологий, 2004. - 342 с.
3. *Ансофф, И.* Стратегический менеджмент. Классическое издание / И.Ансофф. - С-Петербург: Питер, 2009. - 153 с.
4. *Бодьян, Л.А.* Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А.Бодьян. - Магнитогорск, 2009. - 21 с.
5. *Владиславлев, А.П.* Непрерывное образование как способ формирования всесторонне развитой личности / А.П.Владиславлев // Философские науки. - 1978. - № 5. - С. 56-58.
6. *Душкина, О.В.* Формирование конкурентоспособности студентов средних специальных учебных заведений торгово-экономического профиля: дис. ... канд. пед. наук / О.В.Душкина. - Липецк, 2001. - 214 с.
7. *Евплова, Е.В.* Методические рекомендации по формированию конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения / Е.В.Евплова. - Челябинск: РЕКПОЛ, 2012.

8. *Кривцов, Р.А.* Формирование конкурентоспособного специалиста в процессе профессионально-экологического образования в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А.Кривцов. - Н.Новгород, 2008. – 21 с.
9. *Ласло, Э.* Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы / Э.Ласло // ВИЕТ. 1997. - № 4.
10. *Масалимова, А.Р.* Зарубежный опыт интеграции научно-исследовательской, учебной и практической деятельности студентов высшей технической школы [Текст] / А.Р.Шайдуллина, А.Р.Масалимова // Казанский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 54-61.
11. *Мащенко, М.В.* Модель формирования конкурентоспособности учителя информатики в педагогическом вузе // Актуальные вопросы использования инновационных технологий в образовательном процессе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. - Нижний Тагил: НТГСПА, 2011.
12. *Мезинов, В.Н.* Формирование конкурентоспособности будущего учителя в процессе педагогического образования / В.Н.Мезинов // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2008. - Выпуск № 3.
13. *Мельниченко, Т.Ю.* Формирование конкурентоспособности будущего специалиста при изучении экономики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю.Мельниченко. - Калуга, 2004. – 22 с.
14. *Милграм, С.* Эксперимент в социальной психологии / С.Милграм. - Питер, 2001.
15. *Шайдуллина, А.Р.* Подготовка специалистов технического профиля в условиях интеграции образования и производства: региональный опыт: монография / А.Р.Шайдуллина. – Казань: Изд-во КГУ, 2009. – 126 с.

УДК 378

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА В НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М.Калимуллин, А.Р.Шайдуллина

Аннотация

Масштабы модернизации российского профессионального образования побуждают педагогическую науку выходить за пределы чисто академической и разрабатывать реальные практико-ориентированные модели интеграции образования, науки и производства. В связи с этим, в данной статье раскрыты особенности, преимущества и основные ориентиры таких моделей интеграции образования, науки и производства, как: колледж – предприятие, вуз – предприятие, вуз – НИИ – предприятие, вуз – предприятие – НИИ, колледж – вуз – предприятие, а также выявлены условия продуктивной интеграции их субъектов. Данные модели основаны на взаимопроникновении образовательных, научно-исследовательских и производственных процессов, интеграции учебных заведений, уровней профессионального образования, содержания образовательных программ, технологий обучения и воспитания, организационно-управленческих форм, финансово-экономических ресурсов и производственных процессов.

Ключевые слова: модели, интеграция, диверсификация, образование, наука, производство, система непрерывного профессионального образования

Abstract: The scope of Russian higher education modernization encourage pedagogical science go beyond the purely academic boundaries and develop real practice-oriented education, science and manufacture integration models. The article reveals the features, advantages and major guiding points of such education, science and manufacture integration models, as colleges - enterprise, University - enterprise, University - research Institute - enterprise, University - enterprise - research Institute, College - University - enterprise, as well as their components productive integration terms are revealed. These models are based on the mutual educational, research and manufacture processes penetration, educational institutions, professional education levels, educational programs content, training and education technologies, organizational and administrative forms, financial and economic resources and manufacture processes integration.

Keywords: Models, integration, diversification, education, science, manufacture, continuous professional education.

Современный этап развития российского общества, связанный с интенсивными взаимопроницающими и взаимозависимыми из-

менениями в политико-экономической и социокультурной жизни, происходящими под воздействием неблагоприятных экономиче-

ских, политических и экологических факторов, определили приоритеты в развитии системы образования [11].

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» установлены следующие целевые ориентиры развития системы образования [1, 12]: формирование сети научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающие кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов; развитие интегрированных инновационных программ, решающих кадровые и исследовательские задачи развития инновационной экономики на основе интеграции образовательной, научной и производственной деятельности; становление системы привлечения работодателей к созданию образовательных стандартов и аккредитации образовательных программ; формирование национальной квалификационной структуры с учетом перспективных требований опережающего развития инновационной экономики и профессиональной мобильности граждан, обновление государственных образовательных стандартов и модернизация программ обучения всех уровней на базе квалификационных требований.

Вышеуказанные ориентиры актуализировали необходимость решения таких проблем профессионального образования, как: несогласованность рынка труда и рынка образовательных услуг; дефицит квалифицированных кадров, особенно в высокотехнологичных и инновационных областях; отсутствие эффективных партнёрских отношений между системой профессионального образования и бизнес-сообществом [7]; неоправданно растянутые сроки подготовки рабочих; непрестижность рабочих профессий; несоответствие учебно-материальной базы образовательных учреждений современным технологиям производства; неразработанность нормативно-правового обеспечения взаимоотношений между образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг и др. В решении вышеперечисленных проблем важную роль играет интеграция образования и производства.

Работник каждого уровня должен обладать разным сочетанием фундаментальных и практических знаний, навыков и умений, а также набором компетенций, позволяющих ему

реализовать результаты своего труда и реализоваться самому на современном рынке труда. Например, квалифицированному рабочему фундаментальные знания нужны в меньшей степени, чем приобретенные навыки и умения. Для инженера-конструктора большую роль играют практические знания и навыки, а фундаментальные знания носят преимущественно базовый общеобразовательный характер. Для инженера, работающего на производстве в качестве линейного мастера, важны такие качества, как умение управлять персоналом, организовать производство, конкретные производственные навыки и т.д. Для научного работника имеют значение именно фундаментальные знания. Все это очень трудно реализовать в одной универсальной образовательной программе даже в рамках определенной отрасли.

В связи с этим, в рамках данного исследования целесообразным считаем рассмотреть существующие модели интеграции образования и производства в системе непрерывного профессионального образования, ориентированного на подготовку конкурентоспособных специалистов в системе непрерывного профессионального образования.

Модель «колледж – предприятие». Важнейшей составной частью профессионального образования является система среднего профессионального образования. Специалисты, которые готовятся в этой системе, – это преимущественно работники интеллектуального труда, в основе деятельности которых лежит решение задач алгоритмического типа, требующих оценки, выбора и реализации наиболее эффективного и качественного из возможных решений задачи в рамках регламентированного количества вариантов [8, 9]. Например, специалисты со средним техническим образованием (техники, технологи и др.) осуществляют обработку технической, технологической и другой информации с целью подготовки материалов для принятия инженерных решений, обеспечивают функционирование сложных технических и технологических систем, являются руководителями первичных трудовых коллективов (бригадами, мастерами и др.).

Среднее техническое образование отличается от других направлений подготовки тем, что оно ориентировано на подготовку техников – специалистов, обеспечивающих совместно с

инженерным корпусом выполнение инженерно-технического труда.

В отличие от инженера, функции которого определяются, во-первых, как стратегические, способного ставить и решать крупномасштабные задачи по реализации достижений науки и техники, производства; во-вторых, как тактические, способного предвидеть и оценить природу и характер различного рода внешних возмущений, влияющих на производственную систему, и с учетом программы и перспектив ее развития разрабатывать организационные и технические мероприятия по предупреждению или устранению нежелательных возмущающих явлений, техник является исполнителем частных вопросов, общих инженерных задач [5, 6].

На производстве техник выступает как помощник инженера, выполняющий работы, для которых существуют общепринятые стандартные методы выполнения (составление технической документации, эскизирование, нормирование, разработка технологии изготовления несложных изделий и др.).

Трудовые функции инженеров и техников являются составными частями инженерного труда. Инженерная деятельность, в каких бы аспектах она не рассматривалась, всегда относится к сфере преимущественно умственного труда. Будучи частицей совокупного работника, инженерно-технические работники заняты непосредственно производительным трудом, который также необходим как и труд рабочего.

Современным предприятиям нужны специалисты, готовые полноценно работать с первого дня после окончания колледжа. Для подготовки таких специалистов необходимо, чтобы в формировании знаний, умений и компетенций принимали участие заказчики кадров.

Целью рассматриваемой нами модели колледж – предприятие является реализация интересов всех участников образовательного процесса для подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

Интеграция колледжа и предприятия позволяет: делегировать предприятиям ответственность за определение потребностей в специалистах и рабочих кадрах и планирование их подготовки и переподготовки; изменить подходы к профориентации (через предпрофильную подготовку и профильное обучение); усилить связи учебных заведений с рынком труда через вовлечение работодателей и других социаль-

ных партнеров в разработку квалифицированных требований, процедур проверки знаний, профессиональных умений и навыков; усилить роль предприятий в обучении компетенциям, отвечающим конкретным требованиям производства; содействовать переходу учебных заведений на принцип самоуправления, стимулирования их большей автономии, перехода на экономические методы управления, внедрения методов оценки конечных результатов, трудоустройству выпускников.

Условиями продуктивного взаимодействия колледж – предприятие являются: договор о социальном партнерстве; план-график профессиональной подготовки студентов на предприятии с указанием сроков, этапов, подразделений, рабочих мест; согласованная и утвержденная детальная программа профессиональной подготовки студентов на предприятии; ресурсное (учебно-материальное, учебно-методическое, кадровое, финансовое и др.) обеспечение профессиональной подготовки студентов на предприятии; трудоустройство выпускников.

Модель «вуз – предприятие». Существует ряд объективных и субъективных факторов, усугубляющих дальнейшую адаптацию будущих специалистов к работе в жестких рыночных условиях. К ним можно отнести: отмену централизованного распределения, предпочтение работодателями квалифицированных специалистов, трудности с трудоустройством выпускников в соответствии с полученной специальностью и др., а также, такие, как неадекватный уровень самооценки выпускников, недостаточное владение ими информацией о реальных потребностях рынка труда и требований работодателей, некомпетентность в области трудового права, занятости, планирование карьеры, отсутствие навыков адаптации на рабочем месте, закрепление в трудовом коллективе и др. Альтернативой решения проблем такого характера нам представляется включение обучающихся в максимально приближенную к реальным условиям систему производственных отношений.

В качестве основных форм интеграции высшей школы и промышленности выделяют: содействие трудоустройству, то есть взаимодействие вузов и предприятий через рынок труда, так как трудоустройство является самым очевидным критерием эффективности взаимодействия вузов и предприятий, очевидным ре-

результатом деятельности вуза как «производителя» квалифицированных специалистов; учет требований промышленности при разработке учебных планов и постоянное обновление знаний и навыков специалистов вследствие их устаревания; сокращение специальностей в рамках многопрофильного обучения; периодическое исследование профессиональной карьеры выпускников, использование полученных результатов для оценки и корректировки программ; обучение на предприятии (стажировки); разработка программ совместной подготовки специалистов вузами и компаниями (предприятиями); осуществление прогнозирования потребностей предприятия в специалистах на основе показателей его деятельности [6].

Формирование системы стратегических партнеров вуза, достижение развитой формы вертикальной интеграции вуза предполагает установление вузом прямых связей с основными «профильными» предприятиями по вопросам создания совместных образовательных программ и систем внутрифирменного корпоративного обучения, организация их непосредственного участия в учебном процессе и контроле качества образования и уровне знаний студентов. Основным стимулом формирования партнерских отношений является взаимная заинтересованность в повышении качества подготовки специалистов.

Сотрудничество вуза с отраслевыми предприятиями может осуществляться в рамках: развития программ целевой подготовки специалистов, менеджеров и научных кадров по заказам предприятий; организации и проведения в интересах предприятий научно-исследовательских разработок; создания совместных центров, экспертных советов и лабораторий для научного сопровождения программы развития соответствующих отраслей; организации и проведения научных мероприятий, призванных объединить усилия ученых и специалистов-практиков в решении важнейших проблем экономического развития региона.

Такое сотрудничество высших учебных заведений с предприятиями позволяет решать следующие задачи: предоставлять возможность предприятиям влиять на содержание программ высшего профессионального образования и готовить для данного предприятия специалистов заданного качества, устанавливаемого не только государственными образовательными стандартами, но и дополнитель-

ными требованиями к уровню подготовки со стороны предприятия, сокращая период адаптации молодого специалиста к условиям и содержанию профессиональной деятельности путем интегрирования части учебного процесса в текущую деятельность предприятия-заказчика. Период адаптации в этом случае совмещается (частично или полностью) с периодом изучения специальных дисциплин и дисциплин специализации программы, подготовки курсовых проектов и работы над дипломным проектом. Обеспечение гибкого реагирования вуза на потребности предприятий в части формирования спектра специализаций подготовки и организации непрерывного профессионального образования в свою очередь гарантирует трудоустройство молодых специалистов после завершения обучения на взаимосогласованных условиях профессиональной деятельности [3].

В этой связи от участников интеграционной системы «вуз – предприятие» необходимо четкое определение обязанностей каждой из сторон. Для оптимизации координационных связей с предприятием вузу необходимо: разрабатывать сквозные образовательные программы по родственным специальностям начального, среднего и высшего профессионального образования; предоставлять возможность получения выпускниками профессиональных колледжей высшего профессионального образования по сокращенной программе; создавать условия, при которых студенты старших курсов профессионального колледжа одновременно осваивают программы первых курсов вуза; обеспечивать доступность высшего профессионального образования на бюджетной основе для одаренных школьников и выпускников колледжей (техникумов), обучающихся по сквозным учебным программам; разрабатывать методику, организовывать отбор (конкурсы, олимпиады, работа в студенческих командах по выполнению инновационных проектов и др.); создавать рейтинговый банк данных одаренной молодежи из числа учащихся профильных школ, студентов колледжа и вуза; оказывать содействие в профессиональном и карьерном росте одаренной молодежи; обеспечивать доступность высшего профессионального образования для детей сирот и детей малоимущих семей; направлять для работы в учреждения базового профессионального образования ППС вуза; вводить в наблюдательный совет вуза представителя от предприятия; ор-

ганизовывать подготовку мастеров производственного обучения и преподавателей специализированных дисциплин с высшим образованием для учреждений профессионального образования; по договорам с базовыми предприятиями организовывать научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную работу, направленную на разработку и внедрение в производство инновационной коммерческой продукции.

Предприятие, в свою очередь, осуществляет следующие действия, направленные на продуктивную интеграцию с вузом: участвует в управлении автономным учреждением профессионального образования через представительство в наблюдательном совете в соответствии с уставом автономного учреждения; принимает участие в профориентационной работе, организуемой в школах учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования с целью обеспечения набора контингента обучающихся из числа выпускников; участвует в присвоении профессиональной квалификации выпускникам по профессиям рабочих и служащих своей отрасли; при необходимости закрепляет за автономными учреждениями – профессиональными колледжами функции учебных центров предприятия; заключает договоры с обучающимися; гарантирует трудоустройство выпускникам; с вузом организует научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную работу в целях разработки и внедрения в производство инновационной коммерческой продукции; содействует трудоустройству инвалидов, детей-сирот – выпускников учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования; участвует в организации временных рабочих мест для обучающихся учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования в период летних каникул и в свободное от учебы время; принимает участие в создании республиканской базы данных молодых рабочих и специалистов; участвует в софинансировании образовательного процесса на паритетных условиях [10].

В качестве условий укрепления интеграционных связей вуза с предприятиями можно выделить следующие: включение работодателей в состав государственной аттестационной комиссии выпускников; проведение общественной экспертизы государственных образовательных стандартов специалистами предприятий и организаций, разработка предложений

по их улучшению; введение регионального компонента государственных стандартов профессионального образования для компенсации недостатков, выявленных работодателями при общественной экспертизе стандартов, и учёт региональных особенностей; расширение участия специалистов предприятий и организаций в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений через практическую работу в Совете регионально-образовательного комплекса; вовлечение предприятий в число учредителей «Открытого института» с возложением на них в соответствии с договорами между учредителями и образовательными учреждениями обязанностей совершенствования материальной базы образовательных учреждений, установление доплат преподавателям, предоставление мест для прохождения практики обучающимися и т.д.

Модель «вуз – предприятие – НИИ». Основным стратегическим направлением развития современных учреждений профессионального образования является подготовка специалистов и научных кадров высшей квалификации, отвечающих современным требованиям экономики страны и способных эффективно работать в условиях конкуренции и свободного рынка труда. В современных условиях важнейшей особенностью высших учебных заведений наряду с нацеленностью на обеспечение высокого качества профессиональной подготовки, интеграцию образования и науки является акцент на инновационную деятельность.

Интеграционная модель подготовки современного инженера в системе «вуз – наука – производство» является результатом системной организации образования, науки и производства, которая представляет интеграцию образования с наукой и производством как изоморфный процесс, имеющий минимум два канала связей: информационные каналы внутри системы образования и внешние для образования информационные связи с наукой и производством и другими сферами общественного воспроизводства.

Условиями продуктивной интеграции образования, науки и производства являются: заинтересованность каждой из взаимодействующих сторон в поиске оптимальных путей, способов, форм организации учебно-образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности; конструктивное сотрудничество с целью преодоления наиболее значи-

мых проблем; демократизм, который позволяет каждой стороне наиболее полно проявить инициативу, обосновать свою позицию; соблюдение сторонами и их представителями законов и иных нормативно-правовых актов, что может быть залогом законности в отношениях социального партнерства; добровольность принятия сторонами на себя обязательств выражает суть социального партнерства; общность ценностей, которые положены в основание интегративных механизмов социального взаимодействия образования, науки и производства и иерархизированы в соответствии с ролью, которую играют участники социального партнерства; информационное взаимодействие, ориентировано на организацию связей и отношений.

Модель «вуз – НИИ – предприятие».

Для вхождения России в число мировых экономических лидеров необходима достаточно оригинальная собственная инновационно-интегрированная система образования, науки и производства, являющаяся собой своеобразный каркас по наращиванию интеллектуального капитала, позволяющего, в свою очередь, добиваться опережающих темпов производства и создавать супер-прорывные технологии, что является очень актуальным.

Большую организационно-содержательную и идеологическую роль в создании и развитии национальной инновационной системы призвана сыграть государственная политика, в рамках которой свое особое место занимает система образования и, прежде всего, высшее образование во взаимосвязанной цепочке «наука – образование – производство» [2].

Взаимодействие образования с научной и производственной сферами определяется двумя основными векторами: промышленное производство конкурентоспособной инновационной продукции; подготовка кадров по организации и управлению в сфере инновационной деятельности.

Для решения этих задач необходимо создать условия для развития кадрового потенциала отечественной науки и обеспечения преемственности в научной и технологической сферах; обеспечить ускорение процессов интеграции научной, образовательной и производственной деятельности для повышения конкурентоспособности российской экономики; осуществить государственное содействие формированию научно-образовательно-производ-

ственных интегрированных структур, ориентированных на серийный выпуск и реализацию инновационной продукции в кооперации с малыми высокотехнологичными предприятиями; обеспечить повышение эффективности государственно-частного партнерства при реализации важнейших инновационных проектов государственного значения [4].

Разработка критериев выбора и выявления потенциальных возможностей для производства конкурентоспособной инновационной продукции предполагает особое приоритетное отношение к сфере высшего образования, которая должна направить свои усилия на: развитие систем высшего профессионального образования в макроструктуре «образование-наука-производство»; диверсификацию функций различных вузов в соответствии с избранной моделью специалиста; концентрацию подготовки кадров высшей квалификации в базовых вузах инновационно-исследовательской направленности; интенсивное развитие непрерывного образования; совершенствование разнообразных форм последиplomного обучения; организационное обеспечение научных исследований в области высшего образования; интенсификацию учебного процесса; разработку и внедрение новых образовательных технологий на основе современных информационно-компьютерных средств обучения.

Этот вызов на сегодняшний день могут принять следующие три сформированные основные модели (типы) высших учебных заведений России: научно-исследовательские университеты (столичные университеты, вузы, интегрированные с крупными научно-исследовательскими структурами, ведущие университеты крупных регионов); учебно-исследовательские вузы (большинство региональных классических университетов и академий) – самый распространенный на сегодняшний день тип вуза, на который приходится основной объем подготовки специалистов»; учебный комплекс высшего профессионального образования, ориентированный на междисциплинарное обучение (колледжи, реализующие модель непрерывного образования, берущиеся за освоение вузовских программ профессионального образования и привлекающие в значительной мере ресурсы других вузов).

Но было отмечено, что для осуществления полноценных инновационных проектов необходима более широкая интеграция науки,

образования и промышленности, которая предполагает решение вопросов подготовки кадров на том или ином образовательном уровне, поэтому интеграцию «наука – образование – производство» следует дифференцировать на такие траектории, как «вуз – НИИ – производство» и «вуз – производство – НИИ». Первая траектория будет работать на формирование интеллектуального потенциала для создания прорывных технологий, а другая будет направлена на формирование инженерных кадров высокой квалификации, то есть современных инженерных кадров, у которых эти технологии будут на подхвате.

Безусловно, на рынке образовательных услуг в настоящее время все больше ценятся не только высококвалифицированные специалисты, но и всесторонне грамотные творческие личности, которые сами «добывают» необходимые знания и на их основе порождают новые. Именно такие гармонично развитые специалисты приносят своим фирмам наибольшую прибыль, а потому и наиболее востребованы на рынке труда. Такие выпускники в праве называться элитными личностями, которых можно воспитать в условиях такой же аналогичной – элитной подготовки – особой системе учебно-научного и воспитательного процесса, его организации, обеспечения и реализации. Такая подготовка может быть, а, скорее всего, должна быть реализована не только в элитарном, но и любом вузе, который может сконцентрировать необходимые ресурсы на одном или нескольких направлениях профессионального образования для осуществления элитной подготовки в отношении части обучаемых. Это обусловлено тем, что вызов таким личностям уже брошен – важным стимулом в активизации научно-образовательного процесса является участие в грантах и проектах. Многие вузы активно участвуют в конкурсах инновационных проектов и грантов, в таких, как, например, «50 лучших инновационных идей Республики Татарстан», «Идея 1000», «Инновации для устойчивого развития Республики Татарстан» и др.

Нельзя бросать на произвол судьбы таких студентов, давая им шанс самопрезентироваться лишь от конкурса до конкурса, тем более, что для таких личностей важен и результат и процесс самоподготовки, в то время как традиционная вузовская подготовка будет для них своеобразным «тормозом» по большинству дисциплин в их развитии. В связи с этим одним

из принципов системы элитной подготовки должен быть принцип повышенной индивидуализации содержания и «траектории» образовательного процесса, а, следовательно, и соответствующих этому процессу научно-образовательных программ [2].

Модель «колледж – вуз – предприятие».

Форсированные темпы роста научно-технического прогресса, многократное усложнение применяемой техники и технологий приводят к тому, что технические системы усложняются в «геометрической прогрессии», новые проекты разрабатываются все больше и больше разрастающимися коллективами, где требуются и исследователи, и инженеры-конструкторы, инженеры-технологи, техники.

Отставание России от развитых стран в разработке и особенно внедрении наукоемких технологий состоит в слабой связи образовательными учреждениями. Для развития инновационных процессов необходим высококвалифицированный персонал не только для создания, но и внедрения, а также и эксплуатации новых технологий. Поэтому в рамках данной проблемы исследования мы рассматриваем модель интеграции колледж – вуз – предприятие, предполагающую создание единого интегрированного образовательно-производственного комплекса на основе целостности, системности и взаимодополняемости элементов данной интеграционной системы.

Предлагаемая нами модель состоит из следующих блоков: функционально-целевого (согласованность целей, задач, функций интегрированного образовательно-производственного комплекса); организационно-структурного (согласованность требований к качеству подготовки специалистов колледжа и вуза с производством; согласованность законодательной и нормативно-правовой баз колледжа, вуза и предприятия); содержательного (согласованность образовательных программ колледжа и вуза по родственным специальностям, согласованность содержания учебных дисциплин колледжа и вуза, согласованность содержания учебно-методического обеспечения, согласованность практического обучения в колледже и вузе с производством); технологического (согласованность форм и методов обучения в колледже и вузе, общность видов учебной деятельности и видов контроля знаний); критериально-оценочного (*критерии процесса*: целостности, структурности, сопряженности, преем-

ственности, оптимальности, продуктивности; *критерии результата*: востребованности, конкурентоспособности).

В качестве организационно-педагогических условий продуктивной интеграции вуз – вуз – производство нами определены следующие:

Условия структурной интеграции: согласованность требований к качеству подготовки студентов колледжа и вуза с производством; согласованность законодательной и нормативно-правовой баз колледжа, вуза и предприятия.

Условия содержательной интеграции: согласованность образовательных программ колледжа и вуза по родственным специальностям; согласованность содержания рабочих программ учебных дисциплин колледжа и вуза по родственным специальностям; согласованность содержания учебно-методического обеспечения в колледже и вузе; согласованность практического обучения на базе современного оборудования с одинаково высоким уровнем автоматизации и компьютеризации в учреждениях среднего и высшего профессионального образования с производством.

Условия процессуальной интеграции: единство методов обучения при подготовке специалистов к профессиональной деятельности; согласованность форм обучения при подготовке специалистов к профессиональной деятельности; общность видов учебной деятельности и видов контроля знаний при подготовке специалистов к профессиональной деятельности.

Модель интеграции «колледж – вуз – производство» предполагает рассмотрение единого интегрированного образовательно-производственного комплекса как совокупности, органически включающей в себя функционально-целевые, организационно-структурные, содержательные, процессуальные и результирующие составляющие, позволяющие повышать синергетический эффект данной интеграционной системы в подготовке будущих конкурентоспособных специалистов.

Таким образом, представленные в статье модели интеграции образования, науки и производства: «колледж – предприятие», «вуз – предприятие», «вуз – НИИ – предприятие», «вуз – предприятие – НИИ», «колледж – вуз – предприятие» основаны на взаимопроникновении образовательных, научно-исследователь-

ских и производственных процессов, интеграции учебных заведений, уровней профессионального образования, содержания образовательных программ, технологий обучения и воспитания, организационно-управленческих форм, финансово-экономических ресурсов и производственных процессов. Однако необходимо дифференцировать данные модели. Особенности моделей «колледж – предприятие» и «вуз – предприятие» очевидны в соответствии с целями, задачами, функциями и условиями их реализации в образовательном процессе среднего или высшего профессионального учебного заведения. Необходимо также дифференцировать модели «вуз – НИИ – предприятие» и «вуз – предприятие – НИИ», так как первая – направлена на формирование интеллектуального потенциала для создания прорывных технологий, а вторая – на формирование инженерных кадров высшей квалификации, то есть современных инженерных кадров, у которых эти технологии будут на подхвате. Однако для развития инновационных процессов необходим высококвалифицированный персонал не только для создания и внедрения, но и эксплуатации новых технологий. Поэтому в рамках данного исследования нами разработана модель интеграции колледжа, вуза и производства в непрерывной системе профессионального образования.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 2.
2. Манушин, Э., Добряков, А. Модель подготовки элитного специалиста // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 3-16.
3. Набойченко, С., Соболев, А., Богатова, Т. К реализации стратегии партнерства высшей школы и бизнеса // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 3-10.
4. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, вектор развития. – М.: Эгвест, 2000. – 272 с.
5. Сазонова, З.С. Инженерное творчество и гуманизация образования // Вестник Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета). – М.: МАДИ (ГТУ), 2005. – Вып. 5. – С. 5-10.
6. Сазонова, З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера. – М.: Издво МАДИ (ГТУ), 2007. – 487 с.

7. Сохабеев, В.М. Социальное партнерство в среднем профессиональном образовании // Специалист. – 2006. – № 3. – С. 14-17.
8. Урсул, А. Принцип темпоральной целостности и образования // Вестник высшей школы. – 2008. – № 3. – С. 28-35.
9. Урсул, А. Российское образование для устойчивого развития: первые шаги в будущее // ВВШ. – 2005. – № 8. – С. 3-11.
10. Чудов, В.Л. Система интеграции лица, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки. – М.: Радио Софт, 2004. – 192 с.
11. Шайдуллина, А.Р. Региональный опыт подготовки кадров для нефтедобывающей отрасли в системе «ссуз–вуз–производство» // Казанский педагогический журнал. – Казань: Изд-во ИПП ПО РАО, 2009. – № 1. – С. 23-31.
12. Kalimullin A.M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university // World Applied Sciences Journal // . - 2014. - V.30(4). - P.447-450.

УДК 378

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Э.Р.Хайруллина

Аннотация

Актуальность необходимости разработки модели проектно-творческой деятельности студентов технического вуза на их саморазвитие обусловлена тем, что резервные возможности этого вида учебной, научной и профессиональной деятельности с саморазвития конкурентоспособности студентов остаются недостаточно исследованными в теории и практике педагогического образования. В связи с этим в статье представлены основные компоненты модели системной ориентации проектно-творческой деятельности студентов технического вуза, а также представлены результаты по ее внедрению в практике высшего профессионального образования.

Ключевые слова: саморазвитие, студенты, модель, конкурентоспособность, проектно-творческая деятельность

Abstract

The relevance of the need to develop a model of the systemic commitment of creative-project activity of technical university students to their self-development is due to the fact that the reserve possibilities of this type of teaching, research and professional activities from the perspective of the systemic commitment to self-development of the students' competitiveness remain insufficiently investigated in the theory and practice of teacher education. In this regard, the article presents the main components of the model of systemic commitment of the creative-project activity of technical university students to their self-development, as well as the results for its implementation in practice of higher professional education.

Keywords: self-development, students, model, competitiveness, creative-project activities.

Цель современной политики модернизации образования в среднесрочной перспективе состоит в обеспечении конкурентоспособности России на мировом уровне. Указанная цель достижима, если в ближайшие годы обеспечить оптимальное соотношение затрат и качества в сферах образования и науки. Для этого необходимо внедрить в систему образования новые организационно-экономические механизмы, обеспечивающие эффективное использование имеющихся ресурсов, и способствующие привлечению дополнительных средств, повысить качество образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, привлечь в сферу образования квалифицированных специалистов, повысить

его инновационный потенциал и инвестиционную привлекательность.

Однако повысить инновационность в подготовке современных выпускников технологических вузов и университетов – это значит повысить еще в процессе вузовского обучения качество и эффективность их проектно-творческой деятельности, переориентировать эту деятельность на непрерывное развитие и саморазвитие конкурентоспособности студентов будущих инженеров-технологов.

Понятие «саморазвитие» раскрывается как системное сложное качество самосознания, характеризующее эффективность «самопроцессов», направляемых самосознанием субъекта в сторону их совершенствования на

основе решения постоянно усложняющихся проектно-творческих задач и заданий [1, с. 45]

Профессиональная проектно-творческая инженерно-технологическая деятельность рассматривается как один из видов профессиональной деятельности, которая в обобщенном виде направлен на поиск, обнаружение и решение проектно-творческих инженерно-технологических задач и заданий на основе системы профессиональных знаний, компетенций и творческих способностей, которые в контексте этой деятельности совершенствуются и саморазвиваются.

Конкурентоспособность студента – будущего инженера-технолога представляет собой динамическую открытую систему, развивающуюся на основе личностной программы самоопределения и саморазвития и дающую возможность выпускнику вуза эффективно адаптироваться в мире труда [4, с. 70]

Первый период – зарождение инженерного дела. Становление профессионального инженерного образования в России, связано с эпохой Петра Великого, с его указами 1701 года, в которых царь-преобразователь задумал создать школы, чтобы подготовить за короткое время профессиональные кадры, «мастеров на все руки». В качестве первого признака зарождения инженерной деятельности в России можно считать появление высших технических учебных заведений. Вторым и наиболее важным признаком является то, что именно в эти годы к процессу технического обучения привлекаются лица из самых широких слоев населения страны.

Второй период, который можно назвать «становлением инженерной деятельности», который приходится на начало 90-х годов XIX века и конец 20-х годов двадцатого столетия. Какие признаки характеризуют этот период? Прежде всего – бурное развитие самой техники, связанное с изобретением и внедрением в процесс производство принципиально новых технологических процессов.

Третий период в истории развития инженерного дела в России чрезвычайно сложный и противоречивый. Он связан концом тридцатых годов, XX века и получает достаточно бурное развитие к концу семидесятых годов. Речь идет о проблеме количества и качества подготовки специалистов. Основные требования к профессионально-техническому образованию были сформулированы так: оно должно быть дос-

таточно широким и основательным, не носить характер «ремесленничества», быть связанным с общими и политехническими знаниями, отвечать требованиям научно-технического прогресса, основываться на соединении обучения с производственным трудом.

Четвертый период – это период экстенсификации инженерной деятельности. Он относится к концу 50-х началу 60-х годов двадцатого столетия. Основной признак – это значительное увеличение количества выпускаемых вузами инженеров. Второй признак этого периода – развитие узких инженерных специальностей. Эти меры не могли не привести к резкому снижению качества подготовки, а, следовательно, и престижа инженеров.

Процесс преобразования инженерной деятельности и совершенствование инженерного образования продолжается и в настоящее время. Начиная с середины 80-х годов, мы стали свидетелями начала нового пятого периода в истории инженерного образования в России – все возрастающей гуманизации инженерной деятельности.

Что касается Республики Татарстан, то она считается одним из экономических, культурных и образовательных центров Российской Федерации. В Казани функционируют учебные заведения, готовящие специалистов практически для всех сфер человеческой деятельности. Многие высшие учебные заведения входят в число лучших государственных образовательных учреждений России, для которых характерны и общероссийские тенденции совершенствования качества современного высшего инженерного образования [4, с. 60].

Для системы ориентации проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов – инженеров было важно, чтобы все компоненты (цели, содержание, методы, условия обучения и воспитания) работали на конечную цель – на саморазвитие профессионально-творческого потенциала, на саморазвитие конкурентоспособности студента как будущего специалиста. При таком подходе, очевидно, прежде всего должны срабатывать системно-целевой принцип, который одновременно не исключает, а предполагает системно-структурный анализ и синтез базовых элементов вновь проектируемой системы, что можно, на наш взгляд представить в форме структурной модели следующим образом (см. рис. 1).



Рис. 1 Модель системной ориентации проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов

10

Педагогический эксперимент проводился с целью проверки эффективности модели системной ориентации проектно-творческой деятельности на саморазвитие инженера-техно-

лога. Эффективность данной модели проверялась с помощью специально разработанных авторских методик оценки и самооценки «Я-концепции саморазвития конкурентоспособно-

сти студентов», анкеты-опросники для вузовских преподавателей, которые позволили оценить и выявить рейтинг значимости, а также динамику становления личностных и профессиональных качеств, характеризующих процесс саморазвития конкурентоспособности студентов будущих инженеров-технологов. В процессе педагогического эксперимента широко использованы методы включенного наблюдения, экспертных оценок вузовских преподавателей в сфере легкой промышленности. Специальные педагогические «срезы» (диагностика эф-

фективности проектно-творческой деятельности студентов, оценка развития и саморазвития личностных и профессиональных качеств, характеризующих становление их конкурентоспособности) преимущественно осуществлялись на разных курсах. Это было сделано для того, чтобы проследить динамику развития как вновь спроектированной дидактической системы, так и ее результатов [3, с. 349].

Далее предлагаются представляющий наибольший научный интерес результаты педагогической диагностики.

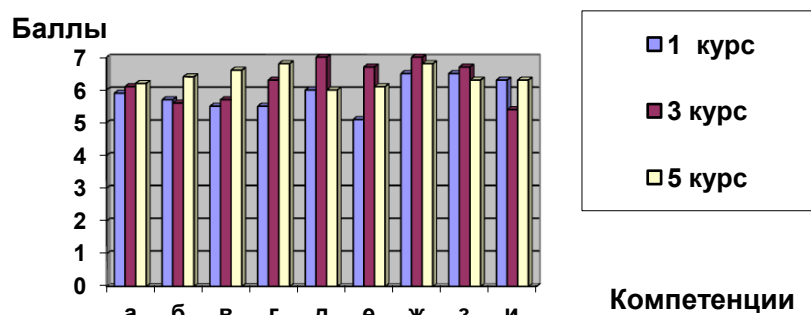


Рис. 2. Самооценка студентами уровней профессионально-творческих компетенций

Горизонтальная шкала – компетенции: а) умение увидеть и сформулировать инженерную задачу; б) умение генерировать идеи; в) умение найти адекватные методы решения инженерной задачи; г) умение четко спланировать решения творческой инженерной задачи; д) умение все спроектировать, просчитать; е) умение оформить решение творческой инженерной задачи; ж) умение использовать компьютерную технику; з) умение осуществлять информационный поиск нужной информации; и) умение организовать защиту и презентацию проекта.

Определено, что студенты всех курсов высоко оценивают свое умение использовать компьютерную технику (1 ранг на всех курсах: 6,5; 7 и 6,8 баллов).

На основании рис. 2 представлена динамика изменений сформированных профессиональных компетенций студентов.

Так, на первом курсе студенты высоко оценивают свои умения использовать совре-

менные информационные технологии: умения осуществлять информационный поиск нужной информации (6,5 баллов), организовывать защиту и презентацию проекта (6,3 балла – 2 ранг), а также умение все спроектировать и просчитать (6 баллов) с учетом применения 10 бальной шкалы.

К третьему курсу студенты за исключением умения организовывать защиту и презентацию проекта, отмечают, и достаточный уровень умения оформлять решение творческой инженерной задачи (6,7 баллов - 2 ранг).

На пятом курсе картина оценки компетенций принципиально изменяется со смещением на содержательность этих компетенций. Среди важных и высоко оцениваемых профессиональных компетенций студенты выделяют: умение четко спланировать решение творческой инженерной задачи (6,8 баллов – 1 ранг), умение найти адекватные методы решения инженерной задачи (6,6 баллов – 2 ранг) и

умение генерировать идеи (6,4 баллов – 3 ранг).

Примечателен факт того, что студенты отмечают свои слабые стороны в умении оформлять решение творческой инженерной

задачи (на 1-м и на 5-м курсах) и в умении презентовать свой проект (3 курс), что определено направление необходимой педагогической коррекции в процессе профессионального обучения.

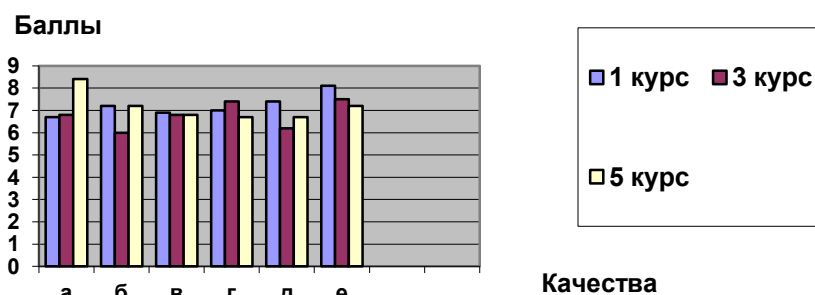


Рис. 3. Самооценка возможностей для саморазвития профессиональных качеств

Горизонтальная шкала – качества: а) творческое отношение к делу;

б) высокая профессиональная компетентность; в) умение в сложной ситуации взять ответственность на себя; г) высокая работоспособность;

д) прогрессивность взглядов

е) умение работать в команде.

Студенты 1-3 курсов к высоко оцениваемым реальным профессиональным качествам относят умение работать в команде (8,1 баллов и 7,5 баллов), к 5 курсу это качество не утрачивает свою значимость и студенты присваивают ему второй ранг – 7,2 баллов (рис. 3).

Первокурсники также, к своим профессиональным качествам относят: прогрессивность взглядов (7,4 баллов) и высокую профессиональную компетентность (7,2 баллов), что свидетельствует о недостаточной адекватности профессиональной самооценке студентов.

На 3 курсе, по мнению студентов, они обладают высокой работоспособностью (7,4 баллов) и творческим отношением к делу (6,8 баллов).

На 5 курсе студенты ориентированы на оценку собственно профессиональных качеств, а именно, творческое отношение к делу (8,4 баллов) и высокую профессиональную компетентность (7,2 баллов).

Наименее значимыми для саморазвития профессиональными качествами на 1 курсе – творческое отношение к делу (6,7 баллов), на 3

курсе – высокая профессиональная компетентность (6 баллов), а на 5 курсе – прогрессивность взглядов (6,7 баллов).

Итак, анализ полученных данных по самооценке возможностей для саморазвития, позволяет сделать вывод, что наиболее ощутимый диссонанс между реальными качествами и потенциальными возможностями студентов проявился на 3 курсе, на 1 курсе выявлена завышенная самооценка потенциальных возможностей студентов. Для пятикурсников характерна адекватная самооценка профессиональных и личностных качеств, что свидетельствует о результативности проектирования «Я - концепции» на курсах различных дисциплин, который осуществлялся в процессе педагогического эксперимента.

Проранжируем ценностные ориентации (рис. 4).

Для курса 1 курса значимы здоровье (8,4 баллов), материальные ценности (8,4 баллов), семейные ценности (7,9 баллов), профессиональные приоритеты и ценности (7 баллов), творческая самореализация (7 баллов), социальные ценности (6,8 баллов) и гуманистические ценности (6,2 баллов).

Для 3 курса значимы семейные ценности (8,9 баллов), здоровье (8,5 баллов), материальные ценности (8,5 баллов), профессиональные приоритеты и ценности (8,2 баллов), социальные ценности (7,5 баллов), творческая

самореализация (7,4 баллов) гуманистические ценности (6,5 баллов).

На 5 курсе ценностные ориентации следующие: семейные ценности (8,5 баллов), материальные ценности (8,4 баллов), профессиональные приоритеты и ценности (8,2 баллов), социальные ценности (7,5 баллов), творческая самореализация (7,4 баллов), здоровье (7,4 баллов) и гуманистические ценности (6,7 баллов).

Таким образом, для студентов очной формы обучения наиболее значимыми ценностями являются, прежде всего, семейные ценности и материальные ценности. При этом гуманистические ценности окончательно не сформированы. Но очень важно, что «профессиональные приоритеты и ценности» переместились в оценке студентов с 4 места на 3, что говорит о позитивном влиянии на студентов систематического вовлечения в проектно – творческую деятельность.

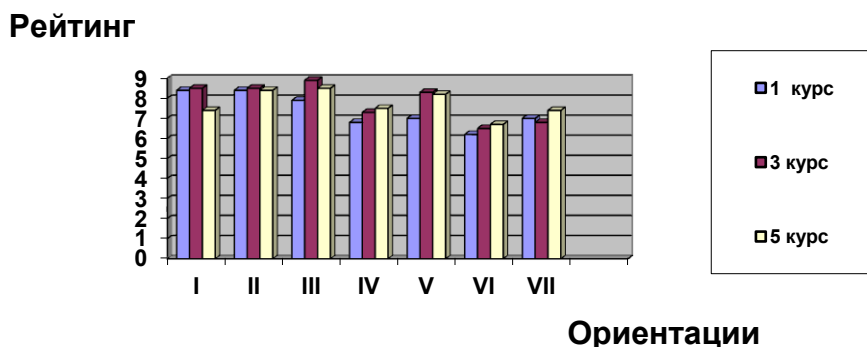


Рис. 4. Оценка ценностных ориентаций и приоритетов студентов

Горизонтальная шкала – ценностные ориентиры и приоритеты:

I. Ценности физиологического плана (важно иметь хорошее здоровье, ощущать полную безопасность).

II. Материальные ценности (важна финансовая независимость, уверенность в будущем).

III. Семейные ценности (важно, чтобы меня любили: хочу иметь семью и свой круг друзей).

IV. Социальные ценности (важно ощущать признание коллег и уважение окружения).

V. Профессиональные приоритеты и ценности (для меня важно добиться успеха в жизни, устойчивого положения и карьерного роста).

VI. Гуманистические ценности (общественное благополучие, социальная справедливость и т.д.).

VII. Творческая самореализация (мне важно максимально реализовать себя и свои творческие инженерные способности).

В эксперименте приняли участие эксперты — руководители казанских предприятий легкой промышленности, являющиеся представителями совета попечителей Казанского Государственного Технологического Университета. Эта группа экспертов, с одной стороны, заинтересованы в повышении уровня профессиональной культуры и конкурентоспособности современных инженеров-технологов, с другой, озабочены в повышении качества образования будущих специалистов. Второй группой экспертов выступили профессорско-преподавательский состав, члены Государственной Аттестационной комиссии.

Особо отметим, что экспертам двух групп во время опроса было предоставлено одинаковое время для ответов и созданы равные психо-эмоциональные условия, исключаящие воздействие внешних факторов на респондентов.

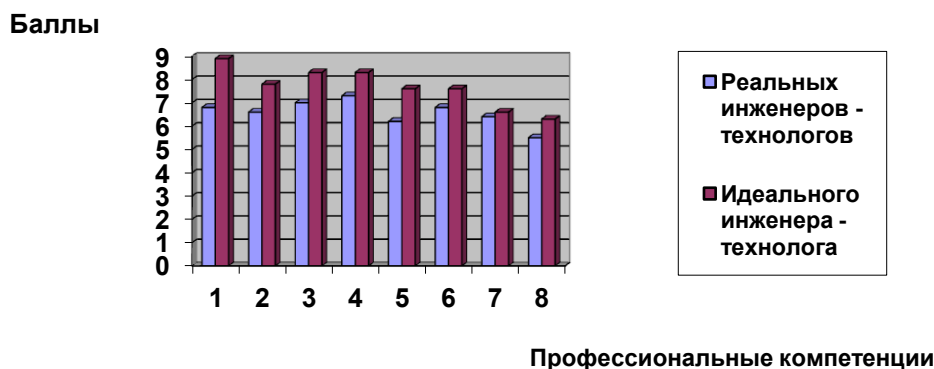


Рис. 5. Распределение оценок профессиональных компетенций конкурентоспособного инженера-технолога руководителями предприятий

Горизонтальная шкала – компетенции:

1. Развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию.
2. Способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности
3. Способность мыслить логически.
4. Развитая интуиция.
5. Способность к интегрированию идей.
6. Умение выделять главное от второстепенного.
7. Здоровая амбициозность.
8. Творческие способности.

Среди важных реальных профессиональных компетенций руководители предприятий выделяют: развитая интуиция (7,3 баллов), способность мыслить логически (7 баллов) и развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию (6,8 баллов).

Интересен факт, по мнению экспертов-руководителей, инженер-технолог может не обладать высоко развитыми творческими способностями (5,5 баллов).

Это положение достаточно удобно для администрации с позиции авторитарного руко-

водства, когда инженер способен быстро и логически грамотно предложить различные решения профессиональных задач без проявления творческой инициативы.

К наиболее важным профессиональным компетенциям идеального инженера-технолога руководители предприятий относят: развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию (8,9 баллов), способность мыслить логически (8,3 баллов), развитая интуиция (8,3 баллов), а также способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности (7,8 баллов).

Интересно, что руководители предприятий не изменили своего мнения в отношении необходимости высоких творческих способностей у конкурентоспособного инженера-технолога (6,3 баллов).

Вместе с тем наибольший разрыв в оценке профессиональных компетенций получило базовое качество – развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию (на 2,1 баллов).

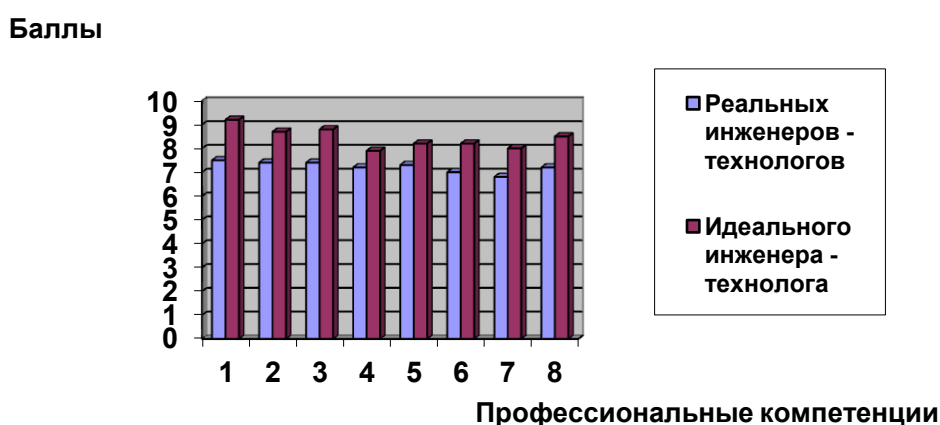


Рис. 6. Распределение оценок профессиональных компетенций конкурентоспособного инженера-технолога членами ГАК

Горизонтальная шкала – компетенции:

1. Развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию.
2. Способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности
3. Способность мыслить логически.
4. Развитая интуиция.
5. Способность к интегрированию идей.
6. Умение выделять главное от второстепенного.
7. Здоровая амбициозность.
8. Творческие способности.

Среди важнейших реальных профессиональных компетенций эксперты выделяют: развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию (7,5 баллов), способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности (7,4 баллов) и способность мыслить логически (7,4 баллов).

На основе экспериментальных данных выявлено, что оценка профессиональных компетенций реального и идеального инженера-технолога была выше у экспертов – членов ГАК – в силу ориентации преподавателей на идеальную модель конкурентоспособного специалиста.

На следующем этапе эксперимента были выявлены корреляционные связи между приоритетными профессиональными и личностными компонентами Я-концепции саморазви-

тия конкурентоспособного инженера-технолога.

Таким образом, в процессе системного мониторинга качества и эффективности проектно-творческой деятельности студентов в оценке и самооценке их личностных и профессиональных качеств участвовали, как сами студенты, так и вузовские преподаватели, а также независимые эксперты – представители фирм и организаций работодателей сферы легкой промышленности. Большинство студентов 1 курса в оценке, как личностных, так и профессиональных качеств, характеризующих их конкурентоспособность, имеют завышенную самооценку, которая к 5 курсу становится все более адекватной. Мониторинговый подход к оценке личностных качеств и базовых компетенций проектно-творческой деятельности студентов позволяет получать надежную обратную связь и осуществлять эффективную педагогическую поддержку и коррекцию в развитии и саморазвитии конкурентоспособности студентов – будущих инженеров-технологов.

Студенты – будущие инженеры-технологи – чаще всего недооценивают роль и значение нравственных качеств, гражданственности, патриотизма для саморазвития их конкурентоспособности [2]. Работодатели, выступающие в роли экспертов, в процессе оценки личностных и профессиональных качеств недооценивают роль и значение творческих способностей в контексте оценки конкурентоспособности ин-

женера-технолога, что говорит о том, что пока современному работодателю более важен послушный исполнитель, нежели личность с высоким творческим потенциалом. С сожалением приходится констатировать, что даже эксперты – вузовские преподаватели – недооценивают такие нравственные качества, как честность, справедливость и патриотизм в контексте подготовки конкурентоспособного инженера-технолога.

Корреляционный анализ результатов педагогического эксперимента позволил выявить системобразующие личностные и профессиональные качества: целеустремленность, творческое отношение к делу, высокую профессиональную компетентность, умение в сложной ситуации взять ответственность на себя, высокую работоспособность, умение работать в команде, ответственность, толерантность к иному мнению, прогрессивность взглядов и другие.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкуренология: учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособно-

сти / В.И.Андреев. - Казань: Центр инновац. технологий, 2004. - 467 с.

2. Королева, Л.Ю., Хайруллина, Э.Р. Подготовка студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности в рамках компетентного подхода // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - Т.16. - № 19. - С. 391-394.
3. Нуриев, Н.К., Журбенко, Л.Н., Шакиров, Р.В., Хайруллина, Э.Р., Старьгина, С.Д., Абуталипов, А.Р. Методология проектирования дидактических систем нового поколения. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 456 с.
4. Хайруллина, Э.Р. Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов / Э.Р.Хайруллина. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – 348 с.
5. Хайруллина, Э.Р. Развитие ключевых компетенций в проектно-творческой деятельности // Педагогика. - М., 2007. - № 9. - С. 72-75.
6. Хайруллина, Э.Р. Современные тенденции повышения качества и конкурентоспособности инженерно-технологического образования в контексте Болонского процесса. / Э.Р.Хайруллина // Образование и саморазвитие. - 2006. - Т. 2. - № 2. - С. 21-30.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ»

К.И.Сибгатова, А.М.Калимуллин

Аннотация

Статья направлена на раскрытие педагогического потенциала элективного профориентационного курса в формировании профессионального самоопределения учащихся и студентов в интегрированной системе "школа - колледж". Разработанное и представленное в статье содержание профориентационного курса "Проектирование профессиональной карьеры" направлено на формирование у учащихся школ профессионального самоопределения, сознательности и устойчивого интереса в выборе будущей профессии, у студентов колледжа – выбору собственной индивидуальной образовательной и карьерной траектории, а также раскрытию их адаптационных способностей к будущей профессиональной деятельности

Ключевые слова: профориентационный элективный курс, педагогический потенциал, профессиональное самоопределение, ученики, студенты, школа, колледж, интегрированная система.

Abstract

The article is aimed at revealing pedagogical potential of an elective career guidance course to form pupils and students' professional self-determination in the integrated system "school—vocational college". The content of career guidance course "Professional Career Planning" developed and presented in this article is aimed at pupils' professional self-determination formation, consciousness and steady interest in choosing future profession. As for vocational college students, the course is directed towards the students' choice of their own individual educational and career way, revealing their adaptation abilities to future professional activity.

Keywords: elective career guidance course, pedagogical potential, professional self-determination, pupils, students, school, vocational college, integrated system.

Правильный выбор профессии обеспечивает целый ряд производственных результатов: быстрое овладение профессией, стимулирование профессионального совершенствования, укрепление трудовой дисциплины и т.д. При неправильном выборе способности человека остаются нереализованными, что ведет к трудовой неудовлетворенности и различным потерям — к увеличению времени ученичества и трудностям овладения профессией, отказу от профессионального совершенствования, смене работы и поискам другой профессии, росту профессиональных заболеваний и производственных травм и т. д.

Потребность в интеграции средней общеобразовательной школы и колледжа в осуществлении профориентационной работы возникает из положения о том, что школьник становится студентом, что ведет к преобразованию его статуса, переходу в новые условия обучения, в новую систему установок, в новые жизненные условия.

В развитии личности, связанном с изменением ее статуса, возникает ситуация противоречия между тем, что старшеклассник еще школьник, но его уже необходимо готовить к жизненному самоопределению, профессиональному выбору; школьник становится первокурсником, и возникает противоречие между новыми установками колледжа и недостаточным опытом студента-новичка, то есть в начале каждого курса студент готов к дальнейшему обучению лишь на основании предшествующего курса.

Средняя школа готовит своих выпускников к выполнению всеобъемлющего круга социальных функций: студента, рабочего, инженера и т.д.; но она не выпускает готового студента, высококвалифицированного рабочего, инженера. Так возникают проблемы адаптации выпускника школы к любой сфере последующей деятельности и преемственности каждой такой сферы со средней школой. Для средней школы колледж - один из многообразных путей профессионального самоопределения ее выпускников. Колледж не может не считаться с этой целевой направленностью средней школы. Интеграцию этих учебных заведений следует рассматривать как закономерность, принцип, процесс и способ разрешения противоречия между специальными задачами колледжа и

общеобразовательным характером подготовки в средней школе.

В реализации этой задачи педагоги школы и колледжа учитывают психологические феномены перехода личности со школьной скамьи на вузовскую. Одна из распространенных теоретических и практических точек зрения о кардинальной психологической разнице между старшеклассником и студентом заключается в изменении жизненных практик. А именно те проблемы, которые для старшеклассника выступали как желаемые (профессионализация интересов, независимость в решении жизненных вопросов, независимость вкусов и манер от мнений взрослых и др.), для студента становятся сугубо практическими, реально осуществимыми [3].

Претворение в жизнь на каждом последующем жизненном этапе предшествующих намерений и теоретических мечтаний составляет своеобразие перехода от школы к колледжу. Анализ исследований по проблемам развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.) показывает, что каждый последующий возрастной период характеризуется стремлением личности реализовать свои новые возрастные и жизненные возможности, осуществить на практике то, что раньше представлялось достижимым лишь в мечтах [1, 2, 4].

Если проанализировать мотивы учения старших школьников, то окажется, что они во многом определяются предшествующими желаниями подростков. Подобные факты обнаруживаются и при сопоставлении характерных признаков поведения студента по сравнению со старшеклассником, старшекурсника — по сравнению с младшекурсником, выпускника колледжа, приступившего к самостоятельной работе, — по сравнению со студентом-практикантом и т.д.

Принимая во внимание всё вышесказанное можно констатировать, что в современной системе общеобразовательной школы и среднего профессионального образования существуют следующие проблемы:

- между образовательными потребностями и ожиданиями молодых людей (их родителей), и недостаточной разработанностью существующего содержания среднего общего образования, позволяющего удовлетворять эти потребности;

- имеющимися склонностями и способностями учащихся и неспособностью традиционных требований к процессу и содержанию среднего общего образования, способствующих их максимально выявлять;

- между необходимостью решения проблем профессионального и личностного самоопределения, выбора профиля обучения на старшей ступени образования и отсутствием психолого-педагогической помощи молодому человеку на «выходе» на основной ступени образования [5];

- слабо просматриваются связи между образовательными пространствами и преемственностью в системах среднего профессионального и общего образования;

- слабо развита система профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях и квалифицированная адресная помощь учащимся в будущем профессиональном самоопределении;

- недостаточная реализация возможностей успешного сотрудничества с работодателями для развития технологического образования учащихся;

- между ожиданиями работодателей и уровнем подготовки выпускников.

Для диагностики уровней сформированности профессионального самоопределения школьников и студентов колледжа мы использовали методику «Дифференциально-диагностического опросника», позволяющую определить доминирующий тип профессий для данного школьника в соответствии с классификацией типов профессий Е.А.Климова. Однако диагностика только по данной методике не может гарантировать правильность выбора профессии и профессиональной области. Поэтому, мы применили комплекс тестов, направленный на профессиональную ориентацию учащихся. Это позволило нам зафиксировать количество учеников средних общеобразовательных школ и студентов колледжа, точно определившихся с профессией, сомневающихся, неопределившихся.

На этапе опытно-экспериментальной работы нами был разработан и внедрен в практику школ и колледжей элективный профориентационный курс «Проектирование профессиональной карьеры», который позволяет гибко варьировать его содержание на практике в зависимости от целевой аудитории – учащиеся школ или студенты колледжа.

Данный курс направлен на достижение следующих целей: образовательная, диагностирующая и воспитательная, которые осуществляются в тесном единстве и взаимообусловленности.

Образовательные цели: получение системных знаний, необходимых для выбора профессии, способствующих более мотивированному принятию решений. Знания для лучшей актуализации и перехода в личностную зону должны получаться из различных источников и передаваться по различным каналам (занятия, экскурсии и т.д.)

Диагностические цели: курс предусматривает выявление качеств личности для ориентации на определенный вид труда, на определенную профессию. В этих целях использовались следующие методы изучения школьников и учащихся колледжа: педагогическое наблюдение; анализ документов и продуктов деятельности учащихся: личных дел, результатов медицинских обследований, классных журналов, творческих сочинений, изделий и т. д.; анализ практических действий учащихся в школе, общественных местах, семье и т. д.; анкетирование; беседа-интервью. Мы уверены, что для глубокого и разностороннего изучения личности школьника или учащегося колледжа следует пользоваться несколькими методами.

Воспитательные цели профориентации тесно связаны с диагностическими. После изучения профессиональных интересов, склонностей, способностей, направленности, мотивов выбора профессии разрабатываются воспитательные мероприятия, направленные на усиление подготовки школьника и учащегося колледжа к рекомендуемой ему либо избираемой им профессии. Воспитательный аспект необходимо активно реализовывать и в тех случаях, когда избираемые учащимися профессии не предъявляют повышенных требований к человеку. В таком случае необходимо разработать мероприятия, направленные на усиление трудового воспитания школьников и привития им любви к избранной профессии [6].

При разработке специального профориентационного курса «Проектирование профессиональной карьеры» для учащихся школ и студентов колледжа нами были учтены следующие особенности профессий:

I. Общие сведения о профессии: 1) история профессии; 2) распространение; 3) перспектива; 4) связь с другими профессиями;

5) значение и место профессии в народном хозяйстве; 6) специальности, существующие в рамках профессии.

II. Характеристика процесса и места работы: 1) краткое описание работы: важнейшие операции (приемы) работы, рабочая поза, орудия труда, используемые материалы, вырабатываемая продукция; 2) виды брака и причины их возникновения; 3) длительность рабочего дня, график смен; 4) ритмичность процесса работы: равномерный ритм, изменчивый ритм, возможность появления неожиданностей, паузы для отдыха; 5) описание рабочего места: (в помещении, на воздухе, работа на одном месте, работа в движении).

III. Санитарно-гигиенические условия труда: 1) уровень и характер шума, наличие пыли, освещенность и температура; 2) вредные для здоровья вещества; 3) требования к здоровью работника; 4) медицинские противопоказания; 5) травматизм; 6) средства защиты; 7) годность работы по полу.

IV. Экономические условия труда: 1) форма вознаграждения за работу (временная, сдельная и др.); 2) заработная плата; 3) премии; 4) отпуск; 5) льготы (спецодежда, спецпитание, служебная квартира или общежитие и др.).

V. Психолого-физиологические требования (психограмма): 1) требования к органам чувств (зрение, слух и др.); 2) требования к

умственным способностям (память, логическое мышление, вербальные способности и т. д.); 3) требования к моторным способностям (сила, точность, скорость, ритм, координация движений, скорость реагирования); 4) требования к свойствам характера и темперамента (решительность, самостоятельность, дисциплинированность, уравновешенность, устойчивость к монотонной или разнообразной работе, самообладание при экстренных случаях (например, аварии) и др.; 5) социально-психологические требования (обращение с подчиненными, товарищами по работе, с посетителями, подчинение вышестоящим руководителям и др.).

VI. Педагогические условия: 1) перечень основных знаний и навыков, необходимых для успешной работы; 2) учебные заведения, где можно приобрести профессию; 3) возможность и формы обучения на производстве (индивидуальная, бригадная); 4) длительность обучения; 5) условия поступления (возраст, образование, пол); 6) возможность продолжать учебу (учебные заведения: очные, вечерние, заочные); 7) льготы при обучении (стипендия, ученическая зарплата и т. д.); 8) получаемая квалификация и возможности повышения в должности; 9) требования при присвоении категории квалификации [7].

Содержание данного курса, а также ответственные за проведение занятий представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание курса «Проектирование профессиональной карьеры»

№	Тема	Вид занятия	Ответственные
1	Классификации профессий	Лекция - презентация	Учителя, преподаватели
2	Анализ темперамента и характера. Направленность школьника в трудовой деятельности	Практическое занятие	Учителя, преподаватели, психологи
3	Изучение способностей и познавательных интересов	Практическое занятие	Учителя, преподаватели, психологи
4	Работоспособность как фактор выбора профессии	Практическое занятие	Учителя, преподаватели,
5	Профессиональная пригодность и её оценка	Практическое занятие	Учителя, преподаватели,
		Встреча с представителями профессий	Представители профессиональных сообществ
6	«Реально круто»	Экскурсия на предприятие	Представители профессиональных сообществ
7	Мода или призвание (юрист, экономист, управленец)	Беседа с профессионалами	Представители профессиональных сообществ
8	На благо людям (врач, преподава-	Посещение детского до-	Представители профессиональ-

	тель)	ма, просмотр видео фильма о жизни врачей	ных сообществ
9	Рабочие профессии	Просмотр документального фильма, наблюдение и составление отчета	Представители профессиональных сообществ
10	Проект «Введение в профессию»	Практическое занятие по выполнению проектного задания учащимся самостоятельно с использованием дополнительной литературы	Учителя, преподаватели, представители профессиональных сообществ
11	Профессиональная династия	Встреча с академическими, рабочими династиями	Учителя, преподаватели, представители профессиональных сообществ
12	Написание резюме и самохарактеристики	Практическое задание	Учителя, преподаватели,
13	Составление и защита презентации по профессиональному портфолио	Ученическая конференция	Учителя, преподаватели, представители профессиональных сообществ

По окончании внедрения данного курса нами была проведена диагностика уровней сформированности профессионального самоопределения у учащихся школ и студентов

колледжа в контрольных (не внедрялся данный курс) и экспериментальных группах (внедрялся данный курс), результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение по уровням профессионального самоопределения учащихся на заключительном этапе

Уровни сформированности профессионального самоопределения	Школьники				Учащиеся колледжа			
	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Высокий	12	13	15	68	15	18	13	73
Средний	23	31	20	32	14	25	14	22
Низкий	65	56	65	0	71	27	73	5

Анализ проведенной экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что разработанный нами курс "Проектирование профессиональной карьеры" позволил повысить уровень сформированности профессионального самоопределения старшеклассников и учащихся колледжа, достоверно повысить

количество учащихся определившихся с будущей профессией.

Внедрение данного курса в образовательный процесс Технического колледжа способствовало престижу и конкурентоспособности учебного заведения. В таблице отражена динамика конкурсного отбора в последние годы на некоторые из специальностей (таблица 3).

Таблица 3.

Динамика конкурсного отбора

Специальность	Год поступления			
	2011	2012	2013	2014
Обслуживание автомобилей	2 чел./место	2 чел./место	8 чел./место	9 чел./место
Управление качеством	2 чел./место	1 чел./место	10 чел./место	8 чел./место
Теплотехника	1 чел./место	2 чел./место	9 чел./место	11 чел./место

Таким образом, по результатам заключительного этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что разработанный нами спецкурс можно считать эффективными.

Предлагаемое в статье содержание элективного профориентационного курса для учащихся общеобразовательных учреждений и колледжа «Проектирование профессиональной карьеры» включает в себя два раздела, первый – рассчитан для учащихся общеобразовательных учебных заведений и направлен на формирование их профессионального самоопределения, сознательности и устойчивого интереса в выборе будущей профессии, второй – для студентов колледжа – способствует выбору собственной индивидуальной образовательной траектории, а также раскрытию их адаптационных способностей к будущей профессиональной деятельности.

Статистическая обработка результатов экспериментальной работы показала, что после внедрения в учебно-воспитательный процесс разработанного элективного профориентационного курса для учащихся школ и студентов колледжа в экспериментальных группах достоверно повысилось количество учащихся с высоким уровнем сформированности профес-

сионального самоопределения: у школьников на 53%, у учащихся колледжа на 60%. В контрольной группе достоверных изменений выявлено не было.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек, как предмет познания: Избр. психолог, тр. / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. — М.: Педагогика, 1980. — В 2-х т. — Т.1. — С. 16-178.
2. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
3. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов. — 3-е изд., стереотип. — М.: ИЦ Академия, 2007. — 304 с.
4. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
5. *Максимов, В.Г.* Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Academia, 2002. — 270 с.
6. *Сибгатова, К.И.* Модель профориентационной работы в интегрированной системе «школа – колледж – предприятие» // Казанский педагогический журнал. — 2011. — № 1. — С. 83-90.
7. *Сибгатова, К.И.* Проектирование профессиональной карьеры: курс для абитуриентов. — Казань: КГТУ им. А.Н.Туполева, 2009. — 37 с.

УДК 378.147

О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМАНДНОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Н.Ф.Плотникова

Аннотация

Задача данного исследования заключается в выявлении значимости способности студентов думать критически и работы студентов в командах в процессе обучения. Обучение студентов в командах позволяет более успешно реализовать поставленные перед ними цели, обрести совершенно иную значимость и достигать лучших результатов. Очень важно использовать данные умения в реальной жизни. Существует много способов исследования и изучения данной проблемы, и мы попытаемся внести некоторые идеи в изучении данного вопроса.

Ключевые слова: критическое мышление, работа в команде, студенческая команда, умения, компетенции.

Abstract

The present article underlines the importance of the capacity to think critically by students and the importance of students' teamwork while learning. Learning goals can be achieved by students who work in teams more successfully and it has a different value and gets better results. It's very important to apply this in every day practice. There are many ways to explore; to question this problem. We will attempt to underline some in this study.

Keywords: critical thinking, teamwork, student's team, skills, competences.

Командная форма, одна из эффективных форм организации управленческой деятельно-

сти, получила широкое распространение во многих сферах деятельности человека, в том

числе и в сфере образования. Эту форму часто называют методом, а в менеджменте сформировалось понятие «team approach» или «командный подход» [9, 10].

Так как любая форма организации учебной деятельности (коллективная, фронтальная, групповая, индивидуальная, парная) возникает как следствие существования определенных условий, то в ситуациях, связанных с необходимостью решения социальных и экономических вопросов в обществе, в условиях рыночных отношений, возникает потребность в командной форме организации обучения, как разновидности групповой. Командная форма организации обучения способствует формированию [4] критического мышления студентов вуза и дает возможность обучить студентов вузов умениям работы в условиях делового взаимодействия и сотрудничества, т.е. в «команде».

Современное общество ожидает от студентов вуза наличие умений, компетенций, способности критически осмысливать окружающее. Поскольку в данной статье упоминается термин «компетентность», необходимо уточнить его определение и трактовку в контексте исследования. Под «профессиональной компетентностью» понимается совокупность умений определенного типа (умственные, практические, коммуникативные и т.п.), а также мотивационные установки, ценностные ориентации, применяемые в профессиональной практической деятельности, которые составляют суть понятия. Процесс формирования профессиональной компетентности включает обучение отдельным компетенциям, которые можно отождествить с умениями, основанными на знаниях и опыте их практического применения в различных ситуациях. «Умение – способность осознанно выполнить определенное действие. Умение составляет основу мастерства» [3] и профессиональной компетентности будущего специалиста. В педагогике под «умением» понимается владение способами деятельности, способность применять знания [1].

Как показывает анализ литературы, тема исследования процессов обучения критическому мышлению, поиску выхода из сложных ситуаций и применению данных умений на практике, является актуальной и привлекает внимание многих авторов, в том числе зарубежных [9, 10, 12]. По их мнению, студенты должны обладать интегративными умениями,

умением работать в команде, думать критически, воплощать свои идеи креативно, инновационно. В качестве примера можно привести, экспериментальное исследование [12], проведенное группой ученых, целью которого была оценка эффективности работы студентов в командах при выполнении проекта, а также определение наиболее важных для командной деятельности студентов умений. В опросе участвовало 165 респондентов. Полученные результаты эксперимента позволили исследователям сформировать следующий рейтинг умений, которые соответствовали наиболее эффективной по результатам работе студентов в командах:

- умение лидировать – 43%;
- умение критически мыслить и решать проблемы – 36%;
- коммуникативные умения – 34%;
- умение работать в команде – 30%.

Основываясь на приведенных выше результатах, можно сделать следующее заключение: для того чтобы группа студентов превратилась в единое целое, ее участники должны обладать определенными качествами, а именно, интегративным умением критически мыслить и работать в команде. Данные качества должны быть включены в состав профессиональных компетенций будущего специалиста, их формирование возможно лишь при целенаправленном, системном обучении студентов на специальных курсах и семинарах, с использованием интерактивных технологий обучения мышлению и практической деятельности. Эти выводы, в частности, нашли подтверждение в результатах проведенного автором статьи экспериментального исследования, которое имело более комплексный характер, чем упомянутое выше [12].

При проведении исследования [5] автором статьи были поставлены следующие задачи: определить возможности формирования критического мышления студентов при командной форме организации обучения, провести статистическую обработку результатов эксперимента, провести анализ и оценку эффективности командной формы организации обучения в процессе подготовки будущих специалистов в вузе.

Особый интерес представляло определение качеств критического мышления студентов, работающих в группах, имитирующих де-

ловые команды, и выявление умений, необходимых для работы в них.

Для получения информации о соответствии существенных признаков присутствия критического мышления содержательным качествам команды среди студентов было проведено анкетирование. Предлагаемый студентам, специально разработанный вопросник позволял диагностировать разнообразные качества критически мыслящей личности, необходимые для работы в команде, а именно: любознательность, терпимость, способность к возражению, ответственность за свою точку зрения, раскованность, смелость в высказываниях, коммуникативность, взаимопонимание, энергичность, тактичность.

На основе результатов ответов анкеты, была сформирована матрица инцидентностей, которая отражает взаимосвязи элементов, характеризующих понятия «критическое мышление» и «команда». Для выделения интегративных умений работать в команде с позиций критического мышления ее членов был выбран авторский метод [7] когнитивного представления критериев критического мышления в виде нечетких фреймов*. Содержание понятия «критическое мышление» раскрывается как совокупность существенных признаков, характеризующих его. Признаком понятия «критическое мышление» студента было выбрано качество личности $x = \{x_i\}$, $i = n$, а признаком понятия «команда» – умения работать совместно в команде $y = \{y_j\}$; $j = m$, где n – число строк, а m – число столбцов в «матрице инцидентностей».

Для выявления признаков наличия критического мышления были выделены основные умения студентов, необходимые при реализации командной формы организации обучения:

- мыслить самостоятельно и делать независимые оценки (y_1 – «независимость оценки»);
- аргументировать свое мнение, доказывать и опровергать точку зрения (y_2 – «формулирование проблемы»);
- выявлять проблемы, искать альтернативные пути выхода из ситуации (y_3 – «нахождение выхода»);
- вносить идеи и ставить цели (y_4 – «постановка целей»);
- психологически верно вступать в процесс общения и владеть эмоциями (y_5 – «владение эмоциями»);

- открыто и конструктивно критиковать (y_6 – «открытость к критике»);
- оценивать свою и чужую точку зрения и менять их под воздействием аргументов (y_7 – «принятие аргументов»);
- владеть культурой дискуссии, спора, беседы, речи и доступно излагать свое мнение (y_8 – «доступность и культура изложения»);
- слушать и слышать собеседника (y_9 – «умение слушать»).

Многие из выделенных умений согласуются с теми, которые используются для характеристики понятия «критическое мышление», т.е. их совместное формирование способно дать новое качество – интегративные умения мыслить критически в процессе выработки эффективных идей и решений в команде профессионалов.

Полученная информация позволила использовать ее в качестве исходных данных для компьютерной программы [8], которая осуществляет следующие операции: 1. производит контент-анализ; 2. вычисляет все элементы матрицы по алгоритму сравнения; 3. осуществляет механизм иерархической кластеризации (определяет схожие элементы и группирует их). В результате вышеперечисленных действий была получена структура команды с позиций критического мышления.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что необходима методика формирования критического мышления. Построение студенческой команды, создание проблемной ситуации позволило членам команды находиться в постоянном поиске правильных вариантов решений и ответов на вопросы, формировать такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, выделение главного. Эта задача была решена на формирующем этапе эксперимента.

Зарубежные исследователи [13, 14, 15], занимающиеся данной проблематикой отмечают тот факт, что обучение студентов критическому мышлению в командах позволяет им использовать теоретические знания, полученные в ходе семинаров, тренингов в реальной жизни и выделяют следующие элементы критического мышления [11]:

- определение проблемы;
- системное наблюдение;
- мозговой штурм;
- начало решения проблемы;
- постановка краткосрочных целей;

* фрейм – минимальное описание объекта.

- аргументация, основанная на качественных показателях;
- обратная связь и самооценка.

С этой точкой зрения можно согласиться и сделать заключение, что реализация критического мышления, и, следовательно, его формирование, в определенной степени, возможно на всех этапах, везде, где существует альтер-

натива. На основе изучения этапов формирования критического мышления зарубежных и отечественных исследователей [2, 6], был разработан примерный план проведения учебных занятий, который ориентирован на формирование критического мышления студентов в условиях командной формы организации обучения (см. табл.1).

Таблица 1.

План проведения учебных занятий по формированию критического мышления в условиях командной формы организации обучения

1. активное познание	
Задачи	Форма проведения
<ul style="list-style-type: none"> – Обсуждение преимуществ активного познания информации в контексте решения проблемы. – Актуализация имеющихся знаний студентов, – Пробуждение интереса к теме; – Определение цели изучения материала 	Используются различные приемы: прием мозгового штурма, наработка различных версий в отношении изучаемого материала.
Время проведения	
Действия: 1. поделить участников обучения на группы по 10–12 человек; 2. в ходе дискуссии выделить преимущества такого подхода к обучению, когда студент активно вовлекается в процесс преподавания курса.	
2. познание через опыт	
Задачи	Форма проведения
<ul style="list-style-type: none"> – Обсуждение, выбор действий – Планирование решения задач – Выбор решения – Обсуждение альтернативных вариантов решения 	Происходит основная содержательная работа студента с текстом, причем «текст» следует понимать достаточно широко, это может быть исторический документ или любой другой исторический источник, а также речь преподавателя, видеоматериалы и др. В процессе работы студента с новой информацией используются следующие приемы: чтение текста с остановками, маркировка текста символами, составление таблиц.
Время проведения	
Действия: 1. Раздать участникам материал и обсудить задачу для решения. 2. Рассмотреть и выбрать необходимую для решения задачи информацию. 3. Решить задачу и обсудить варианты ее решения. 4. Оформить варианты решения и представить их в продуктах учебной деятельности.	
3. Размышления или рефлексия	
Задачи	Форма проведения
Размышления о том, чему обучились	Обучаемый осмысливает изученный материал и формирует свое личное мнение, отношение к изучаемому материалу. На данной стадии возможно использование приемов: проведение дискуссии, написание исторического сочинения, эссе, фиксация рассмотренного материала в виде собственных выводов, записей в тетради, составления схем.
Время проведения	

Действия: 1. Каждый член команды высказывает свое отношение к изучаемому материалу. 2. Рассказывает о том важном, что он узнал, что имеет непосредственное значение для его профессиональной работы. Обсуждается использование методов развития компетенций.	
4.Обобщение и оценка	
Задачи	Форма проведения
– Обобщение доводов, доказательств – Оценка, самооценка	Доводы, доказательства обобщаются, и дается самооценка и публичная оценка идеи, знания, предложения только доброжелательным способом.
Время проведения	
Действия: доводы, доказательства обобщаются, дается самооценка и публичная оценка	

Таким образом, проводимая студентами, в ходе эксперимента, работа в команде, носила продуктивный, творческий характер, строилась на деловом общении и включала в себя элементы критического мышления: студенты обучались ставить правильные задачи и выполнять их, принимать верные решения, критически осмысливать их, решать проблемы.

В завершении исследования результаты экспериментальной группы были зафиксированы и использованы для сравнения с результатами контрольной группы (см. табл. 2).

Такие умения членов команды как «независимость оценки» и «нахождение выхода»

являются уникальными. Полученные результаты позволяют утверждать, что именно эти умения являются самыми важными для развития таких качеств как коммуникативность (17,8%), любознательность (15,8%), смелость высказываний (12,4%) и тактичность (10,2%).

Для формирования умения независимости оценок необходимы все, вышеперечисленные характеристики критического мышления. Однако, для независимости оценок, по мнению студентов, самыми важными качествами критического мышления являются коммуникативность и любознательность, которые согласно ранговой шкалы занимают 1 и 2 место.

Таблица 2.

Модельные отклики основных сторон понятия «критическое мышление» (экспериментальная группа)

№	Атрибуты команды	Модель сторон критического мышления	
		Вес, %	Ранг
1	Коммуникативность	17,8	1
2	Смелость высказываний	12,4	3
3	Способность возражать	5,8	7
4	Энергичность	5,0	8
5	Ответственность	9,0	4
6	Тактичность	10,2	3
7	Терпимость	8,2	5
8	Взаимопонимание	8,2	5
9	Раскованность	7,5	6
10	Любознательность	15,8	2

На 3-е место они выдвигают тактичность и смелость высказываний. Студенты формулируют свои оценки и убеждения независимо от остальных, и лишь индивидуальный, самостоятельный характер делает мышление критическим. Мышление возникает тогда, когда перед членами команды ставится ряд проблем, с которых начинается самостоятельный мыслительный процесс. После того как студенты на-

чинают заниматься конкретной проблемой, они, несомненно, сопоставляют точки зрения, обсуждают идеи в команде и находят ответы на интересующие их вопросы. Чтобы добиться ожидаемых результатов, члены команды не только перерабатывают факты, идеи, информацию и подвергают их критическому осмыслению, но должны уметь доступно излагать свои мысли, владеть культурой дискуссии.

Можно предположить, что владение эмоциями предполагает умение выслушивать собеседника, правильно вести беседу, используя паузы, обладать культурой дискуссии.

Так как цель любых уроков, занятий при командной форме организации деятельности, проводимых в рамках проекта критического мышления заключается в том, чтобы студенты могли научиться думать, мыслить посредством описания, объяснения, сравнения, анализа, т.е. овладели навыками, необходимыми в будущей профессии и жизни.

Участники команды не только тактично критикуют чужое мнение, высказывая свое, но, как показывают результаты проведенных нами занятий, могут принимать чужие мнения, как собственные, и если точка зрения одного члена команды совпадает с другим, то это только подтверждает их правоту. На второе место студенты ставят умение находить выход, что согласуется с тем, что при постановке вопросов и уяснении проблем члены команды проявляют любознательность. Это качество критического мышления студенты экспериментальной группы, после проведения ряда занятий, выделили как основное. Как было уже отмечено, уровень любознательности у студентов контрольной группы был очень низким. Это факт наводит на мысль, что преподаватели вузов не ставят перед студентами проблемы, а если и ставят, то в студенческой группе находятся только два или три студента, которые вовлекаются в работу, т.е. проблема не охватывает всех студентов, в команде же в решении проблемы участвуют все. Как показывают результаты проведенного эксперимента, занимаясь конкретной проблемой, команда студентов начинает собирать данные, необходимую информацию, сопоставлять альтернативные точки зрения и, используя возможности командного обсуждения, искать и находить ответы на поставленные вопросы.

Следующее, по степени важности, умение, необходимое для работы в команде, – это умение владеть эмоциями, для формирования которого, любознательность играет особую важность. В процессе поиска решения проблемы, обмена идеями, во время дискуссий и во время общения с преподавателями для студента важным условием является владение эмоциями. Можно предположить, что владение эмоциями предполагает умение выслушивать

собеседника, правильно вести беседу, т.е. обладать культурой дискуссии.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента указывают на то, что командная форма организации обучения способствует формированию критического мышления. Количественные и качественные данные экспериментальной работы подтверждают этот вывод, поскольку командная форма организации обучения требует систематического включения критического мышления в процесс обучения и воспитания студентов вуза.

Литература

1. Базаров, Т. Управленческие команды / Т.Базаров, Н.Рыбкин, Т.Пыркова // Консультант директора. - 1998. - Т. 62. - № 2. - С. 17-24.
2. Векслер, М. Критическое мышление: дис. ... канд. психол. наук / М.Векслер. - Киев, 1973. - 132 с.
3. Гамезо, М.В. Атлас по психологии : инф.-метод. пособие к курсу «Психология человека» / М.В.Гамезо, И. А.Домашенко. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 182 с.
4. Плотникова, Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Ф.Плотникова. - Казань, 2008. - 20 с.
5. Плотникова, Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ф.Плотникова. - Казань, 2008. - 209 с.
6. Тягло, А.В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А.В.Тягло, Т.С.Воропай. - Харьков: Университет внутренних дел, 1999. - 285 с.
7. Шихалев, А.М. Вариант структуризации предметной области «Социальный потенциал региона» (Апробация математического аппарата) / А.М.Шихалев // Научные труды. - Казань: ИСЭПН АНТ, 1996. - Т. 2.
8. Шихалев, А.М. Ранговые модели миграционных процессов и способы их анализа / А.М.Шихалев // Научные труды. - Казань: ИСЭПН АНТ, 1997. - Т. 7.
9. Eva Imania Eliasa. Increasing Values of Teamwork and Responsibility of The Students. Through Games: Integrating Education Character in Lectures. — *Procedia Social and Behavioral Sciences* 123, 2014. - P. 196-203.
10. Renee-Pascale Laberge. Teamwork in Crossdisciplinarity. — *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106, 2013. - P. 2566-2574.
11. Gabriela Kelemen. Specific Methods For Increasing Learning Abilities In Students. — *Procedia - Social*

- and Behavioral Sciences* 116, 2014. - P. 4505-4510.
12. Sariwati M Shariff, Zaimy Johana Johan, Norina Ahmad Jamil. Assessment of Project Management Skills and Learning Outcomes in Students' Projects. — *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, 2013. — P. 745-754.
 13. Paul, R., and Elder, L. The Analysis & Assessment of Thinking February, 2008. Foundation For Critical Thinking, Online at website: www.criticalthinking.org
 14. Elder, L. with Paul R. Critical Thinking Development: A Stage Theory. 2010. At website www.criticalthinking.org
 15. Nor'Aini Yusof, Siti Nur Fazillah Mohd Fauzi. Students' Performance in Practical Training: Academicians Evaluation. — *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 2013. - P. 1275-1280.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.302.2

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ТРИЕДИНСТВА КОНТРОЛЯ, САМОКОНТРОЛЯ И ВЗАИМОКОНТРОЛЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ УЧАЩИМИСЯ 5-6-Х КЛАССОВ

В.Л.Юновидова, Р.Г.Ахмадуллина, Т.В.Голикова

Аннотация

Статья посвящена апробации разработанной модели дидактической контрольно-оценочной системы, способствующей повышению эффективности, сохранности и надежности качества обучения учащихся 5-6-х классов. Реализация принципа триединства в контрольно-оценочной деятельности в системе «учитель-ученик» и «ученик-ученик» проявляется в регулярном контроле, самоконтроле, взаимоконтроле и осуществляется наиболее эффективно при работе учащихся 5-6-х классов на уроках литературы с учебным пособием, созданным в соответствии с ФГОС и вошедшим в состав учебно-методического комплекта под редакцией В.Я. Коровиной. Включение в контрольно-оценочную деятельность учащихся на каждом уроке увеличивает частоту опроса, дисциплинирует обучаемых, играет стимулирующую роль в обучении, способствует созданию ситуации успеха, раскрытию творческого потенциала и побуждает школьников к управлению своей учебно-познавательной деятельностью, способствуя достижению предметных, метапредметных и личностных результатов.

Ключевые слова: дидактическая контрольно-оценочная система, принцип триединства контроля, самоконтроля, взаимоконтроля, частота опроса, сохранность качества обучения, предметные результаты, метапредметные результаты.

Abstract

This article focuses on the approbation of the developed model of a didactic test-evaluation system fostering the increase of school students' Russian literature syllabus knowledge acquisition from 5-6 forms and the reliability and safety of the quality of education. Implementation of the triad principle in the test-evaluation activity in the system "teacher-pupil" and "pupil-pupil" is performed via regular assessment/evaluation, self-assessment and mutual assessment. This principle is most effectively fulfilled using in Russian literature lessons the textbook for school 5-6-year students, which is written in accord with the Federal State Educational Standard and is a part of a series of academic methodological materials edited by V. Y. Korovina. School students' participation in the test-evaluation activity in every lesson increases the frequency of measuring students' knowledge; disciplines them and stimulates learning; contributes to the atmosphere of success; develops creative school students' potential; encourages them to manage their cognitive learning activity supporting academic, interdisciplinary and personal achievements.

Keywords: didactic control, test-evaluation system, triad principle of assessment/evaluation, self-assessment and mutual assessment, frequency of measuring students' knowledge, quality of education, reliability and safety of the quality of education, discipline knowledge acquisition, interdisciplinary achievements.

Необходимость совершенствования системы контроля и оценивания результатов обучения связана с введением в учебный процесс новых федеральных государственных образовательных стандартов. Требования к планируемым результатам обучения, зафиксированные во ФГОС, становятся объективной основой для создания новых моделей, технологий осуществления контроля и оценивания предметных, метапредметных, личностных результатов

освоения основной образовательной программы школьников [3].

Нами разработана и апробирована дидактическая контрольно-оценочная система – система процесса и результатов совместной деятельности учителей и школьников по осуществлению контроля и оценки достижений результатов освоения основной образовательной программы, способствующая сохранности и надежности качества обучения при активизации контрольно-оценочной самостоятельности

учащихся, проявляющейся в их умении осуществлять самопроверку, самооценку, самодиагностику, самокоррекцию, взаимопроверку, взаимооценку, взаимодиагностику, взаимокоррекцию.

Реализация принципа триединства в контрольно-оценочной деятельности, связанная с осуществлением контроля, самоконтроля,

взаимоконтроля в системе «учитель и ученик», «ученик-ученик» способствует достижению предметных, метапредметных и личностных результатов учащимися, соответствующих базовому, повышенному и высокому уровням освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС (см. рис. 1.).



Рис. 1. Реализация принципа триединства в контрольно-оценочной дидактической системе

В результате исследования было выявлено, что для повышения качества обучения в 5–6-х классах важен не столько контроль сам по себе, сколько важна частота повторения изучаемого материала, осуществляемого при контроле. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила правоту большинства исследователей, утверждающих, что при традиционной системе контроля и оценивания большая часть учащихся (57 %) редко опрашивается на уроке, и это, как правило, учащиеся, имеющие пробелы в освоении знаний.

Выявленная в ходе эксперимента отрицательная динамика результатов качества обучения учащихся при их переходе из класса в класс подтверждает данные Л.Г.Татарниковой, которая констатирует о том, что в школах в разных возрастных группах не работает на

уроке по разным причинам до 70 % учащихся [4, с. 105].

В условиях применения предложенной дидактической контрольно-оценочной системы частота опроса в экспериментальных классах увеличилась в 5,5 раз, то есть включение в контрольно-оценочную деятельность учащихся позволяет в значительной степени увеличить частоту опроса на различных этапах урока. Следует отметить, что самоконтроль (самопроверка) связан с механизмом перехода внешних контролирующих воздействий учителя во внутреннее состояние учащегося и является важной формой контроля, обеспечивающей функционирование внутренней связи в процессе обучения, получение учащимися информации о полноте и качестве изучения программного материала, прочности сформированных умений и навыков, возникших трудностях и

недостатках, стимулирующей ученика на получение знаний [2, с. 9].

Повышению частоты опроса учащихся 5 - 6-х классов способствовала работа, позволяющая вовлечь всех учащихся класса не только в процесс самопроверки, самооценки, самодиагностики, самокоррекции, но и в работу в парах сменного и постоянного состава практически на каждом уроке с осуществлением взаимоконтроля, самооценки, взаимодиагностики, взаимокоррекции. Причем было выявлено, что деловое общение полезно, не только слабым, но и сильным учащимся, оказывающим своевременную помощь своим одноклассникам, то есть, по Джону Мартину, обучая других, ученик может лучше освоить учебный материал (до 90 %) [1, с. 290]. И.М.Чередов подчеркивает, что «взаимодействие двух учащихся за одной партой дает положительные результаты в том случае, если один из них отличается ответственным отношением к учению, так как в этом случае ученик, помогая однокласснику, глубже закрепляет, совершенствует знания, а слабый по успеваемости ученик своевременно получает разъяснения по всем вызывающим затруднения вопросам. Исследования автора показывают, что парная работа учащихся, включаемая в процесс обучения на 5-7 минут, является весьма продуктивной, так как «взаимодействие двух учащихся за партой оказывает положительное влияние на их ак-

тивность и качество выполненной работы». Отмечено, что, в классах, где организуется парная работа, ребята высказываются на уроке в 10-15 раз чаще, чем в тех, где такая работа не проводится [5, с. 41].

Проведенный корреляционный анализ свидетельствует о том, что частота опроса наиболее сильное влияние оказывает на качество обучения учащихся в более слабых по успеваемости классах. Кроме того была установлена зависимость между частотой опроса и повышением эффективности, сохранности и надежности обучения учащихся 5–6-х классов.

Сохранность качества обучения является важным показателем оценки эффективности процесса обучения. Показатель сохранности качества обучения определяется отношением конечных результатов качества обучения к его первоначальному значению. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальных классах удалось не только сохранить качество обучения, но и произошло его повышение на 10,9%. В контрольных классах – ухудшение результатов на 21,7%. Средний показатель сохранности обучения в экспериментальных классах составляет 1,18, а в контрольных лишь 0,7, что свидетельствует об отрицательной динамике полученных результатов качества обучения в конце учебного года (см. табл.1).

Таблица 1.

Показатели сохранности и надежности качества обучения учащихся 6-х классов по литературе

Качество обучения (%)		Показатель сохранности качества
До эксперимента	После эксперимента	
Экспериментальные классы (100 уч.)		
75,7	86,6	1,18
Контрольные классы (102 уч.)		
85,3	63,6	0,7

В процессе опытно-экспериментальной работы были разработаны в рамках новых ФГОС учебные пособия для учащихся 5-6-х классов по литературе, вошедшие в состав учебно-методического комплекта по литературе под редакцией В.Я.Коровиной. Пособия нашли широкое применение среди учителей-словесников Республики Марий Эл и других регионов России для организации разных видов, форм и методов контроля за результатами обучения учащихся, среди школьников – для самоконтроля и взаимоконтроля, оценки и са-

мооценки, коррекции и самокоррекции, среди родителей – для контроля за освоением изученного.

Диагностико-дидактические материалы в пособиях разработаны с учетом принципов системности, обратной связи, доступности, объективности, оперативности, дифференциации, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, триединства контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Пособия отличаются разнообразием составленных проверочных материалов, носят игровой характер:

кресворды, блиц-опросы, викторины, игры «Конструктор», «Порядочек», «Литературовед», «Корректор», «Восстановитель», «Объяснитель», «Черный ящик», «Реставратор», «Распределитель», «Зналок басен и стихов».

Учебно-методические пособия основаны на организации текущего, тематического и итогового контроля, самоконтроля и взаимоконтроля со стороны учащихся. В разделе «Готовлюсь к уроку» даны задания для осуществления текущего контроля, в разделе «Оцениваю свои знания» приводятся задания для осуществления тематического контроля, в разделе «Подвожу итог» задания даются для осуществления итогового контроля. Предложенные ответы в пособии позволяют учащимся, учителю и родителям в сравнительно короткий промежуток времени проверить правильность выполненного задания и скорректировать дальнейшую работу по повышению результатов обучения. Наличие пособия у каждого ученика позволяет экономить время на уроке и дает возможность на каждом уроке оценивать не только свои знания, но и знания одноклассников.

Результаты осуществления контроля, самоконтроля и взаимоконтроля по определенной теме отражаются в «Листе успешности», в котором фиксируются отметки ученика за работу в классе (индивидуальная работа, парная работа, фронтальная работа), за выполненное домашнее задание и за проверочную работу по каждому уроку. Сводная таблица оценок успеваемости включается и в портфолио класса, и в портфолио каждого ученика. При этом ис-

пользуются разные шкалы оценивания: пятибалльная, стобалльная; критериальное оценивание. Работая самостоятельно или в паре, учащиеся имеют возможность сопоставить свои варианты или варианты ответов одноклассников с образцами ответов, которые даются учителем.

С помощью пособия осуществляется проверка не только предметных, но и метапредметных результатов. Интересные посильные задания повышают мотивацию к изучению предмета, что также отражается на повышении эффективности обучения учащихся.

Метапредметные результаты оцениваются по уровню сформированности у учащихся регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, направленных на анализ и управление своей познавательной деятельностью. В исследовании метапредметные результаты освоения основной образовательной программы проявляются в осуществлении самоконтроля, самооценки, в умении самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности.

В экспериментальных классах благодаря реализации триединства контроля, самоконтроля и взаимоконтроля в контрольно-оценочной деятельности с применением учебно-методических пособий для осуществления как текущего, так и тематического и итогового контроля, удалось повысить как качество обучения, так и средний балл учащихся (см. табл.2).

Таблица 2.

Результаты обучения учащихся 6-х классов по литературе

Классы	Результаты тестирования					
	Средний балл		Динамика «+» пол. «-» отр.	Качество обучения (%)		Динамика «+» пол. «-» отр.
	начало	конец		начало	конец	
учебного года		учебного года				
Экспериментальные классы						
6«б», лицей	3,8	4,3	+0,5	90,9	90,9	0
6«в», лицей	3,7	4,2	+0,5	52	85,7	+33,7
6«а», гимназия	4,1	4,3	+0,2	85,7	89,3	+3,6
6«б», гимназия	3,9	4,0	+0,1	74,2	80,6	+6,4
Ср. значение	3,9	4,2	+0,3	75,7	86,6	+10,9
Контрольные классы						
6«а», лицей	4,7	4,3	-0,4	100	80,7	-19,3
6«г», лицей	3,8	3,1	-0,7	63,6	50	-13,6
6«в», гимназия)	4,2	3,7	-0,5	94,7	68,4	-26,3
6«г», гимназия	4	3,4	-0,6	82,8	55,2	-27,6
Ср. значение	4,2	3,6	-0,6	85,3	63,6	-21,7

При реализации принципа триединства (контроля, самоконтроля, взаимопроверки) в осуществлении контрольно-оценочной деятельности в процессе обучения формируется устойчивая мотивация, субъектная позиция учащихся, развивается ответственность, активность, самостоятельность, целеустремленность, умение доводить начатое дело до конца.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (ред. от 23.07.2013). – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> – 15.09.2013.
4. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб: Петроградский и К, 1995. – 352 с.
5. Чередов, И.М. Формы учебной работы в средней школе: кн. для учителя / И.М.Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

УДК 377.112.4:004

О ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА PAINT

И.В.Ялукова

Аннотация

В статье рассматривается технология активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках математики путем использования графического редактора Paint.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, графический редактор Paint, младший школьный возраст.

Abstract

The article deals with the activation of cognitive activity of junior students in math class through by using Paint graphic editor.

Keywords: activation, cognitive activity, Paint graphic editing, primary school age.

Развитие активности, самостоятельности, инициативы, творческого отношения к делу – это требования самой жизни, определяющие во многом то направление, в котором следует совершенствовать учебно-воспитательный процесс. Процессы развития общества неразрывно связаны с активизацией человеческого фактора, развитием творческой активности людей во всех сферах общественной и производственной деятельности. Поэтому развитие общеобразовательной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, её познавательных способностей. Без развития познавательной активности, умения самостоятельно пополнять свои знания, нельзя решить задачи по формированию нового человека.

Огромный вклад в разработку данной проблемы внесли П.М.Лебедев, Б.П.Есипов, Л.В.Занков, А.А.Окунев, Н.Б.Истомина и многие другие ученые и педагоги. По результатам исследований ученых стало ясно, что важное место занимает познавательная активность и умение учителя активно руководить ею в процессе приобретения учащимися знаний, умений и навыков. В настоящее время существуют разные подходы к понятию познавательной активности учащихся. По мнению Б.П.Есипова, активизация познавательной деятельности – это сознательное, целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями и навыками. П.М.Лебедев считает, что «познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса,

самостоятельности и волевых усилий в обучении». Рассматривая точку зрения Б.П.Есипова, мы видим, что определяющей здесь является самостоятельная деятельность учителя и учащихся. В случае П.М.Лебедева – о деятельности учащихся. Во втором случае в понятие познавательной активности автор включил интерес, самостоятельность и волевые усилия школьников.

Определяя познавательную активность по образу действия, Т.И.Шамова выделяет три уровня познавательной активности: воспроизводящая, интерпретирующая и творческая активность. На воспроизводящем уровне познавательной активности, обучающийся должен научиться воспроизводить при необходимости полученные знания или умения. Название интерпретирующего уровня познавательной активности говорит само за себя: уже имея некоторые знания, необходимо научиться интерпретировать, или трактовать их в новых учебных условиях, отталкиваясь от привычных образцов. Находясь на творческом уровне познавательной активности, учащиеся не только усваивают связи между предметами и явлениями, но и пытаются найти для этой цели новый способ. При выборе тех или иных методов обучения необходимо, прежде всего, стремиться к продуктивному результату. При этом младшим школьникам необходимо не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности [3, с.178].

Вновь полученные знания учащийся пробует тут же мысленно применить, прикладывая к собственной практике и формируя, таким образом, новый образ профессиональной деятельности. И чем активнее протекает этот практический познавательный процесс, тем продуктивнее его результат. У учащегося начинают более устойчиво формироваться новые убеждения. Вот почему активизация познавательной деятельности в учебном процессе имеет столь важное значение. Каковы же принципы активизации познавательной деятельности:

1. Принцип проблемности. Этот принцип выступает в качестве основополагающего, т.к. важная цель учителя в педагогической деятельности – создать в мышлении школьников такую проблемную ситуацию, путем последовательно усложняющихся задач или вопросов,

для выхода из которой ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью учителя и с участием других слушателей, основываясь на своем или чужом опыте, логике. В конечном счете, учащийся получает новые знания не в готовых формулировках учителя, а в результате собственной активной познавательной деятельности. Особенность применения этого принципа в том, что оно должно быть направлено на решение соответствующих специфических дидактических задач разрушение неверных стереотипов, формирование прогрессивных убеждений, экономического мышления.

2. Принцип исследования изучаемых проблем. Он является еще одним важным принципом активизации познавательной деятельности, т.к. необходимо, чтобы учебно-познавательная деятельность учащихся носила творческий, поисковый характер и по возможности включала в себя элементы анализа и обобщения. Процесс изучения того или иного явления или проблемы должны по всем признакам носить исследовательский характер.

3. Принцип взаимообучения. Не менее важным является принцип взаимообучения при организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Следует отметить в виду, что учащиеся в процессе обучения могут обучать друг друга, обмениваясь знаниями. Для успешного самообразования необходимо: умение анализировать и обобщать изучаемые явления, факты, информацию; умение творчески подходить к использованию этих знаний; способность делать выводы из своих и чужих ошибок; уметь актуализировать и развивать свои знания и умения.

4. Принцип обеспечения максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач. Суть данного принципа заключается в том, чтобы организация учебно-познавательной деятельности учащихся по своему характеру максимально приближалась к реальной деятельности. Это и должно обеспечить в сочетании с принципом проблемного обучения переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому осмыслению.

5. Принцип индивидуализации. Это организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащегося. В образовательной дея-

тельности этот принцип имеет исключительное значение, т.к. существует очень много психофизических особенностей:

- состав класса,
- адаптация к учебному процессу,
- способность к восприятию нового и т.п.

Все это требует применять такие формы и методы обучения, которые по возможности учитывали бы индивидуальные особенности каждого учащегося, т.е. реализовать принцип индивидуализации учебного процесса.

6. Принцип мотивации. Активность как самостоятельной, так и коллективной деятельности учащихся возможна лишь при наличии стимулов. Поэтому в числе принципов активизации особое место отводится мотивации учебно-познавательной деятельности. Главным в начале активной деятельности должна быть не вынужденность, а желание учащегося решить проблему, познать что-либо, доказать, оспорить.

7. Принцип самообучения. Не менее важным в учебном процессе является механизм самоконтроля и саморегулирования, т.е. реализация принципа самообучения. Данный принцип позволяет индивидуализировать учебно-познавательную деятельность каждого учащегося на основе их личного активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений, изучая самостоятельно дополнительную литературу, получая консультации.

Математика объективно является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает субъективные трудности у многих учащихся. В то же время имеются дети с явно выраженными способностями к этому предмету. Поэтому надо строить работу так, чтобы на уроках было интересно каждому школьнику. Математика относится к числу школьных предметов с наиболее ярко выраженными межпредметными связями. Развитие логического мышления, которое осуществляется на уроках, оказывает серьёзное влияние на изучение многих предметов в школьном расписании [2, с. 23].

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать интерес учащихся к изучаемому предмету, их активность на протяжении всего урока. Чтобы сохранить интерес к предмету и сделать качественным образовательный процесс нами на уроках активно ис-

пользуются информационные технологии. Сегодня внедрение компьютерных технологий в учебный процесс является неотъемлемой частью школьного обучения. Общеизвестно, что использование компьютерных технологий в образовании неизбежно, поскольку существенно повышается эффективность обучения и качество формирующихся знаний и умений. Применение компьютерных программных средств на уроках математики позволяет учителю не только разнообразить традиционные формы обучения, но и решать самые разные задачи: заметно повысить наглядность обучения, обеспечить его дифференциацию, облегчить контроль знаний учащихся, повысить интерес к предмету, познавательную активность школьников. Применение информационных обучающих средств на уроках обеспечивает:

- экономию времени при объяснении нового материала;
- представление материала в более наглядном, доступном для восприятия виде;
- воздействие на разные системы восприятия учащихся, обеспечивая тем самым лучшее усвоение материала;
- постоянный оперативный контроль усвоения материала учащимися [1, с. 142].

Это, в целом, стимулирует разнообразие творческой деятельности учащихся, дает возможность увеличения объема информации, воспитывает навыки самоконтроля, повышает интерес к предмету.

Проанализировав открытые уроки математики учителей начальных классов, мы пришли к выводу, что учителя активно используют ИТ на таких этапах урока, как устный счет, математическая разминка, решение задач. Если не применять ИТ при решении задач, то у учащихся возникают трудности при ее решении. Дети теряют много времени при осмысливании задачи, т.е. мы сталкиваемся с такой проблемой: отсутствие логического мышления при осмыслении задачи, ее построении и решении. Всею вина – отсутствие наглядности. Если использовать только текстовую задачу (без каких-либо наглядностей и схем), то учащиеся затрачивают много времени на ее решение. При использовании наглядности учащиеся затрачивают намного меньше времени.

Нами был проделан маленький эксперимент. Мы предложили младшему школьнику решить задачу, причем задачу предоставили текстовую. Для решения задачи школьнику

потребовалось 7 минут. Затем мы предложили решить подобную задачу, но с применением наглядности. В этом случае было затрачено 4 минуты на решение задачи.

Перед нами стоит задача: научить учащихся эффективно использовать информационные технологии при решении задач. При этом не учитель подбирает наглядность, а обучающийся. Ведь одним из главных качеств личности ученика становится его готовность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения.

Мы решили использовать графический редактор Paint, т.к. эта программа более приспособлена и рассчитана для младшего школьного возраста.

В любом компьютере, а если быть более точным, то в любой операционной системе Windows, есть какое-то количество «встроенных» программ. Эти программы принято называть «Стандартные», так как их не нужно специально устанавливать. И одна из этих программ предназначена для рисования. Называется она Paint. Paint – это простейшая программа для рисования на компьютере, которую так обожают дети и высоко оценивают многие взрослые. В ней есть небольшой набор инструментов для рисования (кисть, карандаш, ластик и т.д.) и большое количество цветов. В ней можно создавать чуть ли не шедевры. Все зависит от желания и таланта.

В свою очередь, Paint – полноценный графический редактор, обладающий широкими возможностями по обработке изображений. Большинство подобных программ имеют высокую цену, что, разумеется, ограничивает их доступность и популярность. С Paint все наоборот, она встроена на любые компьютеры и моноблоки. Программа представляет собой привычную панель инструментов и серию плавающих окон, отображающих определенную информацию.

Программа позволяет обрабатывать изображения таких форматов: PNG, JPEG, JPG, GIF, BMP, TIF, TIFF, JPE, DDS, PDN. Сохранение обработанных файлов сопровождается открытием окна настройки, в котором пользователь имеет возможность задать параметры сохранения, к примеру, повысить либо понизить качество изображения. Популярность

Paint объясняется, прежде всего, тем, что данный редактор имеет массу особенностей:

- ✓ простой интерфейс – все инструменты программы разработаны таким образом, чтобы облегчить использование продукта без длительного обучения и сторонней помощи;

- ✓ работа со слоями – в основном эта функция доступна лишь в дорогих и сложных профессиональных утилитах;

- ✓ мощные средства – редактор располагает сильными, но в тоже время простыми инструментами для рисования форм, кривых, создания градиентов и элементов выделения. Прочие инструментальные средства представлены «Волшебной палочкой», «Штампом», редакторами текста, масштаба и цвета;

- ✓ неограниченная история – все действия, выполняемые с изображениями, регистрируются в соответствующем окне. Действия можно не только отменять, но и восстанавливать;

- ✓ специальные эффекты, позволяющие совершенствовать изображения – размытие, увеличение резкости, удаление красных глаз, присутствует также уникальный 3D эффект.

Системные требования редактора умеренные – достаточно активное использование задействует около 40 Мбайт ОЗУ. Программа мгновенно реагирует на все команды пользователя, какие-либо задержки не наблюдаются даже на «слабеньких» компьютерах.

Графический редактор Paint активно можно использовать во втором, третьем и четвертом классах. Мы не включаем в этот список первый класс, потому что, на наш взгляд, первоклассники сначала должны пройти азы первой ступени путем использования текстовых наглядностей и ЭОР, которые использует учитель. Именно со второго класса нужно активно вовлекать учащихся в сферу информационных технологий и мотивировать его на самообразование[4].

Использование программы Paint во втором классе наиболее эффективно при создании схем и рисунков для простых и составных задач. Создавая схему или рисунок к задаче, обучающийся отлично проникает в суть задачи и видит связь между ее компонентами. В третьем классе программа Paint эффективна при решении составных и сложных задач. Особенно возникает трудность у младших школьников при решении задач на «скорость – время – расстояние», «цена – количество – стои-

мость» и задач на движение. В четвертом классе наиболее примитивно создавать не рисунки, а схемы к задачам, чтоб не тратить много времени при решении сложнейших задач.

Важное место в комплексе задач обучения математике занимает проблема активизации познавательной деятельности обучаемых. Современная концепция обучения сегодня состоит в том, что учащийся должен учиться сам, а учитель – осуществлять мотивационное управление его учением, т.е. мотивировать, организовывать, координировать, консультировать его деятельность.

Процесс обучения – всегда процесс творческий. Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что связывая изучение теоретических вопросов с практической деятельностью, самостоятельная работа дает возможность учащимся самим ликвидировать пробелы, расширять знания, творчески применять их в решении различных задач. Контроль за выполнением таких работ содействует организации тематического учета знаний, помогает мобилизовать деятельность, способствует активизации

познавательной деятельности младших школьников. Итак, самостоятельность – это качество человека, которое характеризуется сознательным выбором действия и решительностью в его осуществлении. Оно присуще в той или иной степени каждому из нас. Как будет вести себя человек, столкнувшись с незнакомым, неизведанным и непонятым? Один обойдет стороной, другой понаблюдает издали, а кто-то попробует проникнуть в глубину и разобраться. Вот тут-то ему и пригодятся воля, навыки, мужество и самостоятельность.

Литература

1. *Даниленко, О.В.* Повышение эффективности процесса усвоения учебного материала младшими школьниками в условиях компьютеризации обучения / О.В.Даниленко. – М.: Дрофа, 2000. – 193 с.
2. *Истомина, Н.Б.* Активизация учащихся на уроках математики. Пособие для учителя / Н.Б.Истомина. – М.: Просвещение, 1985 – 64 с.
3. *Шамова, Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
4. http://chem-otkrit.ru/soft/Paint_NET.

УДК 371.39

ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Е.А.Бушковская

Аннотация

В статье изложены теоретические и эмпирические данные, использованные в процессе внедрения усовершенствованной модели междисциплинарного обучения с целью развития академической одаренности.

Ключевые слова: академическая одаренность, «междисциплинарное обучение», усовершенствованная модель междисциплинарного обучения, эффективное развитие академической одаренности.

Abstract

The article presents theoretical and practical data used in the process of introducing the modified model of interdisciplinary education for developing academic giftedness.

Keywords: academic giftedness, interdisciplinary education, modified model of interdisciplinary education, efficient development of academic giftedness.

Целью российской педагогической науки и практики конца XX века – начала XXI века является поиск, анализ способов и методов развития потенциала страны. Определение одаренности как «системного, развивающегося в течение жизни качества психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми», разработанное

коллективом выдающихся психологов и педагогов и сформулированное в «Рабочей концепции одаренности» РФ, принято нами в качестве основного [2, с. 7]. В рамках данного исследования рассматривается феномен одаренности в академической сфере как один из наиболее значимых факторов интеллектуального ресурса страны.

По мнению Н.С.Лейтеса, В.С.Юркевич и других исследователей, академическая ода-

ренность определяется успешностью обучения на высоком уровне результативности по одному или нескольким общеобразовательным предметам.

Проблема развития академической одаренности широко исследовалась российскими и западными психологами и педагогами. При работе с обучающимися, обладающими данным феноменом, используются такие технологии обучения, как проблемное обучение, развивающее обучение, EVENT-технология и другие, но до сих пор не существует универсального способа развития академической одаренности.

В специализированных учреждениях, направленных на развитие одаренных детей (гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением предметов), осуществляются попытки обновления содержания образования на основе различных инновационных технологий и методик. Предметом данного исследования является междисциплинарное обучение как фактор развития академической одаренности.

Идея междисциплинарного обучения была предложена американским ученым С.Кэплан в рамках работы с одаренными детьми. Модель междисциплинарного обучения состояла из трёх блоков: глобальная тема философского содержания («Изменение», «Общение» и др.), переходящая через междисциплинарное обобщение в академические дисциплины.

Н.Б.Шумакова (г. Москва), апробировав опыт С.Кэплан, сформулировала понятие междисциплинарного обучения, предполагающего создание интегрированных программ обучения с глобальными темами философского смысла в рамках работы с одаренными детьми и представила модель развития общей одаренности детей в школьном обучении. Основой модели Н.Б.Шумаковой являются психологические закономерности творческого развития и высокая исследовательская (творческая) активность как фактора развития одаренности и достижения высоких форм творческой активности [8, с. 94].

И.Н.Тоболкина (г. Томск) интерпретировала термин «междисциплинарного обучения» как «системно выстроенное обучение в рамках созданных педагогических условий развития одаренности в общеобразовательных учреждениях, включающее изучение широких (глобальных) тем и проблем, позволяющих учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их стремление к обобщению, теоретической ориентации и интереса к будущему» [4, с. 15].

В процессе проведения исследования нами было сформулировано понятие «междисциплинарного обучения», ориентированного на практику внедрения в образовательную среду массовой школы в новых условиях модернизации российского образования и внедрена модель междисциплинарного обучения с целью развития академической одаренности. «Междисциплинарное обучение» – один из способов эффективного развития академической одаренности, направленный на обогащение содержания обучения посредством системно выстроенных интегративных знаний на основе глобальных тем философского содержания, учитывающих возможность динамики интереса школьников при специально выстроенных организационно-педагогических условиях. При этом следует принимать во внимание тот факт, что междисциплинарное обучение содержит элементы проблемного обучения, развивающего обучения, проектную деятельность, технологии развития критического мышления, интеграция различных уровней (предметную, межпредметную, надпредметную). Экспериментальной базой для проведения исследования являлся МБОУ Академический лицей г. Томска.

Нами рассматривалось изменение модели междисциплинарного обучения на основе интеграции научных исследований в данной области и сформулированного понятия междисциплинарного обучения (рис. 1):

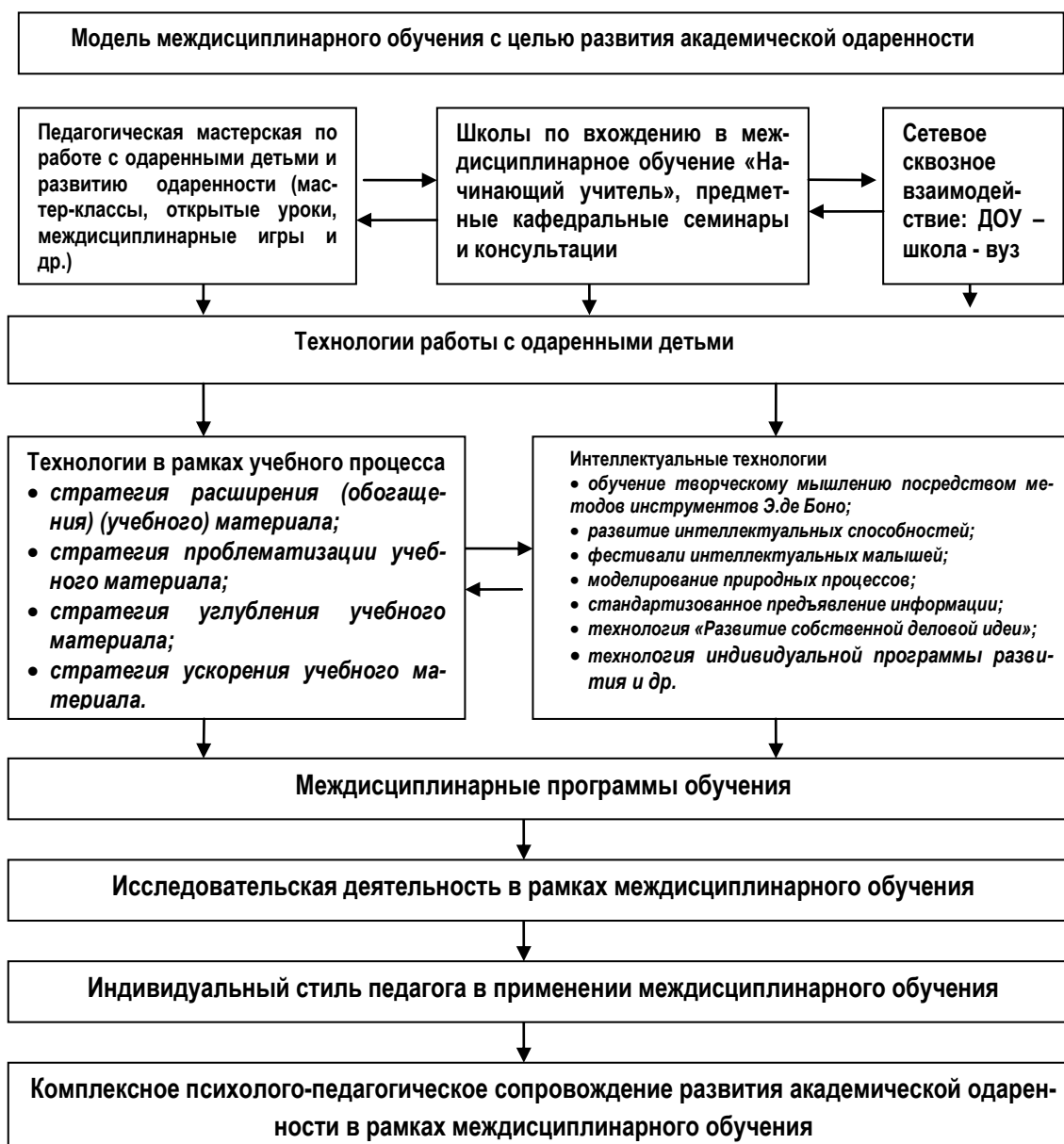


Рис. 1. Модель междисциплинарного обучения с целью развития академической одаренности

В усовершенствованной модели междисциплинарного обучения, представленной в исследовании, включены блоки, сочетание которых содержит комплексное психолого-педагогическое сопровождение развития академической одаренности в рамках междисциплинарного обучения.

Совокупность форм и педагогических приёмов, способствующих развитию академической одаренности, представлена следующими продуктивными методами и технологиями: методом научного познания; методом исследования; методом «решения проблем»; эвристи-

ческим методом (открытия); методом «провокационных операций»; методом партнерства субъектов образования; методом проектной деятельности; методом «погружения», углубления; методом творческих задач, мозговой атаки, сотрудничества в рамках междисциплинарного обучения; технологиями развития латерального мышления (уроками Cort); технологией погружения; технологией деловых и командных игр; технологией управления эмоциональным мышлением; технологиями исследовательских и социальных проектов; технологией «Педсовет на дому»; инструментариями

изменения эмоционального мышления и др. Формы обучения варьируются от индивидуальных до групповых занятий, включая практико-ориентированные занятия. Методические приемы, используемые в междисциплинарном обучении: диалогичность в сотрудничестве с обучающимися; дифференцированный подход; динамичность в работе; самостоятельность; консультативный метод в разрешении вопросов; работа в малых группах - позволяют более интенсивно и продуктивно координировать процесс развития академической одаренности.

Использование стратегий развития одаренности, в частности, обогащения через расширение и дополнение образовательных базовых программ философскими темами основополагающего характера способствуют раскрытию комплекса задатков, имеющихся у каждого обучающегося.

Процесс развития академической одаренности происходит при помощи следующих основных факторов: профессиональная подготовка педагога, включение технологий работы с одаренными детьми, исследовательской деятельности в рамках междисциплинарного обучения и др. Принимая понятие «академическая одаренность» как обучения на высоком уровне

результативности в академических дисциплинах, успешное и эффективное функционирование междисциплинарного обучения было определено при помощи четырёх критериев: 1) результатов Единого государственного экзамена (таблица 1.); 2) численности поступления выпускников общеобразовательных организаций в вузы РФ; 3) количества золотых и серебряных медалей, полученных выпускниками; 4) использования инновационной авторской технологии MaStEx, направленной на оценку предметных и надпредметных компетенций как показателей качества академической успешности.

Результаты исследования

1. Качественный анализ таблицы 1. показал, что средний балл выпускников МБОУ Академического лицея выше результатов среднего балла выпускников Российской Федерации и Томской области. Незначительное снижение баллов по некоторым предметам (история в 2010 г., физика в 2012 г.) объясняется спецификой выпускников данного учебного года. В данных случаях педагоги отмечали сочетание низкого уровня мотивации, отсутствие ментальных усилий с неоправданно высоким уровнем самооценки [1].

Таблица 1.

Средний тестовый балл ЕГЭ РФ, Томской области (ТО) и обучающихся МБОУ Академического лицея в 2009-2013 гг.

Предметы	РФ, 2009г	ТО 2009г	Средний балл Академического лицея 2009 г.	РФ, 2010г	ТО 2010г	Средний балл Академического лицея 2010 г.	РФ, 2011г	ТО 2011г	Средний балл Академического лицея 2011 г.	РФ, 2012г	ТО 2012г	Средний балл Академического лицея 2012 г.	РФ, 2013г	ТО 2013г	Средний балл Академического лицея 2013 г.
Математика	44	45,4	61,9	44	42,7	54	47,5	47,6	62,1	45,2	43,3	46,3	48,7	49,8	63,41
Физика	48,9	50,2	60,9	50,5	54,6	55,2	51,6	52,88	57,8	47,3	47,9	39,9	53,5	60,1	64,4
Русский язык	57	59,2	67,8	58,2	60,5	63	60	64,99	80,5	61,5	64	69,1	63,4	66,9	74,43
История	47,9	49,8	58	49,3	49,8	48,1		51,69	60	52,1	50,8	51,7	54,8	56	60,4
Информатика и ИКТ	56,2	61,7	73,2	62,7	68,5	76	59,8	66,6	77,2	60,7	65,8	71,6	63,1	66,1	79,7

2. Количество выпускников МБОУ Академического лицея г. Томска, поступающих в высшие учебные заведения, является 100%, что доказывает мотивированность и заинтересованность обучающихся в продолжении образовательной траектории личностного развития. Процент обучающихся, поступивших в вузы, связан не только с качественным уровнем получаемого образования, но и с широким спектром возможностей обучающихся и педагогов творческого самоопределения в междисциплинарной интегрированности в проектную деятельность лицея.

3. В качестве сравнительного анализа количества полученных золотых и серебряных медалей в таблице 2. приведены результаты МАОУ гимназии № 18 г. Томска, не включенной в стратегию междисциплинарного обучения; общеобразовательного учреждения, использующего междисциплинарное обучение фрагментарно – гимназия МАОУ № 56 и МБОУ Академического лицея г. Томска, работающего системно в рамках междисциплинарного обучения:

Таблица 2.

Сводная таблица выпускников-медалистов МОУ г. Томска в 2005 - 2013 учебные годы

Учреждения	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		Итого	
	з	с	з	с	з	с	з	с	з	с	з	с	з	с	з	с	з	с
МАОУ Гимназия №18	2	-	1	1	-	1	1	-	9	2	5	2	7	2	4	4	29	12
МАОУ Гимназия № 56	1	4	6	2	3	8	0	3	2	2	1	4	3	5	2	4	18	32
МБОУ Академ. лицей	12	2	6	9	9	12	8	9	5	7	7	2	3	1	9	9	61	51

Итого с 2006 по 2013 учебные годы в МАОУ гимназии № 18 - 29 золотых и 12 серебряных медалей; в гимназии МАОУ № 56 - 18 золотых и 32 серебряных медалей; в МБОУ Академическом лицее г. Томска выпускниками получено 61 золотая и 51 серебряная медали. Данные результаты констатируют, что система организации междисциплинарного обучения как модели организационно-методической, педагогической целостности позволяет давать результаты высокого порядка, выраженного в количестве золотых и серебряных медалей.

4. Технология MaStEx МБОУ Академического лицея г. Томска позиционируется как высокоточный мониторинг качества образования, направлен на выявление предметных и надпредметных компетенций, связанных с показателями личностной характеристики обучающихся, характеризующими возможность/или невозможность обучающихся демонстрировать высокие результаты, связанные с отсутствием/недостаточностью теоретической силы, психологической подготовки, адекватности и выявленных отрицательных знаний. Проверка сформированности интеллектуальной («потенциал» - особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определённых предметных об-

ластях) и социальной («адекватность» - способность и логичность выбора в условиях «смоделированного конфликта» - тестирования) компетентностей средствами MaStEx показывает, что субъекты образования (родитель, ученик, учитель) при наличии объективного отчета – анализа полученных данных способны более эффективно влиять на развитие академической одаренности средствами коррекционных мероприятий, переходит к максимальным результатам учебных достижений на основе предложенной системы организации личного аудита [7].

Таким образом, принимая во внимание высокие показатели по четырем категориям, можно сделать вывод, что модель междисциплинарного обучения, представленная в исследовании, является фактором развития академической одаренности.

Литература

1. Горлов, П.И., Неверова, В.В., Илюхин, Б.В. Статистика основных результатов Единого государственного экзамена в 2009 году. Томская область // Образовательный вестник. – 2009. – Вып. 47. – Томск. – 199 с.
2. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд. – М., 2003. – 94 с.

3. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. - М.: Сентябрь, 2001. - 208 с.
4. Тоболкина, И.Н. Управление внедрением междисциплинарного обучения, Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. – Томск: Томский ЦНТИ, 2005. – С. 14-25.
5. Тоболкина, И.Н. Открытый информационно-аналитический доклад директора МОУ Академического лицея г. Томска. – Томск: Томский ЦНТИ, 2008. – 90 с.
6. Тоболкина, И.Н., Черепанова Т.Б. Коррекция мотивационного потенциала лицеиста педагогом по сопровождению индивидуального развития личности // И.Н.Тоболкина, Т.Б.Черепанова. – Томск: Томский ЦНТИ, 2006. – С. 11-20.
7. Тоболкин, А.А. Математическая фондовая биржа: тренинг по теории принятия оптимальных решений. – Монография – Томск: Томский ЦНТИ, 2010. – 194 с.
8. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б.Шумакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: НПО «Модэк», 2004. – 323 с.
9. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок. - М.: Просвещение, 1996.

УДК 37.01

ПСИХОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «МОЙ ПУТЬ В БУДУЩЕЕ»

Р.А.Ахмеров

Аннотация

Статья знакомит психобиографической программой, направленной на формирование основ российской гражданской идентичности. Программа опирается на идею о значимости интеграции в самосознании ребенка его личной биографии, истории семьи и рода в историю города, региона, страны и мира, для формирования гражданской идентичности. Проверка эффективности программы показывает его результативность в повышении позитивного отношения к себе, семье, городу, Республике Татарстан и России.

Ключевые слова: гражданская идентичность, родословная, история семьи и Родины, младшие школьники.

Abstract

The article represents a psycho-biographical programme which is aimed to form the basis for the Russian national civil identity. The programme is based on the idea that for the formation of the civil identity it is very important to integrate in a child's conscience the data of their own personal biography, the history of their family with the history of the city, region, country and the whole world. The examination of the programme's efficiency demonstrates its effectiveness for a more positive attitude to oneself, the family, the city, the Republic of Tatarstan and Russia.

Keywords: civil identity, genealogy, the history of the family and the Motherland, junior pupils.

Введение

Известно, что ценностные ориентации подрастающего поколения влияют на стабильность и благополучие каждого человека, семьи, общества и страны. Основное понятие программы «Мой путь в будущее» это «гражданская идентичность», которая несмотря на кажущуюся очевидность ее содержания, находится пока лишь на стадии осмысления (А.Г.Асмолов, А.Г.Большаков, И.В.Вилкова, Т.В.Водолажская, Н.А.Галактионова, Д.В.Григорьев, Е.А.Гришина, А.Я.Данилюк, Л.М.Дробужева, В.Н.Ефименко, З.А.Жаде, О.И.Зазнаев, Н.Л.Иванова, О.А.Карабанова, И.В.Кожанов, А.М.Кондаков, Т.Д.Марцинковская, А.А.Логина, А.В.Микляева, С.А.Панкратов, П.В.Румянцева, А.Г.Санина, В.С.Собкин, В.А.Тишков,

А.И.Учеваткина, Е.А.Черных, Р.Ю.Шикова, М.А.Юшин и др.).

Под гражданской идентичностью понимают: 1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; 2) феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта [1, 5, 6].

В структуре гражданской идентичности выделяют когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный, деятельностный компоненты. Рассматривая гражданскую идентичность как вид социальной идентичности, выделяют когнитивные, мотивационные и ценностные компоненты и т.д.

Российская гражданская идентичность выступает высшей ступенью процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского и патриотического воспитания [6]. Наличие российской гражданской идентичности у граждан страны важно для консолидации российского общества, его сплочения перед лицом внешних и внутренних вызовов [6].

В традиционной народной культуре воспитания и в системе образования признается следующее. Любовь к родине, патриотизм тесно связаны любовью к родной местности, к значимым людям, знанием истории страны и гордостью за прошлое рода и страны. Историк, занимающиеся историями семьи (родословной) подчеркивают то, что знание истории рода выступает основой укрепления ценностей семьи и государства. Любая родословная отражает историю страны. Знание своей родословной, ее ценностей позволяет осознать себя частью некой общности. Отсутствие знаний о своих истоках служит риском получения человеком иной чуждой идентичности, опасной для благополучия значимых других и страны. Народная поговорка говорит об «Иванах непомнящих своего родства», как негативное явление. Чем раньше в процессы социализации будут включены генеалогический и психогенеалогический аспекты, тем выше будет качество граждан страны их духовная сила.

В различных программах по формированию гражданской идентичности не всегда четко обозначена их объединяющая и мотивирующая основа для участников педагогического процесса; обоснованы принципы и механизмы формирования гражданской идентичности.

По нашему мнению, *психобиографический подход в формировании основ российской гражданской идентичности, придает системный характер воспитательному процессу благодаря интеграции в самосознании ребенка его личной биографии, истории семьи и рода в историю города, региона, страны и мира.*

Теоретико-методологическая основа программы. Наша программа является продолжением развития идей авторской программы «Семь Я», разработанной М.А.Дозоровой, Н.В.Кошлевой и А.А.Кроником для детей дошкольного возраста [7].

Теоретико-методологической основой нашей программы «Мой путь в будущее» для

учащихся начальной школы (далее "программа") является психобиографический подход в психологии жизненного пути [2, 3, 4, 7, 8, 9]. Нами введено понятие «жизнетворческая компетентность» или же «психобиографическая компетентность» [2]. Под психобиографической компетентностью понимается - знание о родословной и истории своей семьи; знания и умения по самоанализу и проектированию возможных вариантов своей жизни, готовность к творческому поиску в трудных жизненных ситуациях. Соответственно формирование психобиографической компетентности предполагает формирование субъектных качеств личности в жизнепостроении, самореализации – воспитание жизнестойких граждан страны. Навыки планирования жизненного пути в старших классах осуществляется через программу Life-Line (Линии жизни) [2].

Программа опирается на Закон РФ "Об образовании", Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Концепцию развития поликультурного образования в РФ.

За основу нашей программы, мы взяли проверенные временем, ключевые факторы воспитания:

- 1) роль семьи в воспитании ребенка;
- 2) роль школы в усвоении детьми основных ценностей гражданского общества;
- 3) роль деятельности, которая в нашей программе конкретизируется в использовании проектного метода;
- 4) роль родословной и значимых других в поисках себя и своего места в социуме;
- 5) значимость нравственного и эстетического воспитания;
- 6) значимость детства в воспитательном процессе;
- 7) значимость личной биографии для человека.

Значимость социального партнерства семьи и школы в воспитании личности. Известно, что процесс социализации ребенка, прежде всего, начинается в семье. Семья для маленького ребенка выступает тем «внутренним условием» через которое пропускается внешняя детерминация развития ребенка. Наша программа формирования юного гражданина в обязательном порядке предполагает участие родителей, родственников. Познание се-

мейной истории ребенком происходит через оформление семейного альбома по разным темам (природа, социум, история, культура, ценности и т.д.) совместно с родителями и родственниками.

О совместной деятельности и социальном партнерстве. Способ реализации нашей программы основан на совместной проектной деятельности родителей, ребенка и педагога. Именно совместная деятельность способствует повышению взаимопонимания членов семьи. С другой стороны снимается возможный дефицит общения детей с родителями.

В рамках социального партнерства необходимо формирование у родителей мотивации к участию в нашей программе. Прежде всего, это формирование у родителей представления о гражданской идентичности, о ее важности как для семьи, страны, также и для самого ребенка. Совместные проектные работы ребенка, родителей и педагогов остаются в семье, как семейная реликвия. Это выступает одним из стимулирующих факторов интереса родителей нашему проекту. Без сомнения, личный интерес родителей играет главную роль в социальном партнерстве семьи и школы в процессе развития и воспитания ребенка.

Субъектность формируется в деятельности. В нашей программе ребенок становится активным исследователем. Познание мира через историю семьи и рода позволяет юному гражданину почувствовать себя значимым звеном в цепи поколений своего рода, а "не брошенным листиком в мир". Альбомы (семейные проекты), оформленные ребенком при участии значимых для него людей, придают уверенность ребенку в своих возможностях как субъекта деятельности и жизни, и напоминают об ответственности в достойном продолжении истории семьи, рода.

Значимость детства для развития личности. Известна значимая роль детства в формировании личности. В основу программы «Мой путь в будущее» как и программы для дошкольников «Семь Я» положена идея - чем раньше ребёнок узнает историю своей семьи, тем осознаннее будет строить свою жизнь, продолжать историю своего рода [7]. В результате оформления тематических семейных альбомов воссоздаются значимые события семейной истории, и создаётся «... зона ближайшего биографического развития на 10-20 лет вперёд, когда повзрослевший ребёнок начнёт

строить свою собственную семью и её будущее» [8, с. 99].

Личная биография как ценность. Для каждого человека наиболее интересным, ценным является его судьба, биография. Поэтому для формирования гражданской идентичности, информация о Родине, культуре, истории страны должны быть привязаны к биографии ребенка, к истории его семьи и рода [2, 7]. Эти знания должны быть пережиты человеком в биографическом масштабе в историческом времени семьи, рода. Только тогда знания становятся принятыми им и становятся частью его индивидуальности, формируя установки в самосуществлении. Знание истории семьи и рода, включает не просто знание родословной, формальной биографии предков, но и знание ценностей, интересов, вкусов, любимых сказов, игр и т.д. родителей и прародителей, т.е. психогенеологию.

Роль родословной и значимых других в поисках себя и своего места в социуме. Известно, что в познании себя существенную роль играют значимые другие. Познание себя, значимых других, мира через генеологию и психогенеологию (знание не только истории рода, но ценностей, увлечений, интересов своих предков), позволяет ребенку почувствовать себя значимым звеном в цепи поколений рода. Это служит повышению ответственности в достойном продолжении истории семьи и рода. По мнению А.А.Кроника «... благодаря изучению семейной истории, неизбежно приходит понимание простых истин ...» [8, с. 96].

Общая характеристика психобиографической программы «Мой путь в будущее. Коллективом гимназии № 61 г. Набережные Челны разработана и начата реализация психолого-педагогической программы воспитания юных граждан России «Мой путь в будущее» для учащихся начальной школы [10, 11, 12, 13].

Цель психобиографической программы «Мой путь в будущее» заключается в формировании основ российской гражданской идентичности у младших школьников.

Задачи: 1) сформировать у детей нравственно-духовные установки взаимодействия и сотрудничества в поликультурном социуме; 2) сформировать у детей основы генеалогического мышления: умение мыслить в историческом времени своей родословной, видеть свою значимую роль в цепи родословной; 3) интегрировать личную биографию ребенка, историю

его семьи и рода в историю города, региона, страны и мира.

Способ реализации: проектный метод.

Конечный продукт воплощается в тематических семейных альбомах.

Руководитель программы: учитель начальных классов.

Психологическое сопровождение: педагог-психолог.

Составители альбома: семья.

Методический материал: альбомы-путеводители для начальной школы.

Время проведения: внеурочное время.

Срок реализации: четыре года.

В первом классе дети познают историю своей семьи и рода во взаимосвязи с городом, в котором они живут; во втором – республикой (регионом); в третьем – Россией (страной); в четвертом – другими странами, миром, включая свой внутренний мир.

В нашей программе взаимосвязь истории семьи и рода с городом, республикой, страной и миром соответствует 4-м составляющим поликультурного образования: этнокультурной, национально-территориальной, общероссийской, мировой. Тематика альбомов соответствуют трем уровням этнополитической модели российской гражданской нации: этнокультурный, национально-территориальный, общегосударственный.

Этапы и формы реализации программы. Работа по нашей программе состоит из 4-х этапов: планирования, мотивирования, реализации, подведения итогов.

В подготовительных занятиях вначале формируется мотивация родителей и детей к участию в программе.

Занятия со школьниками по альбому-путеводителю проводятся 2 раза в неделю внеурочно по 35 минут. Листы-задания альбома-путеводителя даются детям постранично. Альбомы можно использовать как в цветном, так и в черно-белом варианте. В последнем варианте дети разукрашивают каждую страничку сами по своему усмотрению.

Если ребенок растет в неполной семье, тогда другого родителя может заменить значимый для семьи человек.

Каждый год, по итогам работы проводится семейный праздник с презентацией альбомов каждой семьи.

Результаты разработки программы. Психобиографическая программа «Мой путь в

будущее» для формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников разработана и издана в виде альбомов-путеводителей: Мой путь в будущее: Я, моя семья, мой город. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира первоклассниками [10]; Мой путь в будущее: Я, моя семья, моя Республика. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира второклассниками [11]; Мой путь в будущее: Я, моя семья, моя страна. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира третьеклассниками [12]; Мой путь в будущее: Я, моя семья, мой мир. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира четвероклассниками [13].

Содержательная характеристика тематических заданий альбомов. Задания содержательно направлены на знакомство родителей и детей с этнокультурными традициями, праздниками, ценностями старшего поколения русского и татарского народа и других народов, проживающих в г. Набережные Челны. Это способствует формированию этнической идентичности младших школьников, знанию и принятию ими культуры других народов. Вносит вклад в сохранение этнических семейных традиций. Знакомство с культурой разных народов способствует формированию межкультурной и религиозной толерантности.

Через задания по знакомству с историей, природой родного города, республики, страны формируется гордость и любовь к малой родине и Отчизне. У ребенка формируется позитивный образ Родины.

Создание символики и герба семьи способствует осознанию ценностей семьи, и развитию творческих способностей.

Ежегодные рефлексивные задания по оценке изменений за год (задание по презентации себя «Это Я» и «Письмо в будущее») способствуют познанию себя, осознанию собственных достижений и необходимости планирования своего развития и жизненного пути.

Задания, посвященные спорту и здоровому образу жизни, служат первичной профилактикой алкоголизма и наркомании. Обращение внимания к традиционным религиям, способствует пониманию ценностей традиционных конфессий.

У ребенка одновременно формируется и экологическая культура, уважение к природе, культурным и историческим памятникам малой Родины и Отчизны. Ребенок узнает причаст-

ность прародителей, родителей и родственников к истории Родины, Отчизны. Это способствует переживанию гордости за свою семью и род.

Программа «Мой путь в будущее» подана на национальный психологический конкурс «Золотая Психея». Кратким содержанием альбомов, отзывами родителей и рецензией можно ознакомиться на сайте: <http://psy.su/psyche/projects/1466/>.

Психобиографический подход обогащает и дополняет другие подходы в формировании основ российской гражданской идентичности, а также позволяет связать воспитательные воздействия с Я-концепцией, субъективными картинками жизненного пути и жизненного мира маленького человека одновременно формируя их [3]. Выполняя тематические задания альбомов, значимые для ребенка люди принимают активное участие в совместной деятельности по воссозданию и построению историй жизненного пути семьи и рода.

Проверка эффективности программы

Характеристика выборки

Выборка	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс		Всего
	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	
Контрольная	18	13	19	12	20	10	16	16	124
Экспериментальная	14	15	16	15	20	13	18	13	124
Всего	32	28	35	27	40	23	34	29	228

Таблица 1.

Учителя начальных классов обеих гимназий имеют первую и высшую квалификационную категорию.

Учащиеся четвертого класса гимназии № 61 занимались по нашей программе в течение трех лет. Они завершили работу по тематическим альбомам "Я, моя семья, мой город", "Я, моя семья, моя республика", "Я, моя семья, моя страна" [10, 11, 12] и начали работу над альбомом "Я, моя семья и мой мир" [13].

Метод. Формирование гражданской идентичности фиксируется не только фактом осознания гражданской принадлежности, но в *большей степени тем отношением*, которое к ней проявлено, и принятием данного факта как значимого в жизни человека [5]. Интегральным показателем гражданской идентичности высту-

Известно, что результаты воспитательной работы не проявляются сразу и непосредственно, а имеют отсроченный во времени характер. Поэтому существует проблема измерения эффективности этой работы.

Для измерения эффективности нашей программы по формированию основ российской гражданской идентичности у младших школьников в психобиографическом аспекте в сентябре 2014 года мы провели исследование в начальной школе гимназии № 61 и в одной из других гимназий города Набережные Челны (табл. 1). Гимназию № 61 назовем "экспериментальной гимназией". Другую гимназию, в которой не приводилась указанная программа - "контрольной".

Указанные гимназии находятся в одном городском районе г. Набережные Челны.

Социально-экономический статус родителей учеников этих гимназий совпадает (коммерческая деятельность, сотрудники образовательных и медицинских учреждений; рабочие автозавода «КАМАЗ», большинство имеют высшее образование).

пает позитивный образ Родины. Поэтому в диагностике гражданской идентичности у младших школьников, с учетом их возраста, мы большее внимание уделили ценностному и эмоциональному компонентам (позитивное или негативное отношение к значимым понятиям, имеющим отношение к России, принимают или отвергают их). С учетом специфики нашей программы мы включили измерение отношений к себе, значимым другим, семье. Для этого составили вопросы для учащихся начальной школы и тест, аналогичный цветовому тесту отношений А.М.Эткинда.

Вопросы для учащихся начальных классов. Опрос проводится индивидуально в виде беседы.

Вопросы	1	2	3
У тебя есть друзья?	Нет	Не знаю	Да

Ты сможешь достичь успеха в жизни?	Нет	Не знаю	Да
Тебе нравится наш город?	Нет	Не знаю	Да
Ты знаешь историю своей семьи?	Нет	Не знаю	Да
Ты любишь свою семью?	Нет	Не знаю	Да
Ты знаешь, в какой республике живешь?	Нет	Не знаю	Да
Ты знаешь, в какой стране живешь?	Нет	Не знаю	Да
Какая страна самая лучшая в мире?			

Цветовой тест диагностики отношения к себе, другим и миру для учащихся начальных классов. Проводится индивидуально. Ученика просят указанные понятия обозначить цветом. Если у ребенка нет отца или матери, вместе

них указывают других значимых людей. После проведения цветowych ассоциаций понятий проводят процедуру «Цвета Люшера по приятности для себя».

Понятия	Цвет	Балл
Я		
Папа		
Мама		
Друзья		
Патриот		
Моя школа		
Россия		
США		
Моя семья		
Набережные Челны		
Европа		
Родина		
Моя учительница		
Татарстан		
Москва		

Статистический анализ данных исследования провели в программе SPSS (версия 19) [14]. Для выявления значимых различий применили критерии Манна-Уитни, Уилкоксона; для определения влияния фактора года обучения (программы) на знания и отношения провели лонгитюдное исследование и применили критерий Краскела-Уоллеса.

Отношения к значимым людям и понятиям у первоклассников и четвероклассников в экспериментальной гимназии. Между 1-м и 4-м классами обучения гимназии № 61 имеются значимые различия по критерию Манна-Уитни (табл.2).

Таблица 2.

Средние значения показателей методик обучения учащихся 1-х и 4-х классов обучения в экспериментальной гимназии

№	Знания и отношения	Среднее в баллах (min=1, max=3 для № 1-2; min=1, max=8 для № 3-8)		Значимость различий
		1 класс	4 класс	
1	Вера в возможность достичь успеха в жизни	2,68	2,96	p<0,02
2	Знает, в какой стране живет (Россия)	2,82	3,00	p<0,03
3	Отношение к себе (Я)	6,13	7,30	p<0,04
4	Отношение к друзьям	4,79	6,26	p<0,001
5	Отношение к семье	5,03	7,13	p<0,01
6	Отношение к городу проживания	4,75	6,13	p<0,01
7	Отношение к учительнице	4,51	6,56	p<0,001
8	Отношение к столице России	4,82	5,86	p<0,05

В экспериментальной гимназии все четвероклассники знают, в какой стране они живут; преобладающее большинство из них верят, что смогут достичь успеха в жизни; имеют позитивное отношение к себе, друзьям, семье, городу проживания, учительнице и столице России Москве, чем первоклассники.

Таким образом, в экспериментальной гимназии у четвероклассников наблюдаются более позитивные отношения к себе, друзьям, семье, городу проживания, учительнице, столице России, чем у первоклассников

Отношения к значимым людям и понятиям у первоклассников и четвероклассников в контрольной гимназии. В контрольной гимназии между 1-м и 4-м классами различия обнаружили лишь по компоненту знаний (табл. 3). Большинство четвероклассников лучше знают, чем первоклассники, в какой стране они живут и историю своей семьи. По показателям отношения к себе, значимым людям и понятиям различий не обнаружили.

Таблица 3.

Средние значения показателей методик у учащихся 1-х и 4-х классов обучения в контрольной гимназии

№	Знания	Среднее в баллах (min=1, max=3)		Значимость различий
		1 класс	4 класс	
1	Знает историю своей семьи	1,87	2,37	p<0,02
2	Знает, в какой стране живет (Россия)	2,80	3,00	p<0,03

Знание страны проживания можно отнести к эффекту возрастного развития или года обучения. Знание истории своей семьи, может быть «эффектом наоборот», то есть "малого знания", или же иллюзии знания. Ибо четвероклассники экспериментальной гимназии, которые действительно больше знают о своей семье, осторожны в высказываниях относительно истории семьи. В действительности, младшие школьники экспериментальной гимназии каждый год узнают больше нового о своих близких людях, об истории семьи и рода, чем младшие школьники контрольной гимназии.

Повышение позитивного отношения к себе, значимым людям и понятиям в 4-ом классе

экспериментальной гимназии и отсутствие такового в 4-классе контрольной гимназии, в сравнении их с первоклассниками указывают на соответствие программы, заявленным целям (табл. 2, 3).

Особенности выраженности отношений к значимым людям и понятиям у четвероклассников в контрольной и экспериментальной гимназиях. Между четвероклассниками контрольной и экспериментальной гимназий обнаружили значимые различия в отношении к семье, России, Москве, Европе (табл. 4). По компоненту знаний различий нет.

Таблица 4.

Средние значения показателей методик у четвероклассников в контрольной и экспериментальной гимназиях

№	Отношения	Среднее в баллах (min=1, max=8)		Значимость различий
		Контрольная гимназия	Экспериментальная гимназия	
1	Отношение к семье	6,28	7,13	p<0,02
2	Отношение к понятию «Россия»	4,62	5,56	p<0,05
3	Отношение к столице России	4,84	5,86	p<0,03
4	Отношение к понятию «Европа»	4,18	5,26	p<0,03

Четвероклассники экспериментальной гимназии имеют более позитивное отношение к семье, России, Москве, Европе, чем четвероклассники контрольной гимназии. Заметим, что наша программа вполне толерантна, она не

формирует негативный образ Европы. Цель программы – привить духовно-нравственные ценности, касающиеся семьи и Родины, другими словами, формирование основ *российской* гражданской идентичности.

Данные результаты указывают на эффективность программы по формированию гражданской идентичности у младших школьников.

Влияние года обучения на измеряемые показатели. В экспериментальной гимназии,

как уже указали выше, четвертый класс в течение трех лет занимался по нашей программе. Отчасти, фактор года обучения включает в себя и фактор содержания программы "Мой путь в будущее".

Таблица 5.

Влияние фактора года обучения на знания по критерию Краскела-Уоллеса в контрольной гимназии

№	Знания	Средние баллы в разных классах* (min=1, max=3)				Хи-квадрат	Значимость различий
		1	2	3	4		
1	Знает историю своей семьи	1,87	2,16	1,66	2,37	12,08	p<0,007
2	Знает, в какой стране живет (Россия)	2,80	2,93	3,0	3,00	8,80	p<0,03
Влияние фактора класса обучения на отношения не выявлено							
* Обозначения: 1 – 1 класс, 2 – 2 класс, 3 – 3 класс, 4 – 4 класс							

Влияет ли фактор года обучения (программы) на изменение интересующих нас показателей? Для проверки влияния фактора года обучения (программы) провели анализ

данных по критерию Краскела-Уоллеса, непараметрического аналога однофакторного дисперсионного анализа в экспериментальной и контрольной гимназиях (табл. 5, 6).

Таблица 6.

Влияние фактора года обучения (программы) на знания и отношения по критерию Краскела-Уоллеса в экспериментальной гимназии

№	Знания и отношения	Средние баллы в разных классах* (min=1, max=3 для № 1-2; min=1, max=8 для № 3-8)				Хи-квадрат	Значимость различий
		1	2	3	4		
1	Вера в возможность достичь успеха в жизни	2,68	2,93	2,72	2,96	5,45	p<0,02
2	Знает, в какой стране живет (Россия)	2,82	2,96	3,00	3,00	4,36	p<0,03
3	Отношение к себе (Я)	6,13	7,38	7,21	7,30	4,0	p<0,04
4	Отношение к друзьям	4,79	5,64	5,12	6,26	10,68	p<0,001
5	Отношение к семье	5,03	6,22	6,39	7,13	16,21	p<0,01
6	Отношение к городу проживания	4,75	5,22	5,69	6,13	6,37	p<0,01
7	Отношение к учительнице	4,51	5,80	5,36	6,56	11,04	p<0,001
8	Отношение столице России	4,82	5,45	5,42	5,86	3,30	p<0,05
* Обозначения: 1 – 1 класс, 2 – 2 класс, 3 – 3 класс, 4 – 4 класс							

Результаты показывают, что в экспериментальной гимназии фактор года обучения (программы) в начальной школе влияет на знания о стране проживания, в уверенность достижения успеха в жизни, на позитивное отношение к себе, друзьям, семье, городу проживания, учительнице и столице России. В контрольной гимназии фактор года обучения влияет лишь на знание о стране проживания и мнение о знании истории своей семьи.

Лонгитюдное исследование. В 2012 году экспериментальном классе, который в 2014 году перешел в четвертый класс, было проведено аналогичное исследование. В экспериментальном классе в 2012 году учащиеся завершили работу над альбомом «Я, моя семья, мой город», в 2013 году – «Я, моя семья, моя республика», в 2014 году – «Я, моя семья, моя страна».

Мы сравнили результаты исследования 2012 года – начало обучения во втором классе

и 2014 года – начало обучения в четвертом классе (табл. 7).

Таблица 7.

Средние значения показателей методик в экспериментальном классе в 2012 и 2014 годах по критерию Уилкоксона

№	Отношение	Среднее в баллах (min=1, max=8)		Значимость различий
		В 2012 году	В 2014 году	
1	Отношение к семье	5,87	7,13	p<0,001
2	Отношение к учительнице	4,77	6,56	p<0,001
3	Отношение к Республике Татарстан	4,93	5,90	p<0,03
4	Отношение к России	4,70	5,87	p<0,03

В экспериментальном классе через два года повышается позитивное отношение к своей семье, учительнице, Республике Татарстан, России. Результаты лонгитюдного исследования указывают на эффективность программы "Мой путь в будущее".

Выводы

1. В экспериментальной гимназии четвероклассники в сравнении с первоклассниками имеют более позитивное отношение к себе, друзьям, семье, городу проживания, учительнице и столице России.

2. Между первоклассниками и четвероклассниками контрольной гимназии по показателям отношения к себе, значимым людям и понятиям различий не обнаружили.

3. Четвероклассники экспериментальной гимназии имеют более позитивное отношение к семье, России, Москве, Европе, чем четвероклассники контрольной гимназии.

4. В экспериментальной гимназии фактор года обучения (программы) влияет на знание о стране проживания, веру в свои силы, позитивное отношение к себе, друзьям, семье, учительнице, городу проживания (Набережные Челны), Москве. В контрольной гимназии фактор года обучения влияет на знание о стране проживания и мнение о знании истории семьи.

5. Лонгитюдное исследование показало позитивные изменения в отношении к своей семье, учительнице, Республике Татарстан и России.

Результаты исследования:

1) свидетельствуют о том, что программа «Мой путь в будущее» способствует формированию основ российской гражданской идентичности у младших школьников;

2) предоставляют полезную информацию для содержательной коррекции программы «Мой путь в будущее» в различных условиях ее дальнейшего, более широкого использования.

Опросы родителей показали положительные отзывы о программе «Мой путь в будущее» (<http://psy.su/psyche/projects/1466/>).

Проверка эффективности нашей программы показывает ее результативность в повышении позитивного отношения к себе, семье, городу, республике проживания, России.

Литература

1. Асмолов, А.Г., Карабанова, О.А., Марцинковская, Т.Д. и др. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы. - М.: 2012. - 247 с.
2. Ахмеров, Р.А. Формирование основ гражданской идентичности и субъектности в психобиографическом аспекте // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 14-16 сентября 2011 г.) / под ред. Т.Ю.Андрущенко и др. - Волгоград: Перемена, 2011. - С. 225-227.
3. Ахмеров, Р.А. Субъективная картина жизненного пути в структуре самосознания // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. №7.3(43) (Проблемы науки и образования). С. 190-220.
4. Головаха, Е.И., Кроник, А.А. Психологическое время личности. - М.: Смысл, 2008. - 267 с.
5. Водолажская, Т.В. Идентичность гражданская // Социологический словарь: <http://enc-dic.com/sociology/Identichnost-Grazhdanskaja-2907/>
6. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и

- воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2009. - 23 с.
7. Дозорова, М.А., Кошлева, Н.В., Кроник, А.А. Семь Я. Программа социально-личностного развития детей дошкольного возраста. - Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2005. - 164 с.
 8. Кроник, А.А. Психогенеалогия: история формирования и перспективы развития // Современная психология: многообразие научного поиска / Под ред. Р.А.Ахмерова, С.П.Дырина, А.Л.Журавлева. - Москва-Набережные Челны: Изд-во «Институт психологии РАН; Изд-во Института управления, 2007. - С. 88-101.
 9. Кроник, А.А., Ахмеров, Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. - М.: Смысл, 2008. - 294 с.
 10. Мой путь в будущее: Я, моя семья, мой город. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира первоклассниками / Под ред. Р.А.Ахмеров. - Набережные Челны: ФГБОУ ВПО НИСПТР, 2012. - 51 с.
 11. Мой путь в будущее: Я, моя семья, моя Республика. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира второклассниками / Под ред. Р.А.Ахмерова. - Набережные Челны: ФГБОУ ВПО НИСПТР, 2012. - 51 с.
 12. Мой путь в будущее: Я, моя семья, моя страна. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира третьеклассниками. / Под ред. Р.А.Ахмерова. - Набережные Челны: ФГБОУ ВПО НИСПТР, 2013. - 50 с.
 13. Мой путь в будущее: Я, моя семья, мой мир. Альбом-путеводитель для познания себя, других и мира четвероклассниками. / Под ред. Р.А.Ахмерова. - Набережные Челны: ФГБОУ ВПО НИСПТР, 2014. - 64 с.
 14. Наследов, А. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. - СПб.: Питер, 2011. - 400 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.011

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СНГ КАК НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Л.А.Кожемякина

Аннотация

В статье анализируются представленные в педагогической литературе определения понятия «образовательное пространство», выделяющие философский, педагогический, социальный, культурологический, географический, политический, управленческий и др. его смыслы. Показано, что существенными признаками образовательного пространства СНГ являются взаимоотношения между его групповыми субъектами; наличие у них единых ценностно-смысловых оснований и конкретных целевых ориентиров, направленных на их реализацию; приоритет гуманистических ценностей; сохранение и развитие национального самосознания народов СНГ. В качестве системообразующего фактора, способствующего формированию субъектов единого образовательного пространства СНГ, могут рассматриваться «всеобщезначимые элементы культуры». Они могут играть роль ядра национальной культуры в каждой из стран СНГ.

Ключевые слова: пространство, культура, общечеловеческие ценности, единое образовательное пространство СНГ.

Abstract

The article analyses different definitions of the term “educational environment” as given in pedagogical literature in its philosophical, pedagogical, social, cultural, geographical, political and administrative and other aspects. The article shows that the essential principles of educational environment of CIS countries are following: defined relationships between entities of a collective whole; presence of unified axiological and semantic basis and defined purposes to execute these basic ideas; priority of common human values; maintenance and development of national consciousness of SIC nations. So called “universally relevant elements of culture” can be seen as the basis of united educational environment of CIS countries. These elements form the core of national culture for each of CIS countries.

Keywords: environment, culture, human values, united educational environment of CIS countries.

Понятие «пространство» в настоящее время заново осмысливается учеными, принадлежащими разным научным областям: философии, физике, культурологи, социологии, психологии, педагогике и т.п. По мысли М.Хайдеггера, пространство конституирует мир [14, с. 124]. Постигать законы развития окружающего мира – значит изучать многообразие видов пространств, существующих в нем. Многообразие пространств: «природное пространство», «культурное пространство», «социальное пространство», «экономическое пространство», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «международное пространство», «российское образовательное пространство», «образовательное пространство стран СНГ», «единое образовательное пространство» и т.д., встречающихся в научной литературе, свидетельствует о том, что на современном этапе в центре внимания исследований оказалась проблема человека и про-

странства, порожденного им. Отметим, что любое пространство, созданное человечеством, обществом, конкретной группой, индивидом, есть пространство, в широком смысле слова, воспитательное.

Введение в середине 90-х годов XX века в научный оборот понятия «образовательное пространство» является знаковым для педагогической науки. Развиваясь в условиях реформы образования и переосмысления образовательной парадигмы, образовательное пространство связывали с созданием условий для формирования человека культуры, постигающего и осуществляющего в жизни единые универсальные законы развития мира и каждого индивидуума. По мнению А.А.Поляковой, главной задачей системы образования в настоящее время является «формирование нового типа мышления – мышления аксиологического, и также нового типа сознания – сознания ответственности» [6, с. 80]. Именно познание

Всеобщего, Универсального должно стать основой новой парадигмы образования и воспитания – универсальной системы познания, основанной на философии культуры, которая призвана решить проблему культурного самосознания человека в современном мире, т.е. проблему выбора в мире ценностей, проблему мировоззрения. Мировоззрение человека можно рассматривать как систему его ценностей – универсальных, ключевых ценностей культуры, или жизненных смыслов, которые человек стремится реализовать в жизни каждого дня, трансформируя их в качества. Мысль С.Н.Гессена о том, что приложение философского знания к жизни есть не что иное, как педагогика [3, с. 269] также раскрывает сущность парадигмы образования в контексте культуры.

В научной литературе понятие «образовательное пространство» определяется как:

- педагогически целесообразно организованная среда (Л.Н.Новикова);

- совокупность специальным образом организованных, структурированных, социализированных образовательных сред, выполняющих функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры [13, с. 79].

- результат конкретной деятельности человека по освоению среды (природной, культурной, социальной, информационной), приспособленной для решения соответствующих задач (И.Г.Шендрик);

- существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации (И.Д.Фруммин);

- динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая в среде пребывания взрослых и детей усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способная выступать интегрированным условием личностного развития человека (Д.В.Григорьев);

- как преобразованная среда, субъектами которой выступают общности преподавателей, обучающихся, иных сотрудников, сформированные для решения конкретных проектных задач, построенные в рамках со-бытия различных субъектов (М.С.Якушкина).

- совокупность всех социальных практик, ориентированных на достижение целей и ценностей образования (Т.Д.Шапошникова).

- особая сфера, включающая три свои взаимосвязанные предметные проекции (образовательные среды, институты, процессы) и два механизма обеспечения жизнедеятельности: образовательную политику и управление образованием (В.И.Слободчиков).

Некоторые определения понятия «образовательного пространства» выделяют, прежде всего, его политический, географический, управленческий и ряд других аспектов. Г.М.Коджаспирова считает, что «пространство образовательное» – это пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации образования. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания» [4, с. 124].

В научной литературе раскрывается понятие «единое (общее) образовательное пространство СНГ», которое понимается как пространство, характеризующее общностью принципов государственной политики в сфере образования, согласованностью государственных образовательных стандартов < ... >. Развитие единого (общего) образовательного пространства согласованно и взаимообусловлено развитием пространства культуры Содружества Независимых Государств, базирующегося на исторической общности живущих в нем народов и устремлении к реализации их общих исторических целей [5]. В.Е.Шукшунов понимает под образовательным пространством духовно-географическое пространство Содружества Независимых Государств или часть его, в котором осуществляется согласованная деятельность образовательных учреждений и национальных органов управления образованием [16, с. 7];

Таким образом, образовательное пространство можно определить как:

- территориальную категорию, связанную с масштабом тех или иных явлений в образовании или социальной практике;

- результат возможной интеграции существующих элементов системы образования;

- явление в общественных отношениях стран, специфическое качество единства;

– принцип государственной и международной политики в сфере образования в экономически, религиозно, национально и политически разнородных территориях (или государствах), сохраняющий образование в качестве стабильной государственно-общественной системы.

По мнению С.К.Бондыревой, использование понятия «единое образовательное пространство СНГ» призвано реализовывать тот огромный потенциал, который был накоплен в единой системе образования российского государства и СССР. Именно о едином образовательном пространстве идет речь в указе Президента Российской Федерации № 902 от 13.06.96 г. «О поддержке Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в содружестве Независимых Государств», утвердившем специальную программу такой поддержке.

Построение образовательного пространства часто сводится к проектированию определенных структурно-содержательных составляющих. Главным является система отношений активно действующих субъектов, участвующих в становлении, функционировании и развитии единого образовательного пространства [17]. В ходе взаимодействия – взаимно преобразующего действия, происходит трансляция, взаимообмен знаний, позиций, выход в единое информационное пространство человеческого сообщества.

С.К.Бондырева определяет единое образовательное пространство как «особую саморазвивающуюся систему, имеющую сложную структуру и большое разнообразие составляющих ее элементов, определенные тенденции развития, связанность определенным семантическим полем, имеющую возможности высокого уровня интеграции, позволяющей иметь подвижное, лабильное содержание, включающее оптимальное количество информации о **всеобщезначимых элементах культуры** и позволяющей свободно вбирать в свой состав детализированные конструкции, значимые для отдельных субъектов» [2, с. 35]. Данное определение достаточно полно раскрывает взаимосвязь единого образовательного пространства и пространства культуры. Культуру можно рассматривать как **смыслообразующее, объединяющее начало**, основу интеграции субъектов в единое образовательное пространство содружества Независимых Государств.

Н.К.Рерих писал, что «зов о Культуре общечеловечен» [7, с. 348], «ибо в каждом человеческом сердце, во всем царстве человеческом живет одно и то же стремление к Благу» [8, с. 189].

Идея единства на основе культуры, на основе признания культурно-исторических ценностей мировым достоянием, является основополагающей в художественном, философском и литературном творчестве выдающегося художника, ученого, историка культуры, писателя и общественного деятеля Николая Рериха. Мыслитель подчеркивает, что понятие «культура» состоит из двух корневых основ: «Культь» и «Ур». Слово «Культь» уже в самых древних языках имело очень глубокое духовное значение и обозначало священнодействие, таинство. Корень «Ур» в переводе с санскрита означает «Свет» – Истину, Добро, Красоту, поэтому Н.К. Рерих определяет Культуру как почитание Света [9, с. 99] и дает ей заглавное написание.

В очерке «Оборона» Н.К.Рерих пишет: «Культура есть истинное просветленное познание. Культура есть научное и вдохновенное приближение к разрешению проблем человечества. Культура есть красота во всем ее творческом величии. Культура есть точное знание вне предрассудков и суеверий. Культура есть утверждение добра во всей его действительности. Культура есть песнь мирного труда в его бесконечном совершенствовании. Культура есть переоценка ценностей для нахождения истинных сокровищ народа. Культура утверждается в сердце народа и создает стремление к строительству. Культура воспринимает все открытия и улучшения жизни, ибо она живет во всем мыслящем и сознательном. Культура защищает историческое достоинство народа» [10, с. 414-415].

Художник объясняет существенное различие между культурой и цивилизацией, часто тождественно воспринимаемых в культурно-образовательной сфере. В очерке «Синтез» Н.К.Рерих пишет: «До сих пор множество людей полагает вполне возможным замену слова Культура цивилизацией. При этом совершенно упускается, что сам латинский корень Культ имеет очень глубокое духовное значение, тогда как цивилизация (от лат. civitas – город, гражданское общество, государство) в корне своём имеет гражданственное, общественное строение жизни» [11, с. 28-29]. Рассматривая ступени длительного эволюционного процесса

восхождения человека к идеалу Культуры, философ полагает, что после невежества мы способны достичь цивилизованности, затем получить образование, интеллигентность, утонченность, и в итоге мы достигаем синтеза высокой Культуры [12, с. 73-74].

Наиболее целесообразным представляется подход к исследованию единого образовательного пространства СНГ, согласно которому «цивилизация» является соподчиненной частью культуры, её обустройством, или, по мысли философа С.И.Гессена, её «материальным телом». В данном контексте сравнения культуры и цивилизации особенно интересным, ярким и образным представляется мнение О.Шпенглера, который, в отличие от Н.К.Рериха и С.И.Гессена, не дает ни одного шанса западной цивилизации. «Культура и цивилизация – это живое тело души и её мумия» [15, с. 461], – пишет философ. Цивилизация, по мнению Шпенглера, – это угасшая культура, которая утратила свой творческий потенциал, заменив его материальным расчетом. Культура – это рожденный почвой живой организм, а цивилизация – это образовавшийся из него застывший механизм [15, с. 462].

С точки зрения исторического подхода любая культура (А.Д.Тойнби) – это результат, с одной стороны, органического продолжения, наследования, а с другой – развитие и приумножение культурных общечеловеческих ценностей и богатств. Данное определение культуры, по нашему мнению, является особенно значимым для педагогики.

Н.А.Бердяев в труде «Смысл истории» также подчеркивал ведущее значение духовной основы культуры для эволюции человечества. «Всякая культура (даже материальная культура), – пишет философ, – есть культура духа; всякая культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [1, с. 166]. И этот творческий эволюционный процесс совершенствования материи энергией духа-творца бесспорен. Он осуществляется как непрерывный диалог и взаимодействие между элементами целостного явления – открытой самоорганизующейся системы – «культуросферы»: духом и материей, культурой и цивилизацией, Востоком и Западом, Учителем и учеником.

Ценности духовного мира, идеалы в жизни человека и человечества выполняют ведущую, эволюционную функцию, направляют личность

к совершенствованию. Мир причин, мир вечных сущностей – идей обуславливает существование мира проявленного, изменяющегося во времени и пространстве. Например, Красота, Справедливость, Истина – это идеалы-идеи, каждая из которых единична и является общей для многих произведений искусства, общественных систем и научных теорий.

Отметим, что базовые общекультурные ценности являются системообразующим фактором, ядром каждой национальной культуры. Единая гуманистическая система ценностей обеспечивает существование, развитие и единство человеческого рода, которому еще только предстоит осознать свою общность. Универсальные общекультурные ценности обеспечивают существование и эволюцию всего человечества, «диалог культур» между эпохами, народами и людьми, сохранение и единство человеческого рода, являются фундаментом единства человека-человечества-космоса.

«Образовательное пространство» является важным стратегическим фактором формирования и развития государственной и международной политики в сфере образования, т.к. способствует формированию единой евразийской общности наций и народов стран Содружества Независимых Государств. Деятельность (движение) является ключевой характеристикой «образовательного пространства». Движение подразумевает совершенствование, эволюцию внутреннего мира человека через освоение им культурных и духовно-нравственных ценностей. Согласно философу П.А.Флоренскому, пространство есть миропонимание.

На наш взгляд, единым объединяющим началом, фундаментом интеграции субъектов в единое образовательное пространство СНГ, являются, «всеобщезначимые элементы культуры», универсальные общекультурные ценности, которые играют роль системообразующего фактора, ядра каждой национальной культуры.

Приоритет общечеловеческих ценностей и принцип сохранения национально-культурной основы образования являются важными взаимно дополняющими друг друга принципами государственной образовательной политики государств ЕврАзЭС; а освоение универсальных духовных ценностей возможно только благодаря сохранению и развитию национального и культурного самосознания народов СНГ.

Анализ определений понятия «образовательное пространство», представленных в ли-

тературе, и его свойств позволяет говорить о том, что образовательное пространство СНГ представляет собой принципиально новый социокультурный феномен, формирующий новые возможности взаимодействия не только государственных, но и общественных структур, что способствует становлению новых открытых образовательных систем и национальных образовательных пространств в государствах-участниках СНГ.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Смысл истории. - М. «Мысль», 1990. - С. 175.
2. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. - 2-е изд, стер. - М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 2005. - С. 352.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен. - М.: Школа-Пресс, 1995. - С. 447.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. - 2-е изд, стер. - М.: Издат. Центр «Академия», 2005. - С. 176.
5. Модельный Образовательный кодекс для государств – участников Содружества Независимых Государств (Общая часть) / <http://docs.cntd.ru/document/902050938>
6. Полякова, А.А. Аксиологический диалог культур: Учебное пособие. – Ч. I. – М.: РУДН, 2008. – 83 с.
7. Рерих, Н.К. Листы дневника. Знамя Мира. Т. III. – М., МЦР, 1995. – с. 688.
8. Рерих, Н.К. О Вечном ... – М.: Республика, 1994. – 462 с.
9. Рерих, Н.К. Твердыня Пламенная. М., Сфера, 1999. – с. 452.
10. Рерих, Н.К. Открытие мира: избранное наследие великого художника. – Смоленск: Русич, 2005. – 544 с.
11. Рерих, Н.К. Твердыня пламенная. Рига: Виеда, 1991. – 272 с.
12. Рерих, Н.К. Держава Света. Священный дозор: [Сб. ст]. – Рига: Виеда, 1992. – 287 с.
13. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы – составители М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник+, 2006. – 191 с.
14. Хайдеггер, М. Бытие и время / М.Хайдеггер; Пер. с нем. В.В.Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503 с.
15. Шпенглер, О. Закат Европы. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1993. – 592 с.
16. Шукшунов, В.Е. Международная академия наук высшей школы на пороге своего пятилетия // Вестник международной академии наук высшей школы. – М.: Изд-во МГТУ, 1997. – №1. – С. 4–14.
17. Якушкина, М.С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства / М.С.Якушкина; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2007.

УДК 37.013.2

О РАННЕМ ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

Л.Ю.Зубкова

Аннотация

Статья посвящена разработке современных путей аккультурации и инкультурации ребенка 3-х лет в группах раннего эстетического развития. С учетом необходимости межкультурного взаимодействия и толерантного общения детей, а также с целью регулирования процессов персистентности и резистентности автором разработан принцип почвенности и метод почвенного укрепления ребенка в культуре. Выдвигается идея приоритетности в воспитании у младшего дошкольника этико-эстетических ценностей и эффективного применения возможностей искусства для формирования у него чувства патриотизма, толерантности и коммуникативности.

Ключевые слова: аксикреативная пирамида, аккультурация, инкультурация, персистентность, почвенность, почвенное укрепление в культуре, раннее эстетическое развитие, резистентность.

Abstract

The article is devoted to the development of modern ways of acculturation and the enculturation of a 3 years old child in groups of early aesthetic development. Taking into account the need in cross-cultural interplay and tolerant communication of children in this educational process, and in order to regulate the processes of persistence and

resistance, the author has developed the edaphic principle and the method of basic strengthening of a child in culture. The idea of priority of ethic-aesthetic values among children of younger preschool age in their education is put forward as well as the idea of efficient use of art for the purpose of creating the sense of patriotism, tolerance and flexible communication skills.

Keywords: acculturation, axicreation pyramid, early aesthetic development, enculturation, persistence, pochvennost' (basis), resistance, strengthening in culture (basis).

Необходимость учитывать условия и культуру общества при выстраивании образовательного процесса в школе есть обязательное условие проектирования и реализации педагогического и самообразовательного процессов как специально организованного пространства для передачи и освоения социально-культурного опыта, а также для формирования способности к его обогащению [1, с. 201]. Целью данной статьи является обоснование значения и содержания принципа почвенности в процессе раннего эстетического развития детей.

Характерный для XX-XXI вв. процесс глобализации отразился в увеличении контактов, усилении взаимосвязанности мира, культурной интеграции стран. Взаимодействие разных культур приводит к изменениям в изначальных культурных паттернах (англ. «образец», «модель», «шаблон») (Р.Линтон, Р.Редфилд), к аккультурации (лат. «к» и «образование», «развитие»), которая есть «процесс взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа» [4, с. 31]).

Человек, находясь на границе культур, живет в двух культурах одновременно и зачастую не принадлежит ни родной, ни чужой. Он испытывает сомнения в самоценности, ощущает неопределенность дружеских связей, не может предсказать реакцию других людей, т.к. ценности и особенности, воспринятые им изначально, перестали быть его основой. В социологии это состояние описано при рассмотрении социально-психологического состояния иммигрантов, и для его обозначения выдвинут термин «маргинальность» (лат. «край»).

В связи с глобальным распространением СМИ, увеличением контактов между представителями различных культур, масштабами иммиграции, использование этого термина возможно не только к мигрантам, но и ко всякому жителю, как к автохтону (греч. «сам», «земля» - коренной житель, туземец), так и аллохтону (греч. «иная», «земля» - иноземцу). Т.е. конфликт или принятие чужой культуры происходит не только на чужой, но и на своей земле.

Маргинализация культуры – пограничное состояние между несколькими контактирующими культурами – может иметь различные последствия: аккультурация – как высокую творческую активность на основе взаимовыгодного синтеза культур, приводящая к обогащению моделей взаимодействующих культур; ассимиляция (лат. «уподобление» - «слияние одного народа с другим с утратой одним из них своего языка, культуры, национального самосознания» [2, с. 84]) – как полное разрушение сильной культурой слабой, утрата своей оригинальности; субкультурация - создание альтернативной культуры, обособление от культуры большинства некой системы ценностей, манеры поведения, оригинального языка (этнические, молодежные и др. субкультуры).

Таким образом, положительные характеристики процесса взаимопроникновения культур проявляются в том случае, когда он не приводит человека в пограничное состояние конфликта с культурой и историей своего и других народов, ибо не дает ощущение неустойчивости положения личности в социуме, дает ей перспективы для самореализации, либо, когда аккультурация дает толчок к созданию новой культурной общности, базирующейся на общечеловеческих ценностях.

Настоящее время дает нам примеры устойчивой персистентности (лат. «упорствую») различных инокультурных влияний и в тоже самое время слабой резистентности (лат. «сопротивляюсь») аутентичной культуры. Существованию данных фактов способствует селективное воспитание чувства толерантности (лат. «терпение»): в принимающей культуре оно всячески пропагандируется и является показателем высокой культуры личности, в принимаемой же культуре это чувство развито слабо.

Поскольку привходящие влияния не всегда имеют одинаковую ценность в обеих культурах, появляется необходимость выявления и сравнения их значимости в ценностной иерархии реципиентом (лат. «принимающий»). Дабы иметь устойчивую резистентность к влияниям, оцениваемым им как чужеродные, человек

должен обладать незыблемыми и прочными ценностными основаниями для понимания окружающего мира и жизни сообразно с ними.

Ценностной опорой, «аксиологической статикой» (М.Шеллер) в интенсивно развивающемся и изменяющемся современном мире, предлагающем новые ценностные ориентиры, должны оставаться высшие общечеловеческие ценности. Человек, начиная с детства, накапливает и выстраивает для себя аксиологическую иерархию [6], иерархию ценностей, *аксиологическую пирамиду*, в основании которой среди общечеловеческих ценностей должны находиться гражданственность и патриотизм.

Гражданственность и патриотичность обоюдоважны как для государства, так и для личности и предполагают партнерские отношения в системах «человек-человек» и «человек-государство», чтобы государство могло опереться в своем развитии на личностные качества своих граждан, а личность росла и развивалась, черпая свои устремления, в том числе, в гражданской жизни. Только личность с развитым гражданским и патриотическим сознанием, соотносящая свои и чужие мысли и поступки с непререкаемыми общечеловеческими ценностями, можно отнести к тем людям («двигателям прогресса», по К.Э.Циолковскому), которые смогут приблизить человеческое сознание к всечеловеческому, и позволят вывести мышление человека из «местечкового» (узконационального) плена на планетарный уровень.

Об этом писали великие умы прошлого: «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит человечеству» (В.Г.Белинский) [2, с. 24], «воспитательное значение патриотизма громадно: это школа, в которой человек развивается к восприятию идеи о человечестве» М.Е.Салтыков-Щедрин [2, с. 22].

Расширение границ мира на занятиях с детьми 3-4 лет в группах раннего эстетического развития должно иметь в качестве вектора ценностное воспитание и обучение. Спецификой детского возраста является неспособность воспринять то, что не пережито, не прожито, особенно любые сложные абстрактные понятия, в том числе ценностные категории. Они трудны для понимания ребенка, но, тем не менее, на них базируется его воспитание. Чтобы быть понятным и принятым, новое должно стать частью жизни ребенка, стать частью его интересов и потребностей.

Занятия в группах раннего эстетического развития включают в себя как вхождение в мир искусства, своим синкретическим характером близкого к целостному восприятию ребенка (познание, оценивание, преобразование, общение), так и погружение в богатство окружающей жизни. Сотворческая деятельность на таких занятиях – начало творческой деятельности ребенка. Она сочетает в себе познание, оценку, преобразование и общение, т.е. основные виды деятельности в их синкретическом единстве.

Познавая мир в основном с помощью чувств, ребенок осваивает инвариантные признаки предметов, которые способствуют лучшему ориентированию в окружающем его мире. Помимо этих эталонов, дети знакомятся с алгоритмами их сочетаний, особым «сенсорным алфавитом», правилами взаимоотношений в чувственно воспринимаемых предметах и явлениях. Именно на этом раннем этапе, в период дошкольного детства, вырабатывается и тренируется механизм восприятия предметов и явлений окружающего мира, ракурс их рассмотрения, формируется основа дальнейшей умственной деятельности.

Знакомство и овладение эталонами, образцами происходит как в области «сенсорной культуры» (М.Монтессори), так и в областях этической и эстетической культур. Этическое и эстетическое начала являются отражением универсальных потребностей, способностей, целей, которые находят свое выражение в духовной жизни общества, в поступках, поведении каждого человека. Посредством сенсорных ощущений, преобладающих в восприятии детей этого возраста, сложные этические и эстетические понятия крепко фиксируются в игре как ведущем типе деятельности.

Ребенок знакомится с эстетическим идеалом, который являет собой органическое единство эталонов высшего блага (воплощаемого в содержании) и высшей красоты (реализуемой в форме), с эстетическими закономерностями, проявляющимися в различных сферах жизнедеятельности. Ребенок учится ориентироваться в мире эстетических ценностей, у него развивается способность к эстетическому восприятию и переживанию, воспитывается эстетический вкус и идеал, способность к созиданию «по законам красоты». Эти ценности являются базисными для мыслей, чувств и поступков

ребенка, а также его оценки высказываний и действий других людей.

В этой связи ценностное развитие детей в современном обществе, ставящем во главу угла материальные ценности и благополучие, должно ориентироваться на непреходящие цели, идеалы и смыслы, направлять на путь человечности, сознательного отрицания варварства по отношению к богатейшей культуре и истории своего народа, а также к культуре и истории других народов. Для этого необходимо знание и понимание своих корней, осмысление их взаимосвязи, силы воздействия на человека. Причем, как на уровне микромира – родственных связей внутри семьи, так и на уровне макромира – Родины. Ребенок интегрируется в общество посредством освоения всех элементов социокультурного пространства, в котором он находится, вхождения в родную культуру, в результате чего происходит процесс инкультурации (лат. «внутри, в» и «образование», «развитие»).

В связи с противоречивой политико-экономической и духовной жизнью России XX в. с ее бурными преобразованиями, которые по-разному оцениваются различными социальными слоями, базисные чувства гражданственности и патриотизма – принадлежности к прошлому своей страны, причастности к настоящему, возможности влиять на будущее – к началу XXI в. были нивелированы. В этой связи осознание своих исторических корней, понимание самобытности и ценности своей культуры, уважение к культурам других народов может быть определено термином «почвенность». Уточним его содержание и дефиниции.

Близкое этому термину понятие и исток его – «почвенничество» – направление социально-философской мысли 60-х гг. XIX в., представители которого (А.А.Григорьев, Ф.М.Достоевский, М.М.Достоевский, Н.Н.Страхов) были против вражды двух крайностей: западничества (В.Г.Белинский, В.П.Боткин, А.И.Герцен, Т.Н.Грановский и др.) и славянофильства (К.С.Аксаков, И.В.Киреевский, Ю.Ф.Самарин, А.С.Хомяков и др.). «Почвенники» «желали объединить все общественные течения на базе идей о самобытном пути России» [5, т. 4, с. 329].

Во вступительном слове редакции журнала «Светоч», где печатались представители этого направления русской мысли, были призывы к «примирению с Востоком и Западом»

ради «того недалекого будущего, которое может озарить Россию совершенно новой жизнью, когда все силы – физические и нравственные – пойдут по одному пути правильного развития – и, разумно управляемые, стройно потекут к одной цели – к действительному благоденствию нашего отечества» [2, с. 29]

В контексте нашего исследования почвенность – это понимание самобытности и ценности своей культуры и наряду с этим – уважительное отношение к самобытности и ценности других культур. Почвенность как один из ведущих принципов разработки содержания образовательного процесса, видится нам термином обоснованным и необходимым, так как помогает объединить обе тенденции (аккультурацию и инкультурацию), отражающие культурную жизнь современного общества и культуру личности.

Производным от данного принципа является метод почвенного укрепления ребенка в культуре. Это – процесс его приобщения к многонациональной культуре России, осознание ее уникальности и значимости, стремление к сбережению и приумножению и наряду с этим – формирование уважительного и бережного отношения к культуре других народов. Мы убеждены, что почвенное укрепление ребенка в культуре должно, в идеале, начинаться с рождения. Однако с 3 лет этот процесс становится для ребенка осознаваемым, подкрепляемым соответствующим отношением и практическими действиями. Речь идет, прежде всего, об игровой деятельности, в основе которой мотивированная имитация – проявление заинтересованного подражания, обусловленного жизненным и художественным опытом ребенка, опытом его межкультурного общения и взаимодействия с другими детьми. Почвенное укрепление ребенка в культуре формирует чувство патриотизма, побуждает к толерантности, дружественному отношению к окружающим.

Итак, в условиях возрастания межкультурных контактов, формирования поликультурного общества возникает проблема сбережения и приумножения родной культуры. Занятия с детьми 3 лет в группах раннего эстетического развития на основе применения авторского принципа почвенности и метода почвенного укрепления в культуре помогают ребенку узнать и понять красоту и значимость своих культурных и исторических корней. В этом контексте искусство как великое хранилище ценно-

стей способствует гармоничному развитию ребенка, формированию творческих способностей, толерантности и гибкости его коммуникативных навыков.

Литература

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М.Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Лазари, А. В кругу Федора Достоевского. Почвенничество [Текст]: Пер. с польск. / Анджей де Лазари; Отв. ред. В.А.Хорев. – М.: Наука, 2004. – 207 с.
3. Рыбак, Е.В. Педагогическая аксикреация в работе с семьей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе [Текст] / Е.В.Рыбак // «Начальная школа плюс До и После». – М.: «Баласс», 2009. – № 3. – С. 72-74.
4. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл.ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М.: «Советская энциклопедия», 1984. – 1600 с.
5. Философская энциклопедия [Текст] в 5 т./ Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1970.
6. Чаша мудрости: Афоризмы, изречения, высказывания отечественных и зарубежных авторов [Текст] / Композиция В.Воронцова. – М.: Детская литература, 1978. – 511 с.

УДК 130.2:2

ДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО В ФИЛОСОФИИ СЕРДЦА РОССИИ

А.А.Лебедеенко

Аннотация

Духовный подвиг Преподобного Сергия, величайшего из пантеона святых Древней Руси, объединившего аскетический дух православия с нравственно-государственным строительством Руси, напитал основными принципами сердечности (общинность, труд и нестяжательство), не только душу русского народа, но и отечественную мысль. В основу духовной культуры древнерусского народа Сергей положил идеи кардиогносии, что в дальнейшем позволило отечественным мыслителям развить и сформировать в России мощное религиозно-философское течение, направленное на познание человеческого сердца как центра духовной жизни человека.

Ключевые слова: Россия, Сергей Радонежский, человек, дух, духовная культура, сердце, кардиогносия, народ, сознание, труд, община, общее благо, философия сердца.

Abstract

The spiritual achievements of Venerable Sergius, one of the greatest Saints of Old Russia, united both ascetic spirit of orthodox Christianity and ideas about national building of Russian statehood on the principles of morality. He brought the main principal of heartiness (communality, labour and non-possession) not only into national mentality but also into Russian philosophic thought. Sergius made the idea of cardiognosis the basis of spiritual culture of Russian nation, which allowed Russian thinkers to create a strong school of religious philosophy considering heart to be the centre of spiritual life of a human being, an instrument for accumulating knowledge about the world.

Keywords: Russia, St. Sergius of Radonezh, man, spirit, spiritual culture, heart, cardiognosis, nation, consciousness, labour, community, common good, philosophy of heart.

С глубокой древности и до наших дней тема сердца побуждает мыслителей, религиозных деятелей, ученых размышлять и дискутировать по этой проблеме. Отечественные философы стремятся исследовать и описать категорию сердце, с одной стороны, как духовный центр, сущностное средоточие, ядровую точку личности и, с другой стороны, как *корень единства тела и души* человека, его сокровенную глубину, особую реальность и *пространство сверхсознания* [8]. Возникшая сегодня в России палитра философских мнений

по этой проблеме представляет для науки трудность и одновременно исследовательский интерес в разработке темы сердца в русской философской традиции.

Помимо научного, собственно теоретического содержания, философия сердца включает в себя мощный нравственный и этический компоненты, которые могут способствовать духовному развитию человека и гуманизации социальных отношений. *«Учителя всех времен, – сказано в Живой Этике, – преподавали человечеству чистые пути духа для*

поступления в связь с Высшими Мирами, но лишь немногие предпочли путь, явленный сердцем» [5, § 351].

В русле рассматриваемой проблемы восточное христианство или православие оказало мощное историко-культурное и философско-религиозное влияние на духовную жизнь Древней Руси и обусловило коренное преобразование сознания религиозных деятелей, народных вождей и отечественных мыслителей. «Святоотеческая литература, – писал Н.А.Бердяев, – изменила понимание духовности по сравнению с пониманием греческим и дохристианским, поставив в центре не разум, а сердце» [2, с. 245]. Этот феномен исследовали многие русские философы – П.А.Флоренский, Н.О.Лосский, С.Н.Булгаков, Н.А.Бердяев, Г.В.Флоровский и другие. Из современных исследователей можно назвать С.С.Хоружего, В.С.Горского, А.Ф.Замалева, Г.М.Прохорова, Г.П.Федотова, В.Н.Волкова, М.Н.Громова, В.В.Милькова и др.

Г.В.Флоровский в работе «Пути русского богословия» отмечает наибольшее влияние восточного православия на духовную и государственную жизнь Руси в XIV – XVI веках. По его мнению, XIV век утвердился на Руси как период «монастырского возрождения», связанный, прежде всего, с подвижничеством Преподобного Сергия Радонежского – величайшего из пантеона святых Древней Руси.

Г.П.Федотов, в согласии с трактовкой Флоровского, подчеркивает значение нового аскетического движения, пробудившегося в форме пустынножительного подвижничества Московской Руси со второй четверти XIV века, которое существенно отличалось от древнерусского киевского монашества. Главой и учителем нового пустынножительства был, бесспорно, игумен Сергей из Радонежа – основатель Троицкой Лавры, усердный пастырь и духовный собиратель раздробленной Руси. Большинство отечественных святых XIV и начала XV вв. являются его учениками или духовными «собеседниками». Г.П.Федотов называет Преподобного Сергия первым древнерусским святым «мистиком», который «созерцательным укладом ума» и чистым сердцем прозрел Пресвятую Троицу. Однако, помимо мистических прозрений, Сергей сумел объединить аскетический дух православия с духовно-государственным строительством Руси. «Преподобный Сергей, в еще большей мере, чем Феодосий,

представляется нам гармоническим выразителем русского идеала святости, несмотря на заострение обоих концов ее: мистического и политического. Мистик и политик, отшельник и кинобит совместились в его благодатной полноте» [14, с. 184], – пишет Г.П.Федотов.

И.Кологривов также называет Сергия Радонежского «реформатором русского монашества», основателем «нового подвижничества пустынножителей» и справедливо замечает: «Личность этого русского святого слишком яркая, он слишком необычный, слишком великий, чтобы двигаться по тропам какой-либо школы» [6, с. 109]. Мистика жизни и подвига св. Сергия есть мистика сердца, духовного трезвления и сурового мужества.

Троице-Сергиева Лавра стала основным центром монашеского общинно жительство Московской Руси, из которого, подобно лучам от солнца, вышли ученики Преподобного и по его благословению во многих краях основали новые обители. Когда Сергей начал свой духовный подвиг на Руси было всего сорок монастырей, а когда он ушел из жизни, – уже сто девяносто. «Духовное влияние Преподобного Сергия, – писал историк В.О.Ключевский, – пережило его земное бытие и перелилось в его имя, которое из исторического воспоминания сделалось вечно деятельным нравственным двигателем и вошло в состав духовного богатства народа» [7, с. 22].

Следует особо подчеркнуть, что при жизни Преподобного, монастыри были на Руси главными очагами духовной культуры и светлыми маяками в преобразении социальной жизни. В монастырях переписывались и изучались греческие рукописи, писались иконы, изготавливалась церковная утварь, врачевались духовные язвы человека. Митрополит Алексей перевел Евангелие с греческого подлинника на древнерусский язык и, тем самым, сделал богослужение доступным для широких слоёв народа. Сам Сергей Радонежский встречался и беседовал с московскими князьями, ходил в другие города Руси, выполняя поручения митрополита, принимал у себя в обители греческого епископа, других посланников и, получив одобрительную грамоту от Константинопольского Патриарха Филафея, долго не мог поверить, что в Царьграде знают имя «чернца Сергия».

Его ученик Афанасий (Серпуховской игумен) участвовал в паламитских спорах на Афоне и в 1431 г. списал сборник житий для Троицкой Лавры. Библиотека Лавры хранит древнейшие славянские списки Григория Синаита, Симеона Нового Богослова XIV – XVI веков и других восточно-христианских апологетов.

Андрей Рублев – наш национальный гений, – творил в Андрониковом монастыре, основанном любимым учеником Сергия Радонежского. Дух русского православия выразился у Рублева в особом высветлении палитры иконы Преображения Христа – привнесении в ее содержание «более интенсивных и светоносных звучаний» [4, с. 318]. Для него свет, нисходящий на апостолов, по своему существу есть нечто радостное, просветляющее и возвышающее человека духовно и телесно. Фаворское сияние в трактовке Рублева пронизывает все окружающее, не оставляя места для дисгармонии и хаоса. Художник жаждет небесной чистоты и, чтобы достичь ее, заслоняет сиянием Божества несовершенство тварного мира [9, с. 59]. Рублев так же создатель известной миру иконы «Живоначальная Троица», красивой Обитель Преподобного.

Епифаний Премудрый, написавший в Лавре первое житие Преподобного Сергия Радонежского, и иконописец Дионисий в Вологодском Ферапонтовом монастыре наполняли духовное пространство России светом мысли своего Учителя. Сам Сергей не оставил после себя никаких книг или записей, хотя ценил писаную мудрость. Он передавал знание в живом общении – беседах с иноками и мирянами, а также учил окружающих своим каждодневным трудом. «Самые драгоценные вклады Преподобного Сергия, не архивные или теоретические, а положенные в живую душу народа, в его нравственное содержание» [7, с. 23].

Важно отметить, что через всё учение Сергия Радонежского основным мотивом звучит идея сердечной молитвы, которая объединяет в себе различные уровни духовной практики. Умное делание, главный духовный процесс исихастской традиции, возможен только при участии сердца, так как восприятие духовного света есть откровенное присутствие благодати Божией в сердце верующего человека [12, с. 174].

Первым правилом учения Преподобного является «жизнь для пользы» (слово «пльза» в

древнерусском языке имело три основных значения: польза, добро и благо). Последним предсмертным словом Преподобного, обращенным к монахам, был призыв жить в любви, сеять добро и нести благо. Это благословение помогало инокам впоследствии создавать идеальные образцы поведения для русских людей.

Вторая поучительная мысль Преподобного – это понимание Сергием личного созидательного труда как основы богоугодной жизни, как обязательного и естественного условия нравственного духовного совершенствования. Это своего рода молитва, которая непрерывно творится руками и ногами человеческими, то есть опытом приложения в жизни утверждается чистота сердца, открывающая врата знания духа. Ныне и здесь, на Земле, утверждал Сергей огненную власть духа. Не теоретиком, а практиком жизни был Преподобный. Его первая заповедь: «*Дерзайте, дерзайте, люди Божию!*» [17, с. 40]. Е.И.Рерих подчеркивала, что: «*Каянный язык отказа и отрицания не существовал в его обиходе, "дерзайте" – было его излюбленным речением. Для самого скудного и убогого находилось у него слово ободрения и поощрения. <...> Никого не отпускал юный подвижник без утешения, без слова ободрения и вразумления. <...> Лишь лицемеры и предатели не находили к нему доступа*» [17, с. 49, 39].

Третьим принципом учения Сергия Радонежского стало деятельное нестяжательство в его общине. Ведь «*дело монахов не заботиться о жизни мира, а сосредоточиться на совершенствовании своей души. Для этого они должны порвать с миром, жить в уединении и предаваться молитве*» [11, с. 317]. Сам Преподобный Сергей в юности ушел от мира и никогда не заботился о накоплении материальных благ. Он собирал только духовные сокровища, непрестанно трудился, очищал душу и ещё при жизни стал избранным сосудом Божиим. «*"Бог и Родина" – вот то, что двигало жизнью и судьбою Преподобного Сергия... и эта любовь дала ему возможность так совершенно, до конца, исполнить заповедь Господню о любви к людям*» [17, с. 39].

Преподобный Сергей и его ученики неумолимо, самоотверженно создавали новую цивилизацию, собирая из феодальной раздробленности и хаоса междоусобиц будущую Московскую Русь. Монастыри стали центрами духовной сети, скрепившей русскую землю и наде-

лившей наших предков уникальной духовной силой. Именно в монастырях закалилась способность русских людей выносить неисчислимые беды и испытания, выпадающие на их пути.

Американский славист Джеймс Биллингтон, один из самых глубоких знатоков истории Древней Руси на Западе, пишет: *«Монастыри стали центрами постоянного труда и молитвы. Они скорее сами управляли церковной иерархией, чем ей подчинялись. В основном созданные по подобию Афонских монастырей, они были общежительскими и испытывали сильное влияние новой афонской традиции – исихазма. Старцы, достигшие духовной прозорливости и победы над страстями с помощью долгих лет молитв и ночных бдений, часто пользовались в монастыре большим авторитетом, чем игумен или архимандрит. Эти старцы играли главную роль в накоплении духовной энергии, что являлось главным делом монашества Москвы. Подобно магнитному полю, эта духовная энергия привлекала свободные элементы и наполняла окружающее пространство невидимыми силами»* [3, с. 135]. Старцем в православном христианстве называют монаха-наставника не обязательно преклонных лет, но непременно преуспевающего в духовной жизни и способного руководить духовной жизнью других.

Известно, что в эпоху становления единой Руси к духовным прозорливцам, таким как Сергей Радонежский, князья обращались за советом и благословением перед важными событиями. Так, во время нашествия Мамаю московский князь Дмитрий Иоаннович приезжал в Троице-Сергиеву обитель, где получил от Преподобного благословение на битву и двух иноков-воинов в подкрепление. Летописец рассказывает, что в течение всей Куликовской сечи боговдохновенный старец непрестанно молился с братией о победе русского войска, *«телом стоял он на молитве в храме Пресвятой Троицы, а духом был на поле Куликовом: прозревая очами веры все, что совершалось там. Он, как очевидец, поведал предстоящей братии о постепенных успехах нашего воинства»* [1, с. 177]. Победа Дмитрия Донского в этой битве стала переломным историческим событием – объединением Руси в единое сильное государство под началом Москвы.

После Куликовской победы на Руси закрепились традиции венчать великие свершения строительством храмов, которые являли благодарностью Высшим Силам за их покровительство и утверждали сердечную связь между земным и небесным, дольным и горним мирами.

Таким образом, в великую эпоху впитывания Россией восточного православия в национальную духовную культуру были заложены основы христианского учения о сердце, как средоточии человеческого существа и горниле, в котором созидаются высшие помыслы и деяния. Стало понятно, что только на основе сердца возможно объединение народа как соборного тела и духовной общности. Феномен русской души сложился именно в эту эпоху, задав направление духовному развитию нации на последующие века.

Учение Сергия Радонежского о Троице, об Общем Благе, об общине, о Мире Высшем, о важнейшей роли нравственности и сотрудничества в жизни народа, о необходимости труда как средства духовного достижения установилось на Руси ведущими вехами и оказало решающее влияние на тот высокий полюс духовной жизни страны, без которого не могла состояться в ее пространстве Духовная революция [16, с. 25]. Созидательный широкий труд этой великой личности на поприще Культуры свидетельствовал о том важнейшем значении, которое придавал святой этой области народного Духа. Известное нам по многим историческим и религиозным источникам общение Сергия с Высшим миром, с которым были связаны пламенные его видения, не было результатом каких-либо механических изнурительных упражнений и даже широко распространенного в то время умного делания. Духовным фокусом этого общения было его сердце. *«В познании сердца, – писала Е.И.Рерих, – этого великого и единственного двигателя и мерил духовности, Преподобный опередил многих духовных путников. Именно он нашел силу этого источника и через него приобщился к Миру Огненному; об этом ярко свидетельствуют его пламенные видения»* [17, с. 82].

Учение святого Сергия из исторического факта стало практической заповедью, заветом и идеалом для России, а сам Преподобный – ее вечным спутником и путеводителем [7, с. 9]. Стараниями Преп. Сергия было положено начало монастырской колонизации глухих

уголков Московского княжества, а затем Руси и в последствии всей Российской империи. Он, как и все великие подвижники, трудился для будущего, закладывая основы духовного становления Отечества. Павел Флоренский писал: «Вглядываясь в русскую историю, в самую ткань русской культуры, мы не найдем ни одной нити, которая не приводила бы к этому первоузелу: нравственная идея, государственность, живопись, зодчество, литература, русская школа, русская наука – все эти линии русской культуры сходятся к Преподобному» [15, с. 164].

Русское монашество с самого начала христианизации Руси было близко жизни простого народа. Страдания ближнего, нужды родной земли были предметом заботы христианских подвижников. Это хорошо видно на примере жизни Преподобного Сергия Радонежского, у которого было смиренное сердце инока и ум государственного человека. Погруженность в созерцание Божественных Истин, горний полет духа не изолировали его от окружающей жизни, а, наоборот, помогали глубже проникать в запросы человеческой души, духовно прозревать и через сердце разрешать проблемы повседневной жизни.

В эпоху активной ассимиляции восточного православия национальной культурой, сердце стало пониматься как деятельная, облагораживающая мир и человека духовная сила и в этом учении Древней Руси великая заслуга Преподобного Сергия Радонежского – *Земного Ангела и Небесного Человека* [17, с. 65] – связавшего трудами сердечными мир земной с миром Небесным, мирского человека с Иерархией Света.

С этого времени стало понятно русичам, что только на основе дающего, мирного сердца возможно объединение народа как соборного тела и духовной общности. Феномен русской души сложился именно в эпоху Святого Сергия, задав направление духовному развитию нации на последующие века. Куликовское сражение решило судьбу Москвы, а с ней и народа московского. Мудрого старца знала вся земля московская от Дмитрия Донского до последнего крестьянина: народ верил ему и тем смягчал нрав свой; устремляя помыслы к Общему Благу – закалял волю и воспитывал сердце в духе Учителя Христа. В связи с этим Е.И.Рерих писала: «Именно Преподобный Сергий, приобщавшийся и приобщенный Огню и Огненному

крещению, знал и знает Природу Божественного Начала. <...> Вся жизнь Его была Подвигом Подражания Христу в Его самоотверженном Служении Родине и Миру. <...> Преклоним главу нашу в смирении перед Тайною Великого Божественного Начала, проявляющегося для нас, смертных, в великолепии всего Созданного, Видимого и Невидимого нам. Почтим это Божественное Начало чистотой жизни и побуждений, принесем на Служение Миру сердце, горящее Любовью и преданностью к Свет Нам Открывшему. Отче Сергий, Дивный, с Тобою Идем, с Тобою Победим!» [10, с. 371].

Сердечная вера московского народа своему Игумену из Радонежа решала сокровенные исторические страницы будущего России. Сергий, несмотря на то, что находился в уединении и вдалеке от городов, Вращал в пространстве собственного сердца сознание народа Руси. Уединение и изолированность внешняя не означала отсутствие деятельности Его сердечной энергии и скорее – наоборот, сознание Преподобного утверждало Твердыню сердца как цель устремления и крепость духа, Свет сердца, равновесие и спокойствие которого не в силах нарушить ничто. Трепетно, кропотливо и терпеливо Сергий Строитель Древнюю Твердыню русского народа, его духовную культуру, созидал всю жизнь. В основу духовной культуры древнерусского народа Сергий положил идеи кардиогносии, что в дальнейшем позволило отечественным мыслителям развить и сформировать в России мощное *религиозно-философское течение, направленное на познание человеческого сердца как центра духовной жизни человека* [8, с. 3].

Сегодня отечественная философия сердца является основой исследования многомерной природы человека. Сердце человека – это не просто лишь физиологический орган, это обитель Духа, как тысячелетиями учила мудрость Востока, т. е. пространство сверхсознания, которое невозможно описать чисто лишь рациональными категориями.

Следует отметить, что концептуальные труды выдающихся русских философов XVIII – XX вв.: Г.С.Сковороды, И.В.Киреевского и А.С.Хомякова, П.Д.Юркевича, В.С.Соловьева, М.М.Тареева, П.А.Флоренского, С.Л.Франка, Н.А.Бердяева, Б.П.Вышеславцева, И.А.Ильина, А.Ф.Лосева, В.Ф.Войно-Ясенецкого легли в

основание научного здания *отечественной философии сердца* [1, с. 8].

Особое понимание сердца как средоточия сущности человека и сердечного познания с их опорой на восточно-философскую и отечественную традицию были даны в трудах наших выдающихся соотечественников Е.П.Блаватской, Н.К. и Е.И.Рерихов и в учении Живой Этики. Именно через их творчество и через Живую Этику, человечеству был принесен *новый дар познания* [13, § 841], так как сознательное «*познавание нуждается в Надземном Сотрудничестве*» [13, § 841] и «*человек не может утончить восприятия лишь посредством земного рассудка. Истинный ученый признает, что его познание имеет как бы высшие нити, и в этом получается нежданное расширение усвоенного*» [13, § 841]. Отечественная философия сердца, обогащенная в XX веке космическим мышлением Живой Этики, призвана решать главную эволюционную задачу новой эпохи – совершенствование человека в единстве его духовно-нравственных, познавательных и творческих способностей, раскрыть сущность познающего сердца.

Литература

1. *Архимандрит Никон (Рождественский)*. Житие Преподобного Сергия Радонежского. - М., 1991.
2. *Бердяев, Н.А.* Дух и реальность / Н.А. Бердяев. - М., Харьков, 2003. – 679 с.
3. *Биллингтон, Д.* Икона и топор / Пер. с англ. - М., 2001. – 319 с.
4. *Демина, Н.А.* Черты героической действительности XIV – XV вв. в образах людей Андрея Рублева и художников его круга // ТОДРЛ. Т. 12. - М., Л., 1956. Т. 12. – С. 311-324.
5. *Живая Этика.* Мир Огненный. Часть II. - М., МЦР, 1995.
6. *Иоанн Кологривов.* Очерки по истории русской святости. - Брюссель, 1991. – 415 с.
7. *Ключевский, В.О.* Благодатный воспитатель русского народного духа // Знамя Преподобного Сергия Радонежского. - М.: МЦР, 2014, – 112 с.
8. *Лебедеко, А.А.* Философия сердца в истории русской религиозно-философской мысли XI-XX веков: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2010. – 23 с.
9. *Плугин, В.А.* Мировоззрение Андрея Рублева // Древнерусская живопись как исторический источник. - М., 1974.
10. *Рерих, Е.И.* Письма Т. 2. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2000. – 576 с.
11. *Русская философия: Словарь.* Под. ред. М.Маслина. - М., 1999.
12. *Слова Симеона Нового Богослова.* Изд. 2-е. - М., 1982.
13. *Учение Живой Этики.* Надземное. – М.; МЦР, 1996-1997.
14. *Федотов, Г.П.* Святые Древней Руси. - Ростов-на-Дону, 1999. – 379 с.
15. *Флоренский, П.А.* Оправдание космоса. - СПб., 1994. – 217 с.
16. *Шапошникова, Л.В.* Град светлый. - М., МЦР, 1999. – 192 с.
17. *Яровская, Н.* Преподобный Сергий Радонежский // Знамя Преподобного Сергия Радонежского. - М.: МЦР, 2014, – 112 с.

УДК 37.018.2:37.035.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ КРЫМСКОТАТАРСКОГО НАРОДА

З.Р.Асанова

Аннотация

В статье раскрываются особенности воспитания учащихся средствами этнопедагогике крымскотатарского народа, обосновывается оптимальность разработанных автором педагогических условий воспитания учащихся с использованием системы этнопедагогических средств, предлагаются пути внедрения системы этнопедагогических средств в учебно-воспитательный процесс школы, описывается работа с родителями по созданию этнокультурной среды.

Ключевые слова: воспитание школьников, средства этнопедагогике, педагогические условия, этнокультурная среда.

Abstract

The article explains the features of upbringing pupils by means of Crimean Tatar ethnopedagogics, proves the optimality of the developed by the author pedagogical conditions of upbringing with the use of ethnopedagogical

means, suggests the ways to implement the system of ethnopedagogical means in school education process, describes work with parents on ethno-cultural environment creating.

Keywords: upbringing of pupils, means of ethnopedagogy, pedagogical conditions, ethno cultural environment.

Постановка проблемы

Несмотря на значительные достижения крымскотатарским народом в системе этнонационального образования (открытие школ и классов с крымскотатарским языком, функционирования факультетов в вузах по подготовке педагогических кадров для школ с родным языком обучения, создания учебно-методической лаборатории развития образования на крымскотатарском языке, издание учебно-методической литературы на крымскотатарском языке и др.), существует ряд проблем, сдерживающих процесс создания целостной системы образования на крымскотатарском языке, среди которых важнейшей является проблема возрождения и дальнейшего развития традиционного воспитания детей, в том числе в системе школьного образования.

Трудности в становлении воспитательной системы обусловлены рядом факторов, которые заключаются в том, что большинство крымских татар не имеют систематических знаний и представлений о традиционной крымскотатарской системе воспитания, которая сформировалась ранее. В период депортации была значительно нарушена преемственность поколений, которую поддерживала, в частности, народная педагогика крымских татар.

Современные школы с крымскотатарским языком обучения активно пытаются найти оптимальные подходы к своим ученикам, однако практика воспитания крымскотатарских детей, которая сложилась на сегодняшний день в образовательных учреждениях, характеризуется отсутствием систематичности в использовании воспитательного потенциала этнопедагогики крымскотатарского народа.

Крымские ученые Л.Алимова, А.Меметов, М.Хайрулдинов, А.Эмирова, Ф.Якубов и др. считают необходимым совершенствование этновоспитательной системы, в том числе и в области воспитания. В современных условиях, подчеркивают ученые, развитие этновоспитательной системы крымских татар в учебных заведениях возможно при условии осуществления целенаправленной работы по сближению и постепенной интеграции народной (крымскотатарской) воспитательной концепции с национальной (государственной) на совмес-

тимости инвариантных образовательных идеалов и ценностей. Соглашаясь с этим, необходимо добавить, что реализация интеграции, по Б.Гершунскому, В.Кременю, - это один из наиболее ответственных шагов на пути духовного взаимодействия, толерантной конвергенции и интеграции социумов [1, 5], к чему, собственно, и стремится крымскотатарский народ.

Этновоспитание подрастающего поколения в школах, по мнению специалиста в области крымскотатарской этнопедагогики М.Хайрулдинова, возможно на этнопедагогической основе [8]. Эффективность воспитания дошкольников в современной крымскотатарской семье и дошкольных учреждениях Л.Кадырова и З.Мустафаева связывают с этнопедагогическими средствами [4, 7]. Э.Зарединова эффективное формирование нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье, как важную составляющую процесса воспитания, также связывает с проведением воспитательной работы с младшими школьниками на основе использования потенциала народной педагогики, культуры и традиций крымскотатарского народа [3]. Однако остается до конца неизученной проблема воспитания учащихся в условиях современной школы с крымскотатарским языком обучения.

В этих условиях возникает необходимость проведения специального педагогического исследования, направленного на дальнейшее развитие системы воспитания крымских татар, которая была бы связана с использованием в учебно-воспитательном процессе средств этнопедагогики. Актуальность проблемы обусловлена объективной потребностью общества в гармонично развитой личности как представителя национального сообщества, способного жить, работать и полностью реализовать себя в условиях поликультурного общества (региона, страны, мира).

Одной из главных задач, которая была поставлена автором в ходе проведенного научного исследования на тему «Нравственное воспитание школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа (на материале школ Крыма)», являлась разработка педагоги-

ческих условий эффективного воспитания учащихся младшего школьного возраста с использованием системы средств этнопедагогики крымскотатарского народа. Освещение результатов данной работы в виде обобщений и выводов является **целью статьи**.

В статье рассматриваются такие **вопросы исследования**, как теоретическое обоснование педагогических условий воспитания учащихся в образовательных учреждениях, пути внедрения системы этнопедагогических средств в учебно-воспитательный процесс школы, работа с родителями по созданию этнокультурной среды.

Методы исследования

На основе анализа психолого-педагогической, этнопедагогической и методической литературы и опыта воспитательной работы в школах с крымскотатарским языком обучения, а также результатов экспериментальной проверки педагогических условий воспитания крымскотатарских школьников в отдельных школах Крыма (Евпаторийской ООШ № 18, Старокрымской ООШ № 2 Кировского района, Новоселовской ООШ Раздольненского района) систематизированы и обобщены основные результаты исследования, которые позволяют определить особенности организации воспитания крымскотатарских детей средствами этнопедагогики в образовательных учреждениях.

Итоги исследования

В ходе теоретического обоснования установлено, что воспитание крымскотатарских учащихся будет эффективным, при условии:

- Учета национально-психологических особенностей крымскотатарских детей педагогами в воспитании школьников;
- внедрения в целостный учебно-воспитательный процесс школы системы этнопедагогических средств;
- реализации организационных форм, методов и приемов воспитательной работы на основе материалов культурного наследия крымскотатарского народа;
- создания этнокультурной среды с помощью активного взаимодействия учителей и родителей.

Крымскотатарским детям наряду с общечеловеческими чертами присущи национально-психологические, которые следует учитывать педагогам в воспитательной работе с учащимися. Представитель крымскотатарского народа, являясь частью своего сообщества, в лю-

бом взаимодействии стремится соответствовать требованиям, традициям, нормам общества и имеет такие национально-психологические особенности, как:

- *мотивационно-фоновые*: крымские татары характеризуются как трудолюбивый и проявляющий умеренность в собственных требованиях народ, в крымскотатарском обществе распределение ресурсов и наград происходит с учетом статуса его представителя (уровня авторитета, общественного слоя, образования, пола и т.д.);

- *интеллектуальные*: в умственном отношении крымский татарин отличается здравым рассудком и сметливостью, в то же время, обладая практическим умом, он не заставляет себя рассуждать об отвлеченных предметах;

- *познавательные*: о глубине и активности восприятия, яркости воображения свидетельствуют образцы декоративно-прикладного творчества крымских татар, национальные костюмы, убранство жилищ в национальном стиле и мусульманских мечетей, отличающие не столь роскошью и богатством, а чистотой и опрятностью, сдержанностью и изысканностью;

- *эмоциональные*: крымским татарам характерна молчаливость и угрюмость во время выполнения работы и необыкновенная разговорчивость и любопытство, проявляемые в часы досуга;

- *волевые*: для крымских татар характерно необыкновенное спокойствие, сохраняемое при всех обстоятельствах, упорство в достижении поставленных целей, терпение.

- *коммуникативные*: крымскотатарский народ – народ гостеприимный, дружелюбный, характеры, как женщин, так и мужчин – уступчивы и воздержаны.

Учет национально-психологических особенностей школьников предполагает необходимость корректировки воспитательной деятельности педагогов. Под воспитательной деятельностью мы понимаем создание условий для благополучного развития детей. Такая деятельность предполагает принципиальный отказ от авторитарных методов педагогического воздействия на детей, приоритет субъект-субъектных отношений в системе «педагог – воспитанник».

В ходе исследования была разработана система этнопедагогических средств воспитания школьников. В систему вошли: знаковые символы (символика: национальная, орнамен-

тальная, литературная, растительного и животного мира), материальные и технические средства (объекты, созданные Человеком и объекты природы родного края), коммуникативные средства (лингвистические (словесные приемы на родном языке) и паралингвистические (мимика и жесты, характерные для народа)), культурные ценности (фольклор, музыкальный фольклор, народное декоративно-прикладное искусство и национальные ремесла, традиции, обычаи, религия (этика ислама), история крымскотатарского народа, народные игры).

Разработанная нами система этнопедагогических средств воспитания школьников может быть внедрена в учебно-воспитательный процесс школы такими путями, как:

- организация учебно-воспитательного процесса на ведущих этнопедагогических принципах: природосообразности, культуросообразности, народности воспитания, преемственности поколений, единства обучения и воспитания, гуманизма;
- интеграция информационного объема этнопедагогических средств в содержание образования школы на основе междисциплинарного, целостного подхода;
- обеспечение комплекса соответствующих воспитательных методов и приемов, организационных форм на основе материалов культурного наследия крымскотатарского народа с учетом инновационного подхода к организации учебно-воспитательного процесса;
- введение этнопедагогических средств в контекст деятельности участников педагогического процесса;
- создание надлежущей материальной базы (этнографических выставок, дидактических игр, уголков, стендов и т. д.).

Задача создания этнокультурной среды решалась в процессе взаимодействия родителей и учителей начальной школы. Понятие «этнокультурная среда» в данном контексте близко по смыслу понятию «родноязычная среда» Н.Евтуха [2, с. 110]. Под созданием этнокультурной среды понималось организация относительно однородного пространства, в котором все участники процесса общаются на родном языке (на крымскотатарском), придерживаются национальных традиций и обычаев.

При организации работы с родителями необходимо учитывать следующие факты. Традиционная крымскотатарская семья спо-

собствует закладке трех основных идей в духовно-нравственном становлении подрастающего поколения: культура родного языка, культура предков, культура Родины. Однако в силу объективных и субъективных причин часть современных родителей сами не знают ни родного языка, ни культуры. Также существующие материальные проблемы, которые вызывают изменения в системе нравственных ценностей и этических норм. Таким образом, в сложных современных экономических условиях крымскотатарской семье нужна квалифицированная педагогическая помощь со стороны школы.

Также был учтен тот факт, что в первые годы посещения ребенком школы авторитет учителя настолько высок («Наша учительница все знает»), что он как бы отодвигает авторитет родителей на второстепенный план. Равновесие авторитетов нарушается не сильно, если устанавливается тесный контакт между семьей и школой [6, с. 26].

Перед родителями должны быть поставлены следующие требования: привлечение ребенка к языку и национальным традициям; соблюдение педагогических традиций крымскотатарского народа.

Работа педагогов с родителями по созданию этнокультурной среды должна включать в себя следующие направления: оказание помощи в изучении родного языка и культуры, повышения психолого-педагогических и этнопедагогических знаний, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс.

Помощь родителям в изучении языка и культуры крымскотатарского народа может заключаться в их информированности источников библиографического плана, предложения просмотра телевизионных передач на крымскотатарском языке на каналах ТРК «Крым», «ATR», «Lale», чтение газет и журналов «Янъы дюнъя» («Новый мир»), «Къырым» («Крым»), «Йылдыз» («Звезда»).

Для повышения психолого-педагогических и этнопедагогических знаний родителей и вовлечения их в учебно-воспитательный процесс возможно использование следующих форм работы: лекция, семинар, открытые уроки и воспитательные мероприятия, индивидуальные тематические консультации, родительские собрания, совместные творческие дела, помощь в укреплении материально-технической базы.

Предлагаемая работа с родителями позволит не только решить задачи организации однородного этнокультурного пространства, способствующего привлечению детей к общению на родном языке и соблюдению народных традиций, но и поднять уровень образования родителей по вопросам воспитания детей средствами этнопедагогики крымскотатарского народа, создать атмосферу сотрудничества учителей и родителей, что дает возможность совместно решать проблемы воспитания детей на основе народных традиций. Об этом свидетельствуют высказывания, как педагогов школ, где проводилось экспериментальное исследование по обозначенной теме: «Родители охотно идут на контакт со школой», «Больше родителей принимают участие в общественной жизни школы и класса», так и родителей: «Появилась цель узнать больше о культуре и истории своего народа», «Для того, чтобы помочь своему ребенку, изучаю родной язык и культуру», «Стараемся в доме общаться на родном языке, придерживаемся народных традиций, привлекаем к воспитанию детей бабушек и дедушек» и т.п.

При организации воспитательной работы с детьми необходимо учитывать тот фактор, что функциональную значимость этнопедагогические средства приобретают тогда, когда включены в деятельность воспитанника. Исходя из этого, воспитательная работа со школьниками предусматривает привлечение детей в различные виды деятельности (учебно-познавательную, коммуникативную, игровую, трудовую, спортивную, творческую и т.д.).

Организация воспитательной работы со школьниками с использованием этнопедагогических средств должна решать задачи:

- создания необходимого мотивационного поля, развитие интереса к национальному наследию крымских татар;
- обогащения представлений детей о национальной культуре и истории крымскотатарского народа, его традициях;
- ориентировки ребенка в деятельности, опираясь на ее склонности, интересы, личные особенности;
- формирования убеждений в необходимости усвоения этико-эстетических понятий народа и соблюдения крымскотатарских традиций, норм народного этикета.

Решение данных задач способствует достижению главной цели воспитания – формированию

благовоспитанной личности согласно идеалу крымскотатарского народа.

В процессе организации воспитательной работы с крымскотатарскими детьми этнопедагогика должна рассматриваться как один из инструментов построения на этнокультурной основе широкого общего образования, ведущего к овладению ценностями не только культуры родного народа, но и других народов. Особое внимание необходимо уделять воспитывающему обучению, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к усвоенному учебному материалу.

Итак, организация воспитания в школе с активным использованием этнопедагогических средств позволяет сохранять и поддерживать принадлежность личности к родному этносу, строить учебно-воспитательный процесс, предоставляющий возможность учащимся для свободного самоопределения и самореализации в социальном пространстве.

Настоящее исследование не исчерпало проблемы воспитания школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа. Дальнейшего изучения требуют конкретизация вопросов взаимодействия общеобразовательного учреждения и семьи по воспитанию школьников в единой этнокультурной среде, подготовки педагогических кадров к воспитанию школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа.

Учитывая актуальность исследуемой темы, рекомендуется: разработка и внедрение в воспитательную практику школы РК учебно-методических материалов по проблеме воспитания школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа; введение в систему подготовки будущих учителей спецкурсов, семинаров по вопросам воспитания школьников средствами этнопедагогики крымскотатарского народа.

Литература

1. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С.Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
2. Євтух, В. Вступ до етнопедагогіки: навч. посібник / В.Євтух, А.Марушкевич, Н.Дем'яненко, В.Чепак; Київський національний ун-т ім. Тараса

- Шевченка. – К.: ВПЦ «Київський ун-т», 2004. – 88 с.
3. Зарединова, Э.Р. Формирование нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Зарединова Эльвира Рифатовна; Институт проблем воспитания АПН Украины. – К., 2004. – 253 л. – Библиогр.: л. 178-203.
 4. Кадирова, Л.Л. Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку на традиціях етнопедагогіки кримських татар : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «дошкільна педагогіка» / Левіза Іловівна Кадирова; Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2009. — 20 с.
 5. Кремень, В.Г. Освіта і наука України: інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – Библиогр.: с. 431-432.
 6. Лысаков, А.А. Проблема личного примера и авторитета родителей в воспитании детей: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.А.Лысаков. – М., 1973. – 29 с.
 7. Мустафаева, З.И. Воспитание дошкольников средствами этнопедагогика в крымскотатарских семьях: дис ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Мустафаева Зюре Исмаиловна. – К., 2001. – 199 с. – Библиогр.: с. 159-179.
 8. Хайруллин, М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография / М.А.Хайруллин. – К.: Наук. світ, 2002. – 335 с.

УДК 37.013

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

И.Т.Хайруллин, И.Ю.Халиков, О.В.Илюшин

Аннотация

В статье рассматриваются сущность и значимость духовно-нравственного воспитания; выявляются его методологические основы, цели и задачи; обосновываются эффективность и рациональность народных традиций через призму татарской народной педагогики.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, воспитание, традиции, татарская народная педагогика.

Abstract

The article examines essence and significance of spiritual and moral education; taped it methodological foundations, goals and objectives; substantiates the efficiency and rationality of folk traditions through the prism of the Tatar folk pedagogy.

Keywords: spiritual and moral values, upbringing, tradition, the Tatar folk pedagogy.

После разрушения в 90-х годах XX века системы воспитания, основанной на коммунистической идеологии, дело воспитания, определяющее будущее общества, осталось без новых идей, потеряло свое направление и ориентиры, и, наконец, саму цель. В результате, не только у молодежи, но часто и у старшего поколения в душе возникает идеологический вакуум. На этом фоне возникли социально-экономическая неустойчивость, произошло обесценивание духовно-нравственных ценностей, среди молодежи усилилась распушенность [5].

В современной информационной эпохе, информационно-коммуникативные технологии оказывают серьезное влияние на формирование мировоззрения молодежи, в результате чего традиционные учебно-педагогические

приоритеты изо дня в день уступают место новым приоритетам.

При анализе влияния новой технологии на морально духовные и социальные ценности молодежи выявляется что, Интернет способствует перенятию моделей поведения, влияет на получение идей и мыслей молодежи. Информация, получаемая через электронную связь, особенно Интернет, оказывает воздействие на умы и мыслительные способности молодежи. Интернет является самой привлекательной возможностью современной жизни. Но ее неправильное использование имеет морально - духовные технологические и социальные последствия для молодежи [6].

Если рассматривать проблему в широком плане, исходя из масштабов общества, неот-

ложной задачей является восстановление духовно-нравственного воспитания.

Духовно-нравственное воспитание в каждую эпоху имело свои особенности и методы. Конечный результат связан с осведомленностью воспитателей об этих обстоятельствах и методах. Духовно-нравственное воспитание – очень сложный и длительный процесс. Оно ведется с учетом возраста и индивидуальных особенностей учащихся. В зависимости от этого определяются методы воспитания и формы работы. Непосредственное участие молодежи в организации и проведении этих дел способствует развитию у них творчества, инициативы, обеспечивает самостоятельное усвоение нравственных учений народной педагогики и религии.

В научной литературе существуют различные трактовки понятия «духовно-нравственные ценности». Чаще всего, духовно-нравственные ценности рассматривают как универсальные общечеловеческие ценности и систему моральных регуляторов поведения человека, таких как совесть, честь, чувство собственного достоинства, долга [4].

Для религиозно-философского мировоззрения характерно восприятие духовно-нравственных ценностей как наличие божественного начала в человеке [1]. В народной педагогике нет завершенных педагогических трудов, в памяти народа не сохранились имена талантливых педагогов. Но это не означает, что в народе нет ни того, ни другого. Дело в том, что педагогические идеи в народе сохранились в одном ряду вместе с другими знаниями. А имена видных педагогов, во-первых, никем не фиксировались, во-вторых, эти педагогические идеи, отражая мысли масс, постепенно утрачивали «авторство» и становились народными идеями.

Таким образом, совпадение отдельных педагогических взглядов с народными педагогическими мыслями говорит о том, что то или иное открытие имело практическое значение. Ни для отдельного человека, ни для народа не было важно установление авторства и сохранение его имени в памяти. Здесь важным считается то, что мысль подтверждается на практике, опыт ценен своим распространением и усвоением.

В.А.Сухомлинский, выделяя значимость нравственных ценностей, относил духовные потребности в разряд великого двигателя че-

ловеческой истории, личности. В качестве высшей потребности он считал потребность человека в другом человеке как носителе духовной общности, связанного со стремлением к духовным ценностям.

Один из видных отечественных ученых, внесший существенный вклад в понятие «духовно-нравственное воспитание», Д.И.Тихомиров рассматривал содержание образования с «позиции человеколюбия, милосердия, социального равенства и справедливости, уважения и любви». В своих трудах он пытался донести до каждого педагога мысль о том, что такие ценностные качества личности как доброта, порядочность, трудолюбие, ответственность, достоинство формируются и определяются через отношение человека к человеку, к природе, обществу. Одним из важных принципов обучения Д.И.Тихомиров считал: доминирование духовно-нравственных компонентов на всех ступенях и направлениях педагогического процесса; приоритет воспитания в образовательном процессе; уважение к личности в сочетании с требовательностью; связи обучения с жизнью. Он выделял два основных источника духовного роста и нравственного развития человека; «непосредственные наблюдения» и «восприятия из окружающего»; самостоятельные переживания и восприятия, заимствованные у других людей через устное и печатное слово, через науку и искусство».

В современных условиях, когда в жизнь подрастающего поколения активно вторгается «клиповое сознание», виртуальная реальность, опасность распространения примитивно-потребительского сознания, возникла необходимость пересмотра методологических основ воспитания [8]. В свое время К.Д.Ушинский, говоря о сущности воспитания, обратил внимание на то, что необходимо «организмам всякого рода» способность к развитию посредством свойственной ей пищи, материальной или духовной. То есть, воспитание должно проходить через достойное «кормление» личности.

В.И.Андреев отмечает, что «духовно-нравственное воспитание требует не изобретения новых приемов, методов, а разумное использование и системное применение старых, общепринятых». Духовность человека рассматривается через призму социокультурного взаимодействия и саморазвития человека.

Возможность включения духовной культуры в содержание образования рассматривали

Г.Р.Балтанова, Л.С.Васильев, Л.Н.Гумилев, Д.Е.Еремеев, Р.И.Зиннурова, Л.И.Климович, Ш.Марджани, Р.М.Мухаметшин, К.Насыйри, М.Б.Пиотровский, В.М.Порохова, Л.А.Харисова, Р.Фахретдин, Р.Х.Шаймарданов и др.

Вопросы применения духовно-нравственных традиций как воспитательного средства поднимались в работах В.Ф.Афанасьева, Г.Н.Волкова, Г.В. Виноградова, А.Ш. Гашимова, А.Э.Измайлова, З.Г.Нигматова, В.И.Суханова, Я.И.Ханбикова, А.Н.Хузиахметова, А.Т.Сибгатуллиной и др.

Дело воспитания учащейся молодежи всегда было условием развития человеческого общества и определялось экономическим состоянием общественной жизни. Воздействуя на все стороны жизни, воспитание стало сильным фактором, влияющим на экономическое развитие общества. Народ свои знания, обычаи и традиции, различные жизненные ситуации старался использовать в целях воспитания учащейся молодежи.

Народная педагогика выработала в течение многих веков свои собственные средства формирования духовно-нравственных ценностей. Народная педагогика – это собрание широких и разносторонних знаний, она свое отражение находит в самых различных науках. Педагогические знания и идеи народа были тесно связаны с его жизненной философией, нравственностью, агрономическими, метеорологическими, астрономическими и др. знаниями.

Многим интересна история своего народа, так же то, чем раньше жили его дальние предки. Формирование своего, определенного и неповторимого этноса закладывалось долгими столетиями и даже тысячелетиями. В том числе и у татар сложилась своя традиционная, духовно богатая культура. Все это зарождалось веками и выстроено нашими предками и огромное значения имеет в дальнейшем его развития.

Татарская народная педагогика преследовала цель дать всестороннее развитие личности. Возможности ее, конечно, были ограничены вследствие объективных причин, объясняемых, прежде всего, неразвитостью науки, почти сплошной неграмотностью трудящихся людей. Народными массами был выработан идеал физически совершенной личности, который сродни нашему современному представлению о всесторонне и гармонически развитой личности. Эта идея, выраженная в многочис-

ленных фольклорных материалах: пословицах и поговорках, сказках, знакомят детей с национальным творчеством татарского народа, закладывают основы физического и духовного развития, формируют уважение к языку, обычаям, традициям и культуре. Используя их в воспитательном процессе можно не только ориентировать на укрепление своего здоровья, но и затронуть такие вопросы, как соблюдение режима дня, двигательная активность, закаливание, рациональное сочетание труда и отдыха [3].

Степень культурности людей и народов можно измерить тем, насколько активно они противостоят процессу исчезновения ценных народных традиций, насколько направленно они ищут способы сохранения и возрождения утраченных сокровищ. Только возрождение традиций может приостановить губительный процесс духовных потерь, деформаций, деградации, они несут в себе плодотворные идеи духовно - нравственного воспитания подрастающего поколения.

Духовно-нравственные ценности татарской народной педагогики охватывают почти все области общественного поведения и являются частью совершенного жизненного пути жизни человека. Одна из известных и уникальных особенностей татарского народа заключается в толерантном отношении к представителям любой другой нации, другой религии, другой культуры. За всю свою историю они не были инициаторами ни одного конфликта на этнической и религиозной почве. Большинство исследователей убеждены в том, что толерантность является неизменной частью татарского национального характера. В этом отношении показателен опыт Татарстана, который являет собой образец мирного и плодотворного сосуществования и совместного развития представителей различных конфессий и наций.

Характерной чертами менталитета татарского народа всегда остаётся старательность, трудолюбие, гостеприимство, серьёзное отношение к делу, радушие и гостеприимство, традиционная тяга к знаниям [2].

Ретроспективный анализ изучения проблемы формирования духовно-нравственных ценностей через призму развития татарской народной педагогической мысли заключается в освещении истории вопроса, начиная с периода принятия Булгарским государством ислама в 922 году. Рассмотрим педагогическую мысль

народа в Булгарском государстве. После официального принятия Булгарским государством в 922 году ислама, педагогическая мысль народа обогащается новыми нравственными ценностями, обретает доселе невиданное содержание, ее воспитательное воздействие переживает период обновления. Ибо задача удовлетворения духовно-нравственных потребностей человека является чрезвычайно важной функцией ислама. Такое положение становится важным фактором, обеспечивающим прогресс в опыте народного воспитания. После принятия ислама у болгар меняются взгляды на основы нравственности, они обогащаются общечеловеческими нравственными ценностями, нашедшими отражение в исламе. Ислам проповедует справедливость, милосердие, человечность, духовно-нравственную чистоту и считает их главными ценностями в формировании личности. Именно эти ценности являются основой нравственного воспитания.

Видные татарские просветители Ш.Марджани, К.Насыри, Р.Фахретдин в школьном образовании на передний план выдвигали духовно-нравственное воспитание молодежи, а в нем особое место уделяли традициям, обрядам, обычаям, нравам.

Ш.Марджани, который стремился повысить уровень образованности и воспитанности своего народа. Для него характерно умение сочетать религиозные и исторические традиции народа. Его идейно-философские взгляды характеризуют его педагогическую, религиозно-реформаторскую, историческую, просветительскую, философскую деятельность как достойную для того, чтобы занять свое видное место в культуре народов России. Марджани доказывает, что накопленные народом умные изречения, богоугодные деяния, народный опыт, мудрость ислама являются сильным средством воспитания.

В своих трудах и педагогической деятельности К.Насыри опирался на нравственные ценности ислама, на народное педагогическое наследие и идеи гуманизма. Всю свою жизнь, все свои силы он посвятил обучению и воспитанию детей и при этом широко использовал опыт воспитания татарского народа, завещал своим последователям смелее использовать это благородное наследие. Основными педагогическими принципами ученого являлись: формирование сильной личности, воспитание человечности, милосердия, неприятия зла. Для

него было важным постоянное нравственное самосовершенствование, стремление к постижению истины, умение видеть моральный аспект своих действий.

По мнению ученого Р.Фахретдина, для того, чтобы ребенок вырос нужным и полезным обществу, должны проявить ответственность и семья, и общество. Он смотрит на религию как на сборник канонов, вобравший в себя со времени образования человеческого общества такие понятия как благонравие, нравственность, милосердие, святость, покорность, человечность, совесть, чистоту, справедливость, доброту и др., призывающих людей творить только добро и не творить зла. Таким образом, он придает большое значение обогащению народной педагогики конкретными мыслями и описанию вклада ислама в ее развитие.

В целом, сегодня было бы вполне уместным использование в учебном и воспитательном процессе школ и гимназий трудов Р.Фахретдина. Исходя из педагогических воззрений на литературу, он считал ее средством исправления нравов, обогащения мировоззрения, средством воспитания, и возлагал на нее священные задачи. Он призывал творчески использовать родную литературу, увлекать ею детей. В его трудах доказывается результативность воспитания детей, основанного на единстве народной педагогики и духовных ценностей.

В научно-педагогических трудах педагогов-просветителей обоснована необходимость развития татарской народной педагогики, убедительно, на научно-практической основе раскрыто место нравственности и духовности, как главных условий человеческой жизни.

В содержании народной педагогики можно выделить несколько составных частей. Татарское устное народное творчество (первая часть) величайшее достижение национальной культуры, является общей педагогикой для всех народов, оно отражает духовно-нравственные идеалы нашего народа. В татарском устном народном творчестве отразился духовно-нравственный облик народа, его мысли и устремления, надежда или ненависть, одним словом, его педагогика. О гуманистических идеях и чувствах татарского народа свидетельствует его песни, мунаджаты, байты, пословицы, поговорки, загадки, сказки, сказания, былины и т.д.

Вторая составная часть народной педагогики – опыт трудового воспитания нашего народа и трудовые традиции, традиционные профессии. Сердцевиной народной педагогики является труд. «В наследство ребенку оставляй не богатство, а славное имя, секреты полезной профессии», – советует народ. Поскольку его опыт воспитания издревле основан на нравственном образе жизни, трудолюбии и справедливости, богатой педагогике. Поэтому татары известны своими моральными качествами, милосердием, трудолюбием. Суть воспитания он видит в глубокомысленном процессе «хэрэкэттэ – бэрэкэт» («в движении – благополучие»). В народной педагогике это выражение имеет два смысла. Во-первых, производство материальных ценностей, необходимых в жизни человека, невозможно представить без какого-либо действия, которое приносит благополучие. Во-вторых, человек общается, совершенствуется, становится целеустремленной личностью, накапливает социальный опыт только в процессе труда, разнообразной деятельности. Глубокий философский смысл способов народного мышления и воспитания следует исследовать и понимать во всех тонкостях.

Третья составная часть народного воспитания – это физическое воспитание, игры и забота о здоровье в народной педагогике.

Физическое воспитание, носившее чисто прикладной и увеселительный характер, вначале было стихийным процессом. По мере изменения исторической ситуации, стабилизации образа жизни и общественных отношений оно становится системным, с продуманным содержанием, формами и методами обучения, воспитания и формирования подрастающего поколения. Прогрессивные традиции физического воспитания татарского народа, обогащенные демократическими, гуманистическими тенденциями становятся частью системы формирования подрастающего поколения.

Нужно отметить, что эпический герой татарского народа «Батыр» – идеал человека могучей физической силы, отваги и гордости [7]. На примерах подобных героев у народа постепенно создается идеальный образ батыра-мужа, способного в будущем защитить свою территорию, жилище, женщин и детей.

Четвертая составная часть – педагогика народных праздников. Праздники существовали всегда, во все времена, они несут большую

эмоциональную и воспитательную нагрузку и, наряду с обычаями, обрядами, церемониалами, выступают как один из ключевых механизмов сохранения, передачи и функционирования культурной традиции народа и трансляции ее духовных смыслов от поколения к поколению. В этнокультурном бытии татар имели место такие народные праздники, как «Сабантуй», «Науруз», «Каз омэсе» (Гусиное перо), «Карга боткасы» (Воронья каша), «Сомбела» (Сумбия), «Янгыр боткасы» (Заклинание дождя) и др. направленные на сохранение национальных традиций и преемственности поколений.

И пятая составная часть учение ислама – основа духовно-нравственного воспитания, так как педагогический потенциал ислама представляет собой совокупность ценностных, содержательных и методических средств, позволяющих оказывать воспитательные воздействия на людей. Ислам является фундаментальной основой культуры татарского народа.

К ценностным педагогическим средствам ислама относятся духовные ценности человека и человеческих сообществ, нравственные ценности, гармонизация интеллектуальных, духовных, психических и физических ресурсов человека. Собственно педагогические средства ислама – это совокупность идеальных представлений данного вероучения о личности мусульманина и ее основных качествах, его нравственном поведении и моральном сознании. Методические средства педагогического потенциала ислама состоят в рекомендациях по воспитанию, обучению и самовоспитанию людей, отвечают на вопрос «как воспитывать?». Есть все основания утверждать, что многие ценностные, содержательные и методические средства ислама по своей воспитательной сущности не противоречат аналогичным средствам светской педагогики, что позволяет использовать их в деятельности современных образовательных учреждений.

Отметим и то, что в современном учебно-воспитательном процессе недооцениваются возможности национальной культуры и ее потенциал в духовно-нравственном развитии учащихся, что в татарском народном наследии содержится огромное количество положительных педагогических мыслей, которые при целенаправленном изучении могли бы использоваться в учебно-воспитательном процессе. Поэтому необходимо глубокое и интегрирован-

ное исследование до сих пор, не изученных и не используемых на практике педагогических идей, принципов, форм, методов и средств, заложенных в татарских народных традициях, которые содержат уникальный подход к интеграции прошлого и современного опыта народа.

Литература

1. Дробовцева, С.В. Влияние духовных традиций на социокультурную трансформацию человека: сущность и механизм процесса. // Автореф. дис... канд. философ. наук. – Нижний Новгород, 2013. - 26 с.
2. Знакомство с татарским народом. Электронный ресурс: http://www.islamtat.ru/index/znakomstvo_s_tatarskim_narodom/0-30
3. Ледянкина, Е.В. Совместная работа школы и семьи в духовно-нравственном воспитании детей средствами традиций народной педагогики. // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в системе начального и среднего общего образования» – Казань: КФУ, 2012.
4. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики. - М.: Высшая школа, 2004. - 159 с.
5. Программа: «Развитие духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Татарстан на 2008 – 2011 годы». - Казань: МОиН РТ, 2006. - 88 с.
6. Сейедтахер, Г.А. Влияние интернета на морально-духовные и социальные ценности студенческой молодежи. // Автореф. дис... канд. пед. наук. – Душанбе, 2013. – 21 с.
7. Хайруллин, И.Т., Ахметзянов, М.М. Национальная борьба «Корэш» в татарской народной педагогике // Материалы II Международной научно-практической конференции "Поликультурное образовательное пространство Поволжья: интеграция регионального и международного опыта" - Казань: КФУ, 2014. – С. 501-505.
8. Хайруллин, И.Т., Халиков, И.Ю. О формировании этнокультурной идентичности учащейся молодежи. // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2(40) – С. 76-80.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Г.Р.Ибраева, В.Н.Минсабирова

Аннотация

Одной из социально-политических задач развития России на современном этапе является задача формирования гражданского общества, так как построение демократического общества не возможно без интеллектуально развитой личности, имеющей собственную гражданскую позицию. В связи с этим данная статья посвящена проблеме формирования готовности будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания молодого поколения. Основным результатом статьи является разработанная авторами система подготовки студентов педагогических специальностей к осуществлению гражданского воспитания учащихся.

Ключевые слова: система подготовки, педагогические специальности, формирование готовности, гражданское воспитание учащихся.

Abstract

One of the socio-political problems of development in Russia at the present stage is the formation of civil society, as the building of a democratic society is not possible without intellectual personality who has his own citizenship status. In this regard, this article is devoted to the problem of future teachers' readiness formation to the students' civil education implementation. The main result developed by the authors in this article is the system of students' training who study at pedagogical specialties to implement students' civil education.

Keywords: training system, pedagogical specialties, readiness formation, students' civil education.

В современных политических, экономических, социальных условиях значение гражданского воспитания как никогда становится актуальным. Смещение материальных и духовных ценностей, разрушение культурных традиций, неопределенность нравственных и правовых

ориентиров, нарушение прав человека в государстве, отсутствие демократического законодательства, социальных гарантий, все это обусловило недостаточность развития гражданских качеств и привело крайнему индивидуализму в ее поведении.

Гражданское воспитание на современном этапе – это многосторонняя, многоцелевая, разнонаправленная педагогическая деятельность, суть которой заключается в формировании личности способной принести пользу обществу, ощущающей себя юридически, социально, политически и нравственно дееспособной [6]. Главным отличием гражданского воспитания от других направлений следует признать его многогранность: оно не может быть локализовано лишь в какой-то одной сфере жизнедеятельности личности, поэтому пространственно-временные границы этого процесса лежат в пределах всей созидательной деятельности личности, в том числе и педагогической [4, 5].

Для успешного решения проблемы гражданского воспитания, необходимо осуществлять его на всех ступенях образования: дошкольном, школьном, вузовском. При этом, особое значение следует уделять подготовке будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания детей различного возраста, поскольку воспитание гражданина правового государства во многом связывается с личностью педагога, его общей культурой, профессионализмом [2].

Готовность будущего педагога к осуществлению гражданского воспитания рассматривается нами как интегративное качество личности педагога, включающее в себя ценностные ориентации, социально-политические, нравственные, профессиональные взгляды и чувства, опыт педагогической деятельности, оптимальную сумму знаний теории гражданского воспитания детей различного возраста и систему практических умений и навыков, необходимых для его осуществления [1, 7].

Исходя из структуры учебно-воспитательного процесса высшего педагогического учебного заведения, который представляет собой целостный, сложноорганизованный механизм, состоящий из определенного количества взаимосвязанных компонентов, подготовку будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания можно определить как подсистему в данной более крупной единице учебно-образовательного процесса [3]. Это аргументируется следующим: во-первых, реальностью существования гражданского воспитания, его элементов, результатов; во-вторых, обусловленностью гражданского воспитания конечными целями, в третьих, открытостью системы влиянию среды; в-четвертых, интегративностью

явления, которая, свою очередь, обуславливает сложность и определенную иерархичность компонентов в системе; в-пятых, функционированием структуры как целого, являющегося частью и элементом другого целого.

Для изучения и выявления способов решения проблемы подготовки будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания было уточнено и наполнено новым содержанием понятие “готовность к осуществлению гражданского воспитания”. Готовность будущего педагога к осуществлению гражданского воспитания рассматривается как интегративное качество личности педагога, направленное на формирование основ гражданских качеств личности детей различного возраста, включающее в себя социальные, нравственные и профессиональные взгляды и чувства [1, 3]. Были определены составные элементы общей готовности: личностная, содержательная и процессуальная.

Показателями, характеризующими состояние личностной готовности к осуществлению гражданского воспитания можно считать следующие: отношение студента к обществу, государству, социально-политическим явлениям, которые проявляются в его деятельности; осознание прав и обязанностей, определяющих мировоззренческие взгляды. Личностная готовность характеризуется наличием граждански значимых качеств, таких, как: гражданское сознание, гражданский долг, гражданская ответственность, правовая и политическая культура, личная свобода, социальная активность, патриотизм, национальное сознание и толерантность.

Содержательная готовность характеризуется наличием определенных научно-теоретических и методических знаний, необходимых для осуществления гражданского воспитания детей различного возраста. Ее показателями выступают: наличие определенных научно-теоретических и методических знаний необходимых для осуществления гражданского воспитания детей различного возраста, осознание социальной значимости гражданского воспитания подрастающего поколения, устойчивый интерес к осуществлению данной воспитательной работы, умение правильно планировать и прогнозировать педагогическую деятельность по гражданскому воспитанию, хорошее развитие конструктивных, проектировочных, организаторских и коммуникативных умений.

Процессуальная готовность характеризуется наличием практических умений и навыков, необходимых для осуществления гражданского воспитания детей различного возраста. Ее показателями выступают умения грамотно отбирать сочетание форм, методов и приемов гражданского воспитания детей различного возраста; учитывать единство требований к детям со стороны педагогов, родителей и общественности; использовать творческий подход в деятельности, который предполагает комплексное, вариативное использование теоретических знаний и умений; реализовать на практике принципы индивидуального и дифференцированного подходов; предвидеть и прогнозировать результаты профессиональной педагогической деятельности, анализировать свой опыт и опыт других педагогов, внедряя его с учетом специфики различного возраста.

Объединение личностной, содержательной и процессуальной готовности в сумме составляет общую готовность будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания детей различного возраста.

В ходе исследования была разработана система формирования готовности будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания. Она состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков, которые включают: планирование целей, задач, субъект, объект, содержание, организационные формы и методы, мониторинг, завершает систему результат. Это содержание реализуется через все основные формы учебно-воспитательной работы в ВУЗе: лекции, семинары, практические занятия, диспуты и др., научно-исследовательскую работу студентов, для которой была разработана специальная тематика, воспитательные мероприятия, участие в работе студенческого профкома, общественной жизни института и города, педагогическую практику.

Система базируется на общенаучном и общекультурном; общественно-социально-коммуникативном; психолого-педагогическом, предметно-методическом; творчески-практическом компонентах. Содержание данных компонентов включает предметы гуманитарно-социально-экономического и общепрофессио-

нального цикла, органически направленные на формирование готовности к осуществлению гражданского воспитания. Консолидирующим звеном системы является, разработанный автором, специальный курс. Наиболее эффективными средствами были определены: учебные пособия, специальная литература, наглядные пособия (таблицы, карты и т.д.).

Внедрение предлагаемой системы подготовки студентов педагогических специальностей к осуществлению гражданского воспитания позволила выявить то, что студенты имеют достаточный уровень личностной готовности к осуществлению гражданского воспитания: они имеют представления о гражданском долге, гражданских обязанностях, гражданских правах. А уровень содержательной и процессуальной готовности можно считать не удовлетворительным, это связано с тем, что целенаправленной работы по решению задач формирования готовности к исследуемому виду педагогической деятельности в высших учебных заведениях педагогических специальностей не проводится.

Определение уровня общей готовности к осуществлению гражданского воспитания осуществлялось через выведение среднего балла по трем критериям, характеризующим соответственно личностную, содержательную и процессуальную стороны готовности. Баллы присваивались от 1 до 5, от крайне низкого к высокому. Если средний балл находится в промежутке от 1 до 2, то уровень готовности студентов считается крайне низким (I); если от 2 до 3 баллов, то уровень готовности – низкий (II); если средний балл находится в промежутке от 3,2 до 4 баллов, то уровень готовности – средний (III); если средний балл находится в промежутке от 4,1 до 5 баллов уровень готовности – высокий (IV).

В целом, в группах студентов, участвовавших на контрольном этапе эксперимента общий уровень готовности оказался средним, с высоким уровнем вообще не выявлено. Полученные результаты статистических «замеров» уровня сформированности готовности к осуществлению гражданского воспитания до проведения эксперимента представлены в нижеследующей таблице.

Таблица 1.

**Уровень общей готовности студентов к осуществлению гражданского воспитания
на констатирующем этапе эксперимента**

Уровни	Экспериментальная группа (общее количество студентов – 53 чел.)	Контрольная группа (общее количество студентов – 53 чел.)
Высокий (IV)	0	0
Средний (III)	25%	23%
Низкий (II)	58,5%	57,5%
Крайне низкий (I)	16,5%	19,5%

Полученные данные свидетельствуют о том, что статистически значимых различий в экспериментальной и контрольной группах до проведения основного формирующего этапа эксперимента не обнаружено.

Эффективность смоделированной нами экспериментальной системы формирования готовности будущего педагога к решению задач гражданского воспитания проверялась путем сравнительно-сопоставительного анализа результатов констатирующего (“на входе”) и контрольного (“на выходе”) эксперимента, в соответствии с разработанными критериями.

Повторное анкетирование на контрольном этапе эксперимента и анализ научно-исследовательской работы студентов показали, что большинство студентов осознали социальную значимость гражданского воспитания подрастающего поколения (78%), у них появился устойчивый интерес к осуществлению гражданского воспитания (80%). Результаты теоретической и практической части зачета по спецкурсу “Гражданское воспитание детей дошкольного возраста” показали, что они планируют педагогическую деятельность по гражданскому воспитанию, определяют цели, зада-

чи и перспективы данной работы, знают содержание, формы, методы работы по гражданскому дошкольному на “отлично” (65%), на “хорошо” (28%), на “удовлетворительно” (7%). Студенты занимаются самообразованием по теме гражданского воспитания детей различного возраста. Увеличилось количество и качество научно-исследовательских работ посвященных проблеме гражданского воспитания, студенты по собственному желанию выбирали дипломные работы по этой же проблеме.

Результаты контрольных групп, практически, идентичны результатам констатирующего эксперимента почти по всем показателям, поэтому мы решили использовать данными констатирующего эксперимента, что поможет нам более наглядно представить динамику позитивных изменений в процессе формирования готовности будущего педагога к осуществлению гражданского воспитания.

Сравнительный анализ изменения уровня общей готовности студентов к осуществлению гражданского воспитания в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента и после его проведения, отображен в таблице.

Таблица 2.

Динамика уровня развития уровня готовности к осуществлению гражданского воспитания у студентов ЭГ и КГ

	Уровень готовности “на входе”		Уровень готовности “на выходе”	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0%	0%	35%	0%
Средний	25%	23%	33%	23%
Низкий	58,5%	57,5%	27%	57,5%
Крайне низкий	16,5%	19,5%	5%	19,5%

Таким образом, представленная в статье система подготовки студентов педагогических специальностей к осуществлению гражданского воспитания ориентирована на решение кон-

кретной цели – формирование у будущих специалистов готовности к осуществлению гражданского воспитания детей. При этом система эффективна при учете выявленных в ходе ис-

следования организационно-педагогических условий. Состав системы, обеспечивающей достижение поставленной цели, включает в себя общенаучно-общекультурный, социально-коммуникативный, психолого-педагогический и методический, творческо-практический компоненты. Система носит уровневый характер и обеспечивает развитие готовности у будущих педагогов к осуществлению гражданского воспитания от крайне низкого уровня к высокому. Особенность системы заключается в том, что ее консолидирующим базовым элементом является специальный курс.

Педагогический эксперимент доказал, что в результате использования системы возможно формирование готовности студентов педагогических специальностей вузов к осуществлению гражданского воспитания, как интегративного качества личности педагога.

Литература

1. *Ахметжанова, Г.Р.* Гражданское воспитание де-

тей младшего школьного возраста: Программа спецкурса для студентов пед. вузов и пед. колледжей. – Набережные Челны, Изд-во НГПИ, 2001.

2. *Гаязов, А.С.* Теория и практика гражданского воспитания. – Бирск, 2001.
3. *Gabdulchakov V.F., Yashina O.V.* Prevention of latent national aggression in the course of future teacher education // *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11. No. 2.
4. *Евлапова, Т.В.* Неизменность идеи патриотизма // *Власть*. - 2011. - № 6.
5. *Зубайраев, А.Л.* Патриотическое воспитание: духовная сфера, опыт // *Педагогика*. - 2003. - № 8.
6. *Пронина, Е.И.* Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов // *Социологические исследования*. - 2011. - № 5.
7. *Салихова, Р.Х., Ахметжанова, Г.Р.* Воспитание гражданина: в помощь учителю общеобразовательной школы // *Воспитание школьников*. - 2003. - № 1.

УДК 316.7.

ОБ ЭТНОПРЕЕМСТВЕННОСТИ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Н.Г.Маркова

Аннотация

Современное общество в своем развитии сталкивается с массой сложных социальных, экономических, экологических и политических проблем, которые требуют разработки и реализации эффективных международных средств и форм межнационального общения. Изучение культуры взаимоотношений начинается с понимания ценностей, норм и их проявление в ситуациях межкультурного общения. Поликультурное образование пользуется спросом не только в многонациональной России, но и в других странах.

Ключевые слова: поликультурные, молодежь, мультикультурная образовательная среда, поликультурное образование, толерантность, культурные ценности, этническая преемственность.

Abstract

Contemporary society in its development faces a lot of complex social, economic, ecological and political problems which require developing and implementing effective international means and forms of interethnic communication. Learning the culture of relationships begins with understanding values, norms and their manifestation in intercultural situations. Polycultural education is a demand not only in multinational Russia but in other countries as well.

Keywords: polyculture, youth, multicultural educational environment, polycultural education, tolerance, cultural values, ethnic continuity.

В поликультурном образовательном пространстве вуза воспитание происходит при сопряжении культурных ценностей участников межнационального диалога, при создании совместного социального, духовного, поликультурного пространства, в котором студенчество обретает общественный и этнический статус,

определяет принадлежность к языкам и культурам. Поликультурное воспитание на основе диалога культур приобщает студентов к общенациональным культурным ценностям. В этих ценностях проявляются неповторимые достоинства макро- и субкультур. Поликультурное воспитание – потребность не только многона-

циональной России, но и других государств. Поликультурность человека не имеет генетического происхождения, она социально детерминирована и должна быть воспитана. Проблемы воспитания молодого поколения в XXI веке отправляют нас к анализу и осмыслению всего того, что наработано в прошлом опыте воспитательной деятельности образовательных учреждений и выбрать все значимое и позитивное для современного поколения, а значит, и для общества в целом.

«В становлении гуманистической личности важную роль играют также культурное наследие предшествующих поколений, преемственность традиций, умелое использование всего богатства народной педагогической мудрости» [15, с. 134]. В поликультурном образовательном пространстве наша педагогическая система пронизана гуманизмом, обеспечивает интеграцию этнокультурных знаний, культурную рефлексию, саморегуляцию, саморазвитие студентов и обеспечивает им правильность выбора в проблемных межкультурных ситуациях. На основе изучения поставленной проблемы нами теоретически обоснован гуманно-личностно-ориентированный подход, рассмотренный с позиции интеграции культур в условиях парадигмы гуманистической педагогики с учетом рекомендаций ЮНЕСКО, требований государственного образовательного стандарта и социального заказа в контексте еврокультур.

Сближение и взаимодействие национальных культур – диалектический многоаспектный процесс, который не лишен своих «болевых точек». Проблемы, которые возникают в межнациональных отношениях в нашей стране, да и в целом мире, выдвигают необходимость гармонического развития национальных культур и языков на основе их многоцветия. Невозможно движение к мировой культуре в одиночку. Оно должно быть ориентировано на то прогрессивное общее, что уже создано межнациональными культурными связями и является базой доверия между нациями. Сегодня все же наблюдается повышение межэтнической агрессии, культурной нетерпимости, этнического и религиозного экстремизма. Причинами подобной ситуации являются наличие таких деструктивных элементов в межнациональных взаимодействиях, как нетерпимость к чужому мнению, эгоизм, внутренняя неприязнь, амбициозность, категоричность суждений, неспособность идти на компромисс, отсутствие

здорового смысла, наличие национальных предрассудков, недопонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие у студентов культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я») и других (концепция «Они»), культурицентризм. Эти причины могут быть устранены в педагогическом процессе, где системообразующим фактором является цель формирования культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, содействие межкультурному взаимопониманию обучающихся. Эффективность педагогического процесса обусловлена готовностью и способностью преподавателей приобщать студентов к культурам, языкам через понимание ценностей и особенностей национальных культур, диалоговое взаимодействие, где учет поликультурности должен стать педагогическим приоритетом. В поликультурном образовательном пространстве вуза ключевой фигурой мы видим студента, который в этом воспитательном пространстве вырабатывает умения вступать в межкультурный диалог, слушать и говорить, проявляя синтонность, ассертивность, толерантность. Поликультурное образовательное пространство вуза является частью целостного поликультурного пространства, - это пространство где осуществляется профессиональный рост студентов, культурное взросление личности, которая осваивает духовное богатство своей и общечеловеческой культуры, личности способной реализовать в жизни ценности, нравственные нормы, выстраивать модели отношений и поведение, вести конструктивный межкультурный диалог, который сокращает дистанцию между субъектами взаимодействия. Поликультурное образовательное пространство в вузе интегрирует общечеловеческое, интернациональное, этнонациональное, создает условия для гибкой межкультурной адаптации студентов, формирования межнациональной толерантности, значимых личностных качеств, готовности и способности жить в поликультурном обществе.

Теоретический анализ проблемы культуры межнациональных отношений молодежи показал, что необходимо систематически совершенствовать и обновлять учебно-воспитательный процесс, создавая необходимые условия для конструктивного межнационального диалога. Освоение культуры отношений начинается

с осознания ценностей, норм и их проявления в межкультурных ситуациях. С.Сторти отмечает «человек осваивает не культуру, а поведение». Известно, что культура личности проявляется в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевой конструкции. Принцип этнопреемственности поколениями культурных ценностей (авторский) является системообразующим, с которым соотносятся и скоординированы все другие принципы; они раскрывают и обеспечивают его реализацию. Принцип связан с необходимостью сохранения культуры и передачи культурной информации каждому поколению. В нашем исследовании принцип этнопреемственности поколений впервые используется как принцип формирования культуры межнациональных отношений у студенческой молодежи. Именно гуманизм ориентирует переход к многообразию, плюрализму культурно-гуманистических позиций, обуславливающих развитие кросскультурализма. Гуманистическая роль преподавателя заключается том, что он должен гибко направлять и стимулировать деятельность студентов в межкультурном взаимодействии, поощрять эффективное поведение. К слабым сторонам образования студентов можно отнести: недостаточную опору на ценностный подход в обучении и нераскрытость этической сущности этого подхода (В.П.Бездухов). В поликультурном пространстве вуза этнокультурный профиль требует не преподавателя-ментора, а фасилитатора (Е.Ф.Зеер и др.)

Вся история межнациональных отношений – это конструктивный диалог, который пронизывает всю структуру межнациональных взаимодействий и по своей сути является средством осуществления коммуникационных связей, условием взаимопонимания и взаимодействия народов.

Мы живем именно в такое время, время не просто изменений и обычных перемен, а глубоких исторически значимых преобразований, когда на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших человеческих качеств, человеческого потенциала... Однако изменился не только мир, в котором живет человек, но и сам человек, он объективно живет в другом простран-

ве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни [16]. Молодежь является зеркалом любого общества. Сегодня, является тревожным тот факт, что молодежь становится не только объектом, но и субъектом экстремизма и терроризма. В настоящее время в молодежной среде экстремизм приобретает все большие масштабы и проявляется в увеличении неформальных молодежных организаций, имеющих противоправную направленность, выражающих пренебрежение к действующим нормам жизнедеятельности социума и закону в целом, осуществляющих массовые беспорядки на фоне идеологической, политической, религиозной и национальной вражды в отношении отдельных социальных групп. Нравственная деградация молодого поколения усиливает социальную напряженность и проявление экстремизма людьми разной возрастной категории. Такое явление, как молодежный экстремизм, представляет опасность для будущего подрастающего поколения нашей страны, являющегося не только ресурсом национальной безопасности, но и гарантом высокотехнологичного поступательного развития общества и осуществления социальных инноваций. Поэтому, одна из наиболее актуальных проблем, стоящих как перед Россией, так и перед всем миром – это повышение общей культуры у подрастающих поколений и чрезвычайно важным и необходимым является формирование культуры межнациональных отношений.

Одна из наиболее актуальных проблем, стоящих как перед Россией, так и перед всем миром – это повышение общей культуры подрастающего поколения. Сегодня чрезвычайно важным и необходимым является процесс формирования культуры межнациональных отношений и развития индивидуальной культуры каждой личности. Известно, что подлинное богатство любой страны – это его народ и его культура.

В настоящее время ситуация усугубляется тем, что низкая культура межнациональных отношений студентов препятствует конструктивности межкультурного диалога, влияет на проявление толерантности в межнациональных отношениях. Причинами подобной ситуации являются наличие таких деструктивных элементов в межнациональных взаимодействиях, как нетерпимость к чужому мнению, эгоизм, внутренняя неприязнь, амбициозность,

категоричность суждений, неспособность идти на компромисс; отсутствие здравого смысла, наличие национальных предрассудков, непонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие у студентов культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я») и других (концепция «Они»), культураноцентризм [14, с. 4-5].

Весь мир сегодня, к сожалению, живет в сломанных пространствах — политических, экономических, культурных, по-разному воспринимаемых разными людьми, разные поколения которых практически находятся в острой ситуации, в разных пространственно-временных рамках миропонимания [16].

Эти причины могут быть устранены в педагогическом процессе, где системообразующим фактором является цель формирования культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, содействие межкультурному взаимопониманию обучающихся. Эффективность педагогического процесса обусловлена готовностью и способностью преподавателей приобщать студентов к культурам, языкам через понимание ценностей и особенностей национальных культур, диалоговое взаимодействие, где учет поликультурности должен стать педагогическим приоритетом. Его соблюдение является залогом выхода из кризиса межнациональных отношений, основой формирования умений жить в мире с другими.

Культура межнациональных отношений является доминантой в преодолении конфликтов, снижении социально-психологической напряженности в национальной сфере, определяет систему общекультурных норм, установок, навыков поведения человека любой национальности, характеризует гармонизацию межнациональных отношений на личностном уровне, т.е. между отдельными людьми, представителями различных национальностей и на государственном, т.е. между нациями в системе общественных отношений. Культура межнационального взаимодействия способствует самореализации этноориентированной личности, независимо от национальной принадлежности. Исследования, посвященные вопросам межнационального общения и межнациональных отношений (С.К.Бондырева, Г.Х.Гасанов, А.Ф.Дашдамир, В.П.Комаров, В.Г.Крысько, М.И.Богомолова и др.), получают всесторонний

анализ и развитие в настоящее время. Модернизация российского образования предполагает сохранение единого поликультурного пространства, преодоление этнонациональной напряженности, социальных и культурных конфликтов, равноправие национальных культур. Основная цель поликультурного образовательного процесса — подготовка конкурентоспособного специалиста, компетентного, ответственного, этноориентированного, мобильного, способного к эффективному межнациональному взаимодействию на разных уровнях и при этом всегда оставаться Человеком...

Процесс глобализации общественного развития требует от человека понимания не только родной культуры, но и культуры иных народов, вхождения во «множественность» существующих культур. Именно понимание культуры других народов ведет к постижению ее внутренних смыслов, к становлению адекватной психологии субъектов других культур отношения к традициям, обычаям, ценностям, нормам, образу жизни. Культура любой страны обогащается культурами других народов, при этом впитывая лучшее.

Обучение в вузе связано с интенсивным развитием у студентов общечеловеческих ценностей, формированием мировоззренческих позиций и убеждений. Поэтому одной из первоочередных задач вуза становится решение проблемы формирования у студентов культуры межнационального общения и отношений. В настоящее время формирование культуры межнациональных отношений является одной из сложнейших проблем, определяющей как современное состояние, так и будущее нашей страны.

Формирование культуры межнациональных отношений российские ученые традиционно рассматривают в контексте многообразия форм воздействия на чувства, сознание, духовность личности (В.П.Бездухов, Г.Н.Волков, М.Н.Кузьмин, Т.Н.Петрова, Э.И.Сокольников, М.Г.Тайчинов, Д.И.Фельдштейн и др.). Да, именно, так «к сожалению, ценность денег привела к обесцениванию основных жизненных ценностей — нравственности, справедливости, духовно обедняя наше время»... [16]. И только воспитание нравственной личности и духовно богатой будет способствовать построению конструктивных отношений на всех уровнях. «Мораль как форма общественного сознания (гносеологический подход при ее изучении), как

регулятор поведения (социологический подход), как особый способ духовно-практического освоения мира (этический подход) является системным образованием.

Мораль как особый способ освоения духовного мира является результатом последовательного развития, на каждой ступени которого системы одного уровня, в свою очередь, становятся компонентами системы более высокого уровня» [1, с. 31].

Образовательная политика в поликультурном образовательном пространстве непременно должна отражать общенациональные интересы, учитывать общие тенденции мирового развития. Проблема поликультурного образования рассматривается в работах В.П.Борисенкова, Б.Л.Вульфсона, О.В.Гукаленко, А.Я.Данилюк, Г.Ж.Даутовой, Г.Д.Дмитриева, А.Н.Джуринского, Н.Д.Никандрова, Л.Л.Супруновой и др.

Для России – страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной – проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости является актуальной. В законе РФ «Об образовании» записано, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов».

Сегодня в разных точках мира, к сожалению, мы наблюдаем усиление межнациональной напряженности. Поэтому образование может и должно сыграть важную роль в снижении этнической напряженности и подготовке молодежи к жизни в поликультурном обществе. Эффективность этого процесса зависит от того, какие содержательные идеи и ценности заложены в образовательные программы. Для осуществления этих целей необходимо умелое использование в образовательном и воспитательном процессах основ народной педагогики, принципов поликультурного образования, внедрение в учебный процесс программ по формированию у студентов установок толерантно-

го сознания и поведения. Именно их смысловой потенциал будет выступать фактором гражданского образования и воспитания нового поколения, имплицитно включающего принцип толерантности и здравого космополитизма, что, несомненно, позволит формированию толерантности у подрастающего поколения. Толерантность является ведущей характеристикой уровня развития культуры индивида и общества в целом, при этом толерантность отождествляется с умением человека жить в гармонии, как с собой, так и с миром людей. Индикативной характеристикой конструктивного взаимодействия человека является его конфликтоустойчивость, где доминантой является толерантность. Поэтому, важной задачей образовательных учреждений является подготовка молодежи к жизни в постоянно обновляющемся обществе. Высшая школа должна готовить как высококвалифицированных специалистов, так и культурных, интеллектуально развитых, духовно богатых людей, способных искать и находить пути их решения; обладающих эмоциональной стабильностью, самостоятельностью, ответственностью, уверенностью в себе; гибкостью и критичностью мышления.

На земном шаре множество стран, культур, широкий спектр национальных особенностей. Важно помнить, потратив немного времени на изучение обычаев, правил поведения в той или иной стране, будущий человек сможет уберечь себя от деловых провалов, затруднительных ситуаций и неприятных переживаний. Освоив культурные различия других народов, овладев культурой различий, «интеллектом отношений», каждый может считать себя человеком, отвечающим требованиям современного поликультурного общества и конструктивных межнациональных отношений. В каждой культуре выработаны передающиеся из поколения в поколение правила, регулирующие взаимоотношения между людьми разных национальностей. Надо нам знать и всем помнить, что нет людей плохих или хороших, а есть люди разные. Наша задача – научиться общаться и жить всем в мире с разными людьми. Только сотрудничество и понимание поможет подготовленной молодежи строить конструктивное взаимодействие. Сотрудничество – это такой способ решения межнациональных конфликтов, когда учитываются потребности и вопросы каждой стороны и партнеры приходят к взаимно удовлетворяющему решению. В процессе

сотрудничества люди обсуждают темы и свое отношение к ним, выделяют, что для них наиболее важно, и находят решение, устраивающее обе стороны. Сотрудничество дает обоюдный выигрыш, потому что решение межнационального конфликта удовлетворяет обе стороны. Полноценное межнациональное общение между людьми, принадлежащими к разным культурам и цивилизациям, невозможно без знания обычаев и норм поведения, без этнокультурных знаний. Культурный барьер коварнее языкового, поскольку он не так очевиден. Необходимо знать и помнить, что отклонения от принятых в конкретном обществе норм поведения в некоторых случаях могут произвести впечатление вызова, грубости.

Разделяя позицию Д.И.Фельдштейна о том, что «весь мир сегодня, к сожалению, живет в сломанных пространствах – политических, экономических, культурных, по-разному воспринимаемых разными людьми, разные поколения которых практически находятся в острой ситуации, в разных пространственно-временных рамках миропонимания ... [16]. И межнациональные барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, человек не владеет культурой различий, что вызвано не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между ними. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные, культурные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе межкультурной коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, культурам и при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему межнациональных отношений.

Изучение проблемы и анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что межнациональные отношения формируются в течение длительного исторического времени на базе преобладающих по своей общей направленности социально-экономических, политических взаимодействий между народами. На основе анализа мы делаем следующие

выводы: 1) Знания и опыт позволяют готовить молодежь к бесконфликтному межнациональному общению. Процесс формирования этноориентированной личности требует системы, учета различий в культурах. Цель заключается в подготовке к продуктивному межнациональному взаимодействию – вооружить подрастающее поколение этнокультурными знаниями и умениями, необходимыми при урегулировании межнациональных отношений; 2) подготовка студенческой молодежи к конструктивному межнациональному взаимодействию должна строиться на методологической основе и с учетом культурных различий; 3) процесс формирования культуры межнациональных отношений у студентов требует разработки учебно-методических комплексов для организации межкультурного обучения в поликультурном пространстве; построения индикативной модели формирования культуры межнациональных отношений студенческой молодежи в поликультурном образовательном пространстве с целью осмысления понятий «межнациональное общение», «культура межнационального общения», «культура мира», «менталитет толерантности», «интеллект межнациональных отношений» и др.

«Менталитет – это совокупность всех черт, свойств, процессов интеллектуальной сферы индивида и характер доминант, которым мышление подчиняется, специфика потребностей, которые актуально находят отражение в мышлении...все это вместе взятое, определяет характер поведения индивида: направленность и стиль, а также уровень его компетентности в тех или иных жизненных ситуациях» [4, с. 22]. Нами «менталитет толерантности» понимается как способность и готовность этноориентированной личности принимать идеи, мнения, взгляды, отличные от собственных, проявлять уважение, понимание, признание к многообразию культур...; «интеллект межнациональных отношений» раскрывается в работе как способность личности понимать различия, проявлять конструктивность, эмпатию, синтонность, ассертивность и т.д., как предрасположенность к рациональным действиям в межнациональных контактах. Интеллект межнациональных отношений помогает превращать партнеров по общению в друзей и союзников и завоевывать активную поддержку с их стороны и др. [13, с. 20]. . «Толерантность – это хрупкая, ненадежная, но абсолютно необходимая конструкция в

человеческих, конфессиональных, социальных, государственных отношениях» (В.С.Библер). Толерантность не передается по наследству, она формируется в процессе жизни человека, в процессе постоянной работы над собой, наполняясь положительным содержанием, способностью терпимого отношения к социальной несправедливости, пониманием чужих мнений, верований, поведения [12, 13, 14]. Толерантность – это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной, либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям ... [12, с. 106].

«...Важнейшая цель воспитания толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности. Это – центральная ценность во всех теориях прав человека и во всех международных стандартных прав человека; это главный мотив для осуществления усилий по достижению мира и главный стимул для установления демократических форм правления; это – полная противоположность нетерпимости...» [3, с. 28]. Поэтому высшая школа должна готовить как высококвалифицированных специалистов, так и культурных, интеллектуально развитых, духовно богатых людей, грамотно работающих с проблемами разного уровня и умеющих искать, и находить пути их решения, характеризующихся эмоциональной стабильностью, самостоятельностью, ответственностью, уверенностью в себе, а также гибкостью и критичностью мышления. Хочется отметить значение критичности (самокритичности) человека в межнациональных отношениях, которая, как известно, не у всех проявляется и получается. «Критичность – это способность индивида полностью использовать оценочные возможности своего мышления и сознания, что делает оценки и окружающего, и самого себя реалистичными, объективными и актуальными» [7, с. 93].

«Конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в глубоком осмыслении реальной действительности, в способности вырабатывать четкую, научно обоснованную действенную стратегию – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческого сообщества. И

в этом плане проблемы организации образования становятся важнейшим компонентом развития общества, обеспечивая цель подготовки реального субъекта этого развития» [16].

В процессе работы над проблемой нами была разработана программа по формированию культуры межнациональных отношений у студентов, стратегическими целями которой являются приобщение студентов к общечеловеческим ценностям через призму родной культуры; развитие способностей к межличностному и межнациональному взаимодействию через диалог культур; формирование национального и креативного сознания студентов, кросскультурной грамотности, этноневербальной культуры, этновитагенного социального опыта [14].

Образование – наиболее технологичная сфера, способная не только изучать, но и активно формировать общественный менталитет, понимание целей и задач общественного развития. В этом проявляется важнейшая прогностическая функция поликультурного образования, позволяющая ему соответствовать долговременным объективным потребностям общества. В образовании должна происходить ориентация на нравственное и творческое развитие будущего специалиста. Для продуктивного взаимодействия каждому необходимо знать общие правила общения, которых целесообразно придерживаться при ведении бесед в деловой или неформальной обстановке. Залог успешного общения обуславливается компетентностью, тактичностью и доброжелательностью его участников. «Общение – это улица с двусторонним движением. Чтобы общаться, мы должны выражать наши идеи, наши мысли, наши чувства с тем, с кем мы вступаем в общение, но мы должны позволить нашим собеседникам также выразить свои идеи, мысли и чувства». Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами В.М.Бехтерева, А.С.Выготского, С.А.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Т.Ананьева, М.М.Бахтина, Д.И.Фельдштейна и других отечественных психологов, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности в целом. В возрождении духовности нашего общества важное значение имеет формирование у подрастающего поколения культуры и этики поведения, и общения.

Авторская технология формирования культуры межнациональных отношений студентов ориентирована на подготовку студентов к межкультурному взаимодействию, включает в себя систему межкультурных ситуаций, разработку системы межкультурных упражнений, выбор методов, адекватных каждому этапу межкультурного процесса; разработку системы контроля за уровнем сформированности этнокультурных знаний и умений, состоящих из упражнений, заданий, предусматривающих их поливариантное выполнение; определены нормативно-правовые механизмы, детерминанты, условия формирования этноориентированной личности, подготовки ее к жизни в поликультурном обществе, к конструктивным межнациональным отношениям; где системообразующим фактором формирования культуры межнациональных отношений являются цели на уровне личности (обеспечение успешной социализации, интеграции личности в общество, способной выполнять различные социальные роли) и на уровне общества подготовка этноориентированной личности к жизни в поликультурном обществе. Совокупность принципов, реализуемых технологией формирования культуры межнациональных отношений молодежи в поликультурном образовательном пространстве (этнопреемственности поколениями культурных ценностей, принцип опоры на доминирующий тип личности, ассоциативного образного содержания и представления межкультурной деятельности студентов, рефлексивного поля (для организации этнокультурной деятельности студентов), толерантности, инкультурации и аккультурации и др.) – позволяют организовать деятельность преподавателя вуза и интеграцию межкультурного аспекта с содержанием изучаемых дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов, где важную роль играет оптимальная реализация спецкурсов [13, с. 12].

Анализ истории человеческого общества показывает, что одним из важнейших условий существования и дальнейшего развития культуры является возможность обмена духовными ценностями между людьми разных поколений. В каждом новом поколении человек становится человеком в результате усвоения им культурного богатства человечества.

Образовательной политике в России и мире в целом необходимо найти эффективные механизмы решения вопросов планирования,

функционирования, развития, взаимодействия культур и языков, определения их роли в обществе, т.к. одним из ведущих механизмов преодоления деструктивных процессов в социальной жизни, формирования гуманных межнациональных отношений в обществе является система образования. Однако, развитию культуры межнациональных отношений молодежи, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание. Необходимо усилить работу по патристическому и интернациональному воспитанию. Именно культура Человека становится показателем его полноценности. Трансляция культуры является всеобщим законом, определяющим единство человечества. Именно преемственность культуры является закономерностью исторического развития. Культура, культурные ценности реализуются в последовательной смене поколений. Ведь культурный человек – это человек, в значительной мере освоивший духовное богатство и реализующий духовное богатство и общечеловеческой культуры и реализующий в жизни ценности, нормы, идеалы, формы отношений и поведения, характерные для данной культуры, настроенный на уважение к ценностям других культур.

Существует настоятельная необходимость создания системы безболезненной профилактики национальных и межнациональных отношений, обеспечения на государственном и местном уровнях условий, исключающих деформированные проявления этнического самосознания, приносящих страдания и бессмысленные жертвы в ходе межнациональных контактов и конфликтов. Требуется мобилизация усилий всех ученых на разработку рекомендаций по предотвращению всего комплекса политических и социально-психологических метаморфоз, способных возникнуть в межнациональных взаимоотношениях. Не меньшее значение приобретает и выработка стратегии и тактики воспитания молодежи и населения в целом по реализации правил дружеского отношения к представителям других наций и народов. Строить здоровое общество и сильное государство и жить в нем может только Человек с полноценным гражданским мироощущением, тогда культуры разных народов и их представители вступают в полноценный контакт. «В целом образование нашего времени приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, имея целью подготовку человека, обладающего необходимым потенциалом

знаний, технологий и твердых нравственных установок, человека, которому нравятся перемены, который готов смело встретить совершенно непредвиденные ситуации – ведь он вышел уже во внеземное космическое пространство. А это требует другого уровня миропонимания, развитого эвристического мышления, формирования ответственности, при которой утилитарные ценности выступают не как цель, а как инструмент формирования новых духовных ценностей – милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга...» [16].

В поликультурном пространстве воспитание этноориентированной личности в системе аксиологического подхода (В.А.Караковский, А.В.Кириякова, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, Н.Е.Щуркова, Е.Н.Ямбург и др.) нами строится как процесс освоения ценностей, их интериоризация и включает следующие этапы: выявление смысла ценности и ее значения; принятие осознанной ценности; закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении подрастающих поколений.

Современный растущий человек познает окружающий мир и у него свои особенности восприятия этого разнообразного мира. У него новые возможности в жизни, но главное необходимо повышать у каждого растущего человека культурный потенциал как необходимое условие накопления интеллектуального капитала общества в целом и как условие его дальнейшего культурно-исторического развития.

Культурная картина мира находит свое выражение в различном отношении к явлениям культуры. Каждый народ представляет собой самостоятельную этническую общность, то есть отдельный этнос. Основу культуры межнациональных отношений составляет гармонизация отношений, межкультурная компетентность, этноэтикет, толерантное взаимопонимание. Процесс формирования Человека в межнациональных отношениях представляет собой сложный и многогранный процесс развития его различных сторон с учетом многообразных факторов и условий, которые способствуют формированию этноориентированной личности, формированию толерантного сознания, межкультурной компетентности и в целом культуры межнационального общения и отношений.

Литература

1. *Бездухов, В.П.* Мораль учителя как определяющая содержания его нравственного образа / В.П.Бездухов // Известия РАО. – М., 2010. – № 10. – С. 31-41
2. *Бездухов, В.П.* Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара : изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
3. *Безюлева, Г.В.* Толерантность в пространстве образования: учебное пособие / Г.В.Безюлева, С.К.Бондырева, Г.М.Шеламова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 184 с.
4. *Бондырева, С.К.* Выживание (факторы и механизмы): учеб. пособие / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 368 с.
5. *Бондырева, С.К.* Отношение как базовое основание этнического самоопределения / С.К. Бондырева // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 118-124.
6. *Бондырева, С.К.* Толерантность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
7. *Бондырева, С.К.* Человек (вхождение в мир) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 272 с
8. *Гасанов, Н.Н.* О культуре межнационального общения // Н.Н.Гасанов // Социально-политический журнал. – М.,1997. – № 3. – С. 232-233
9. *Гершунский, Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С.Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
10. *Грушевицкая, Т.Г.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г.Грушевицкая, В.Д.Попков, А.П.Садохин; под ред. А.П.Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
11. *Джурицкий, А.Н.* Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н.Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93-98.
12. *Маркова, Н.Г.* Толерантность как индикатор культуры межнациональных отношений: монографическое учебное пособие для вузов / Н.Г.Маркова. – Нижнекамск: изд-во НМИ, 2009. – 178 с.
13. *Маркова, Н.Г.* Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: ав-

- тореф. дис. ... доктора пед. наук / Маркова Н.Г.- Казань, 2010. – 40 с.
14. *Маркова, Н.Г.* Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дис. ... докт. пед. наук / Н.Г.Маркова. – Казань, 2010. - 555 с.
15. *Нигматов, З.Г.* Гуманистические традиции педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / З.Г.Нигматов. – Казань: Татарское республиканское издательство «Хэтер» (ТаРИХ), 2003. – С. 34-45.
16. *Фельдштейн, Д.И.* Проблемы психолого-педагогических наук пространственно-временной ситуации XXI века. Доклад на общем собрании РАО, 18. 12. 2012.

СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ

УДК 378.147

КНИГА КАК ИСТОЧНИК НАУЧНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРЕСОВ В.И.ВЕРНАДСКОГО

М.А.Галкина

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена снижением в последние годы интереса к главному источнику знаний – книге. Основываясь на анализе биографических материалов и трудов нашего великого соотечественника – академика В.И.Вернадского, авторы показывают, что в основе его широчайшего диапазона интересов и научной мысли лежит страстное устремление к познанию и безграничная любовь к книге. Книги всегда занимали значительное место в жизни и деятельности Вернадского, играли чрезвычайно важную роль в его духовном развитии, удовлетворяя его безгранично разнообразные интеллектуальные интересы и духовные запросы в самых разных сферах. Материалы статьи могут быть интересны школьным учителям и преподавателям вузов, работникам библиотек, всем, кто призван формировать и развивать интерес к книге.

Ключевые слова: Вернадский, книга, библиотека, наука, искусство, творчество, культура.

Abstract

The urgency of the problem is determined by the decrease of the interest to the main source of knowledge – a book in recent years. Analyzing biographic materials and works of our outstanding countryman the academician V. Vernadsky, the authors concluded that his wide range of interests and scientific ideas is based on passionate desire to study and deep love to books. They always played a significant role in his life, activities and spiritual development meeting his unlimited intellectual and spiritual needs in different spheres. The article may be of interest to school teachers and university professors, librarians, everybody who is to form and develop interest for books.

Keywords: Vernadsky, book, library, science, art, oeuvre, culture.

«Десятилетиями, целыми столетиями будут изучаться и углубляться его гениальные идеи, а в трудах его – открываться новые страницы, служащие источником новых исканий; многим исследователям придется учиться его острой, упорной и отчеканенной, всегда гениальной, но трудно понимаемой творческой мысли; молодым же поколениям он всегда будет служить учителем в науке и ярким образцом плодотворно прожитой жизни»

(А.Е.Ферсман [цит. по: 5, с. 251])

Владимир Иванович Вернадский – мыслитель, ученый-естествоиспытатель, общественный деятель, основатель ряда научных школ, основоположник учения о биосфере, комплекса современных научных знаний о Земле (биогеохимия, радиогеология, гидрогеология и др.). Он принадлежит к тем блестящим мыслителям, чьи идеи в силу их эвристичности продолжают питать самые разнообразные отрасли современного знания. Он читал научные труды на 15 языках, сам иногда писал на английском, немецком и французском. В 1926 г. вышла одна из самых известных его работ – книга «Биосфера». Именно тема биосферы, эволюционирования ее в ноосферу, сферу разума, была для него главной, хотя он и занимался самыми разносторонними исследованиями. Его насле-

дие насчитывает более чем 700 опубликованных работ, которые оказали заметное воздействие на создание научной картины мироздания, в которой человеку, его разуму отводится центральная роль не созерцателя природы, окружающей среды, а ее творца [6].

Вернадский был провозвестником нового синтезирующего мышления, которое охватывало не только естествознание, но и науки о человеке. Ученый последовательно выступал за претворение в жизнь традиций и принципов естественнонаучного гуманизма, которые требуют от ученых постигать объективные законы природы для блага и счастья людей, широко распространять знания в массах, бороться за союз науки и демократии.

Научная картина, которая складывалась в рамках нового естествознания, не только раскрывала перед человеком бесконечность Вселенной, но и ставила вопрос о месте человека в этом бездонном, беспредельном, безграничном мире. В.И.Вернадскому принадлежат три основных научных предвидения: во-первых, идея о геологической вечности жизни; во-вторых, о геологической роли человека и человечества; и третье предвидение связано с реализацией геологического сознания людей, с пониманием ими возрастающей роли науки вообще, и как основной силы строительство ноосферы.

В.И.Вернадский – создатель новых научных дисциплин и направлений: генетической минералогии, геохимии, радиогеологии, биогеохимии, космохимии, метеоритики, учения о природных водах, биосфере и ноосфере; он крупнейший организатор науки и её историк, самобытный философ и мыслитель, который, по словам Л.С.Берга, «в своем лице представляет всю Академию» [3]. История науки не знает ни одного ученого, о котором такие слова были бы сказаны при его жизни. Во всех этих областях знания В.И.Вернадский оставил ярчайший след.

Особенной чертой творчества Вернадского было умение видеть проблемы комплексно и глобально, раскрывать взаимосвязь явлений в планетарном масштабе. Предвидя те задачи по сохранению экологического равновесия Земли, с которыми столкнулось человечество в конце XX столетия, он сформулировал некоторые из них и предложил программу их разрешения на научной основе.

Высшим достижением ученого стало его учение о биосфере и об эволюционном её переходе под влиянием научно-технической и социальной деятельности человечества в новое состояние – ноосферу – сферу разума. Вернадский был не только выдающимся естествоиспытателем, но и крупнейшим историком науки, изучавшим её генезис, роль народных масс в развитии научных знаний, сущность научных революций. Однако, как свидетельствует академик Л.В.Шапошникова, к сожалению, «в этой жизни и в этой стране он медленно горел на костре непризнания, грубых нападок, клеветы, замалчивания и невежественных поношений» [5, с. 395].

«Ренессанс идей Вернадского» в СССР наступил во второй половине XX века, а в

1990-х наблюдался бум переизданий его трудов на европейских языках: с 1993 в Италии, Испании, Германии, Франции и США четыре раза была опубликована «Биосфера» и три раза — «Научная мысль как планетное явление». Его идеи использовались при конструировании закрытых экосистем в космических полетах и в грандиозном проекте по созданию искусственной биосферы («Биосфера-2») в США.

В наши дни научное наследие Вернадского привлекает все большее внимание ученых. Значение и глубина его идей раскрываются тем полнее и ярче, чем дальше продвигается наука. Вклад Вернадского в отечественную и мировую науку по праву занимает равное место с наследием таких классиков естествознания, как Ньютон, Дарвин и Эйнштейн.

В.И.Вернадский – глубокий знаток истории, науки и философии писал: «Философское миропредставление в общем и в частности создает ту среду, в которой имеет место и развивается научная мысль. В определенной значительной мере она её обуславливает, сама меняясь её достижениями» [2, с. 30].

Анализ трудов В.И.Вернадского свидетельствует о существовании глубокой внутренней творческой взаимосвязи науки и философии, приводящей его к новым философским выводам и обобщениям.

Вместе с тем диапазон философских интересов в научном творчестве В.И.Вернадского был чрезвычайно широк, и интерес к философии сопровождал ученого всю его жизнь. Прекрасно зная древние языки еще с гимназических лет, он мог в подлиннике читать Платона и других греческих философов. Позднее он изучал философов Средневековья и эпохи Возрождения, а также Нового времени. Благодаря личному знакомству со многими философами он также хорошо знал современную ему философию. Его интересовали философские системы не только европейские, но и древней и средневековой Индии и Китая. Мысль его, не замирая ни на минуту, развивалась чрезвычайно многопланово. Ученый неустанно размышлял над многими проблемами, настойчиво искал новые пути синтеза разноплановых знаний.

Анализ биографии и материалы архива Вернадского свидетельствует о том, что в основе его широчайшего диапазона интересов и научной мысли лежит страстное устремление к познанию и безграничная любовь к книге. Книги

всегда занимали значительное место в жизни и деятельности Вернадского, они играли чрезвычайно важную роль в его духовном развитии, удовлетворяя его безгранично разнообразными интеллектуальными интересами и духовными запросами в сфере философии, истории, литературы, живописи, музыки и т. д. Всю жизнь Владимир Иванович приобретал книги для личной библиотеки, в том числе выписывал из-за границы.

В письмах коллегам, друзьям, особенно жене, в дневниках и воспоминаниях он сообщает о своих впечатлениях и размышлениях, связанных с книгами и статьями, научными трудами и художественными произведениями. Из переписки ученого можно выявить его литературные и философские предпочтения, так в письме к жене Н.Е.Вернадской от 4.08.1888 г. из Цюриха он сообщает: «С наслаждением читаю Марка Аврелия: Самонаблюдения (Размышления императора Марка Аврелия о том, что важно для самого себя. – М., 1888). Какая чудная вещь, как много мыслей рождается при ее чтении» [3, с. 131]. И ещё один пример: «...Одна сила и одна мощь – идея. Я теперь читаю Платона. Пир (или о любви) непременно прочти, я привезу. Мне так дорого, что в тебе сильна, красива гармония мысли и что так много хорошо ты мыслью живешь...» из письма к Н.Е.Вернадской от 06.06.1892 г. г. Москва [3, с. 132].

Исследователи творческого наследия В.И.Вернадского отмечают, что читал он беспрестанно много, по самым различным отраслям человеческого знания, интересовался поэзией и драматургией многих народов и стран. Известны слова друга В.И.Вернадского минералог В.Агафонова, который в 1909 году спрашивал: «Как всегда вы читаете такую бездну и по таким разнообразным вопросам, что становится завидно, откуда вы берете ваше умение времени придавать длительность и день превращать в несколько дней?» [1, с. 257].

Читал Владимир Иванович необыкновенно быстро, владея, очевидно, собственным методом скоростного чтения, читая одновременно три-четыре книги. Эти читательские особенности у него сохранились на протяжении всех лет жизни: при подготовке магистерской и докторской диссертаций, в зрелые годы и в пожилом возрасте. В письмах к жене он писал: «Ты знаешь, я не могу работать, не отрывая постоян-

ными урывками свой ум от специального предмета и не читая постороннего... Читаю, работаю, а мысль отдыхает на постороннем чтении... Читаю теперь много, как всегда среди работы, больше по изящной литературе» [1, с. 258]. Самый насыщенный период жизни Вернадского в отношении чтения «изящной литературы» относится к 90-м годам 19 века и первым двум десятилетиям 20-го века. Именно за эти тридцать лет известно наибольшее количество сведений о художественных интересах Вернадского.

Научные и художественные произведения на всех европейских языках Вернадский, как правило, читал в подлинниках. В зрелые годы он практически мог читать на двух десятках языков. И всегда его знакомство с книгой было глубинным. Чтение обязательно сопровождалось интенсивной работой мысли, напряженной духовной деятельностью. Эстетические потребности его души и эстетические переживания способствовали активизации мыслительного процесса.

С первых шагов своей научной и педагогической деятельности Вернадский заботился о комплектовании фондов и усовершенствовании каталогов библиотек тех научных учреждений, в которых он работал. Сотрудники библиотеки Минералогического музея АН СССР, директором которого был Владимир Иванович, на основании тетрадей с записями его заказов, для удовлетворения которых привлекались ведущие библиотеки страны, а также выписывались книги по международному абонементу из Берлина, Лондона, Парижа, Рима, Вашингтона и т. д., отмечали безгранично богатый круг его чтения. Он читал книги по минералогии, географии, химии, физике, математике, астрономии, космогонии, биологии, ботанике, зоологии, медицине, сельскому хозяйству, геохимии, геофизике, издания сочинений европейских, индийских, китайских и других философов и работы о них, книги по истории культуры европейских стран, Китая, Индии, народов Африканского материка, по истории наук, произведения писателей и поэтов различных стран и эпох, литературоведческие труды, книги о памятниках искусства и архитектуры.

Вернадский неоднократно подчеркивал большую роль в развитии науки библиотек, отмечая важное общественно-культурное значение, этих культурно-просветительских учреждений. Уже в последние годы университет-

ской учебы и после окончания университета, он занимался вопросом о народных библиотеках в связи с более широкой проблемой просвещения народа. Вместе с группой студентов, друзей Вернадский организовал кружок по изучению и распространению литературы для народа. Так, 21 мая 1884 г. Вернадский записывает в дневнике: «Завтра у меня соберутся для обсуждения народных библиотек. Необходимо подумать и обсудить какие книги должны предлагаться народу. Можно теперь [дать] только самые абстрактные представления (мое мнение).

1. Необходимо, чтобы были книги по всем вопросам, волнующим народ: книги о земледелии, описание мест и путей в России (для переселения), объяснение народных прав, изложение разных вероучений, народной школы.

2. Книга о природе – в популярном народном виде должны быть изложены все возможные научные сведения: о небе и земле, звездах, солнце, погоде, почве, растениях, животных, людях. Народная медицина и гигиена.

3. Рассказы из истории страны. <...>.

До сих пор народ не тронут научными знаниями, старые идеи и **старое мировоззрение**, много веков тому назад отброшенное наукой владеет им... Что же должно поставить нашей идеей, нас всех связующей? Стараться распространить в народе **научное мировоззрение**; дать ему верное представление о том, в каком положении он находится в государстве и чем он должен быть; доставить ему сведения, необходимые как в обыденных делах, так и в жизни» [3, с. 128-129].

Вернадский выделяет способы распространения грамотности в народе. Наряду со школой, он отмечает народную литературу и, как способ доведения ее до народа, отмечает библиотеки и чтение. Его интересует книга и ее роль в народной жизни. Он задается такими вопросами: 1. Как достает народ книги. 2. Какие книги ему (народу) более всего нравятся. 3. Какие выражаются желания о книгах. 4. Какие суждения и отзывы есть о книгах [3, с. 130].

А вот запись в дневнике от 22 мая 1884 г.: «Есть два коренных вопроса народной жизни. Мы можем их определить: экономическое и духовное развитие народа. Фактическое ознакомление с духовным или интеллектуальным, развитием народа возможно вести двумя путями: изучением книжной литературы и распро-

сами лиц из народа или близко к нему стоящих» [3, с. 129].

У В.И.Вернадского есть блестящее определение, сущностного значения книги: «Книга выявляет нам космос, проходящий через сознание живого существа... Она содержит воспроизведение основных черт сущего, космоса. Проходя через сознание, знание объективируется в книге, т.е. в отчужденном субъекте. И этот субъект надо научиться изучать, чтобы задать всем элементам книги свойства обладать феноменом знания» [4, с. 21].

Стремясь определить истоки зарождения научного знания, Вернадский обращался к мифам, которые представляют собой первоначальную форму духовной культуры человечества, форму мировосприятия и общественного сознания древнего человека. Вернадский считал, что в мифах воплощены «древние интуиции». А интуиция в его представлениях играет ведущую роль в научном сознании. «Интуиция, вдохновение – основа величайших открытий», – говорил он. Именно интуиция приближала древнего человека к истине. «Фантазии древних были очень и очень далеки от науки. Но они не были далеки от природы и истины. К истине человек может прийти не только после сознательных, целенаправленных исследований, сбора и обобщения фактов, – но и невольно, интуитивно, как бы по подсказке природы» [1, с. 258].

В.И.Вернадский считал русскую литературу стоящей на уровне всемирной, он гордился ею, она вызывала у него патриотические чувства, приливы вдохновения в научных поисках, наталкивала на широкие обобщения. Три тома сочинений Островского прочел Вернадский «с величайшим удовольствием» в 1896 году. А шестью годами ранее, в 1892 году, он сообщает в письме жене, что читает «Дневник провинциала» Салтыкова-Щедрина, который ему «ужасно много дает», восхищается предвидением писателя: «удивительно, как тогда (в начале 1870-х гг.) можно было ждать того, что теперь приходит в исполнение», считает, что о произведениях великого сатирика должен писать критик, обладающий великим талантом: «Если бы нашелся великий талант и написал статью по поводу выхода сочинений Салтыкова! Сколько живого, сколько в них сильного» [1, с. 259].

Материалы архива Вернадского дают возможность познакомиться с его оценками и ха-

рактическими отдельными русскими писателями. Очень близка и созвучна Вернадскому философская лирика Тютчева, его тонкое обостренное понимание и ощущение природы, глубокое чувство Космоса, осознание себя частью мироздания. В классическом труде «Биосфера», вышедшем в 1926 году, первая глава предваряется двумя строками из стихотворения Тютчева («Певучесть есть в морских волнах»), в которых идет речь о гармонии в природе. (Невозмутимый строй во всем, / Созвучье полное в природе.).

В 1918 г. В Полтаве Вернадский пишет свой замечательный труд «Живое вещество», изучает и просматривает массу специальных книг, и читает Достоевского, том за томом, делая записи в дневнике. «Сейчас мне хочется вчитаться в создания великого писателя, который при всем пессимизме так сильно верил в духовную мощь русского народа, проникая очень глубоко в его сущность. <...>» [1, с. 260].

Он был потрясен размахом и глубиной философского и нравственного смысла произведений Достоевского, его гуманизмом, человеколюбием, исканиями, страстной верой в силу русского народа, острой, щемящей тревогой за его судьбу. Важную роль в духовном развитии Владимира Ивановича сыграли гениальные художественные творения Льва Николаевича Толстого и личные с ним встречи. Встречи Вернадского и его друзей по братству с великим писателем происходили на поприще помощи голодающим крестьянам и деятельности в области просвещения народа, на различных собраниях московской интеллигенции. Толстой с искренней симпатией относился к Вернадскому и его друзьям, возлагая на них большие надежды.

Организация науки есть, по сути дела, ноосферное действие. В.И.Вернадский был выдающимся организатором науки. Он создатель и ректор Крымского университета, первый президент Академии наук Украинской ССР, директор организованного им Государственно-

го радиового института, Отдела живого вещества Академии наук СССР, ставшего впоследствии Институтом геохимии и аналитической химии имени В.И. Вернадского.

Теперь трудно переоценить все, что было сделано гениальным ученым, «Фаустом, жившим под псевдонимом В.И.Вернадский» [5, с. 394].

Он сыграл выдающуюся роль в формировании нового научного мировоззрения и новой системы познания, противопоставив старому механистическому мировоззрению энергетическое. Он изменил научную картину Космоса, введя в него феномен жизни и связав космические процессы с земными. Он был одним из великих в блестящей плеяде творцов российской Духовной революции – ученых, художников, поэтов, музыкантов, философов, религиозных деятелей – которые, несмотря на величайшие трудности, а нередко и смертельные опасности, ковали новое мышление человечества, которое называлось космическим.

Литература

1. *Апанович, Е.М.* Вернадский – читатель // Прометей: Ист.-биограф. альм. сер. «Жизнь замечат. людей». Т. 15. 125-летию со дня рождения В.И.Вернадского посвящается / Сост. Г.Аксенов; науч. Ред. И.И.Молчанов. - М.: Мол. гвардия, 1988. 352 с.: илл. С. 257-269.
2. *Вернадский, В.И.* Научная мысль как планетное явление. - М.: Наука, 1991.
3. *Вернадский.* - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. - 224 с.
4. *Леонов, В.П.* Книга как космический субъект: постановка проблемы // «Библиотеки, музеи, архивы в формировании интеллектуального и информационного пространства»: Румянцевские чтения – 2006 // Библиотекословие. - № 6. - С.18-21.
5. *Шапошникова, Л.В.* Царство моих идей впереди / Л.В.Шапошникова // Шапошникова Л.В. Великое путешествие. Кн.3. Вселенная мастера. – М.: МЦР, 2005. - С. 251-395.
6. <http://www.wisdoms.ru/avt/b42.html>

УДК 37.013

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А.Манахов

Аннотация

Интеркультурное образование, дает возможность приобщиться к культуре глобальной, национальной, локальной, ориентироваться в современной жизни, требуя диалога философии и образования. Эта новая роль образования в цивилизационном процессе, учитывающая специфику самосознания личности в условиях трансформации ценностей.

Ключевые слова: интеркультурное сообщество, интеркультурное образование, поликультурное образование, мультикультурное образование, многокультурное образование, кросс-культурное образование, транскультурное образование.

Abstract

Intercultural education, provides an opportunity to experience the culture of global, national, local, navigate modern life, demanding dialogue between philosophy and education. This new role of education in the civilizational process-specific consciousness of the person in conditions of transformation of values.

Keywords: intercultural community, intercultural education, multicultural education, multicultural education, multicultural education, cross-cultural education, transcultural education.

Для современного этапа развития мира характерна амбивалентность цивилизационных процессов: развитие тенденций унификации, с одной стороны, а с другой – сохранение этнокультурного своеобразия народов.

Образование в современном мире становится основным интегрирующим фактором и условием развития личности и всего мирового сообщества. Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией аккультурации (взаимовлияния культур) является интеграция, сохранение собственной культурной идентичности личности наряду с овладением ею культурой других этносов. Отсюда и необходимость интеркультурного образования, подготовка высококультурных членов общества, которые могут жить и работать в полиэтнической среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способных сочетать национальные и интернациональные интересы.

Универсализация образования, вызванная потребностями личности в постоянном обновлении знаний в условиях возрастающего динамизма общественной жизни, требует пересмотра классических схем образования. Единая классическая педагогическая практика перестает существовать и распадается на многочисленные, различающиеся «педагогические практики», в каждой из которых образование понимается по-своему. Изменение в поликультурности европейского общества происходит в

направлении создания **интеркультурного** сообщества [7].

В становлении концепции интеркультурного образования и воспитания большую роль сыграли педагогические, психологические, этнографические, социологические, лингвистические исследования отечественных и зарубежных ученых: С.Г.Авазовой, Е.В.Бондаревской, Г.Н.Волкова, Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова, Г.Д.Дмитриева, И.С.Кон, С.В.Лурье, Н.Б.Мечковской, В.А.Масловой, Е.И.Пассова, Т.Г.Стефаненко, Л.Л.Супроновой, В.А.Тишкова; Г.Аурнгеймера (G.Auernheimer), К.Геерца, В.Никке (W.Niert), К.Леви-Стросса (C.Levi-Strauss), Г.Триандиса (G.Triandis) и многих других.

Опыт конструктивной организации интеркультурного образования, ранее других стран, накопила Германия, где проживает более семи миллионов иностранцев, среди которых 23% дети и молодежь; при этом тенденции государственной демографической и миграционной политики направлены на увеличение количества иностранной молодежи [8].

В настоящее время концепции интеркультурного образования приобретают все большую теоретическую и прикладную актуальность и значимость в полиэтническом и поликультурном российском обществе. В отечественной педагогической теории и практике система поликультурного образования находится в стадии развития и обобщение опыта интеркультурной педагогики, имеющегося в странах с современным полиэтническим и по-

ликультурным обществом (США, Франции, Германии, Канаде и др. представляется важным.

Понятие интеркультурного образования полно раскрыто в Международной энциклопедии образования (Оксфорд, 1994) и определяется как: «образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [10].

А.С.Колесниковым обоснованы особенности развития интеркультурной философии.

Он отмечает, что в соответствии со становлением интеркультурного сообщества становится и **интеркультурное образование**, которое дает возможность приобщиться к культуре – глобальной, национальной, локальной, ориентироваться в современной жизни, требуя диалога философии и образования...Эта новая роль образования в цивилизационном процессе, учитывающая специфику самосознания личности в условиях трансформации ценностей, которые ставят на первое место не столько овладение суммой знаний, сколько понимание метода, методологии образовательного процесса [4].

В концепции Р.С.Кулагиной рассматривается роль языка в интеркультурном образовании личности, в освоении мира культуры, способствующего самоактуализации личности. Она считает, что сущность интеркультурного образования заключается в доминировании (когнитивного) деятельностного характера..., доминирующим признаком выступает инструментальность..., поскольку включает интеркультурную коммуникацию. Р.С.Кулагина отмечает, что интеркультурный аспект образования – это коммуникационный процесс формирования коммуникативной способности; языковой уровень, способствующий выявлению национально-культурной специфики речевого поведения носителя языка в процессе интеркультурной коммуникации, акт общения, основанный на социальном и историко-социальном факторах в языковых изменениях и языковой картине мира [7]

И.П.Иванов определяет сущность интеркультурного образования как образовательного процесса, в котором участники, представители различных этнических, расовых, религиозных и социальных групп в соответствии со своими

институциональными ролями, традициями и интересами работают вместе в духе взаимной зависимости и взаимного уважения, необходимыми для объединения страны и мира [2].

Несколько иной точки зрения придерживается Т.М.Ромашова, которая считает, что приоритетной целью интеркультурного образования является воспитание интеркультурной личности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, понимающей многомерность мира, признающей и организующей партнерство представителей различных культур [8].

Т.А.Колосовская рассматривает различные типы и виды образования: мультикультурное, поликультурное, интеркультурное, кросс-культурное...

В 60-е годы в США появилась теория, получившая названия «мультикультурное образование», которая ориентирована на социально-культурный диалог между представителями различных этносов. Российским синонимом является поликультурное образование. Термин мультикультурализм (Multikulturalismus) в англосаксонском мире введен Чарльзом Тейлором (Ch. Taylor). Multicultural education -достаточно распространенный английский педагогический термин.

В процессе мультикультурного образования обосновываются принципы, закономерности формирования способностей понимать, принимать и ценить культурное многообразие в человеческом обществе [5].

Мультикультурное и интеркультурное образование находятся в разных плоскостях исходя из анализа понятий. Мультикультурализм - политика, направленная на сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий, и обосновывающая такую политику теория или идеология. Интеркультура – понятие общественных наук, журналистики, социальной практики, которое имеет в виду формы и результаты взаимодействия общественных групп с различными культурными укладами (различиями).

Мультикультурализм является социально-интеллектуальным движением, основной ценностью которой является создание отношений уважения и равенства ко всем культурным группам. Суть мультикультурализма в том, что люди из разных культур могут жить в разных общинах в рамках одного сообщества, что сводится к фразе: «Живи и позволяй жить дру-

гим». Эти установки закреплены и в различных международных документах. Однако, при воплощении политики мультикультурализма в Европе на протяжении долгого времени сформировались с трудом интегрирующиеся общинные гетто, жители которых повторяют модели проживания своих предшественников и словно живут за гранью норм демократического общества...

Термин интеркультурное ставит акцент на динамике процессов аккультурации (взаимовлияния культур) и предлагает взаимоотношения и взаимные зависимости. Intercultural education употребляется, чтобы подчеркнуть взаимодействие и контакты между представителями различных этнических и культурных групп.

Суть интеркультурализма заключается не в поощрении закрытости различных этнокультурных групп, а в их умении контактировать с другими группами. Образование моделирует отношения в обществе.

В начале 70-х годов появился особый вид образования, а именно, «поликультурное образование», рассматриваемое, в основном, как педагогический процесс, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признакам. Понятие «равенство» и «плюрализм» определяют цели поликультурного образования и включают в себя обеспечение и поддержку равных прав каждого человека на образование и воспитание.

Термины «многокультурный», «мультикультурный», «поликультурный» являются синонимами, поскольку первая часть слов обозначает одно и то же, но происходит из разных языков. В России единого термина нет: используют термины «многокультурный» (Г.Д.Дмитриев), «поликультурный» (Н.В.Бородская, А.Н.Джурицкий, З.А.Мальков, Л.Л.Супранова и др.) [9].

Теории многокультурного образования в современной американской педагогике включают общие теоретико-методологические основания (теории культурного плюрализма и ассимиляционизма, принципы личностного развития, культуросообразности, многокультурной социальной компетентности), общие причины возникновения и развития (объективные социо-политические, культурные и экономические процессы, происходящие на глобальном и локальном уровнях, рост национального и этнического самосознания, переход

к гуманистической парадигме образования); общие руководства к действию (реформирование образовательной системы); основная цель – утверждение культурного плюрализма в образовательном процессе.

В России М.В.Тлостанова, Н.С.Кирабаев и др. считают, что наиболее мягкая форма переосмысления национальной модели – идея мультикультурного образования [3].

Многокультурное образование обуславливает: умение педагога работать в культурно – многообразном классе; иметь культуросообразные учебные планы, интегрирующие многокультурное содержание; «применение интерактивных методик преподавания, подходящих различным учебным стилям; следование политике образовательного равенства; акцент на широкой гуманитарной образованности; включенность многокультурного компонента во все этапы образовательного процесса; оценка культурной компетентности» выпускников образовательных учреждений [1]. Интеркультурное образование несколько отличается от образования многокультурного (США) и поликультурного в нашей стране. Последнее проявляется в росте разнообразия и дифференциации социально-экономического и национально-культурного состава россиян, переход от предметоцентризма и «знаниево-ориентированной педагогики» к педагогике личностно-ориентированного типа, рассматривающей образование как личностно-смысловой культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, служащей для развития, самореализации и самоактуализации личности.

В 60-70 е годы широкое распространение в психологии и педагогике получил термин «кросс-культурный». По определению Д.Берри, Р.Дасена, Я.Пуртинга, М.Сегалла и др. «кросс-культурный» означает изучение сходств и различий в психологии индивидов, принадлежащих к разным культурным и этническим группам. Целью кросс-культурного образования является формирование личности специалиста с активной и эффективной жизненной позицией в многонациональной и поликультурной среде, развитым чувством толерантности и эмпатийного отношения к представителям иной культуры.

Немецкие педагоги стали использовать термин «интеркультурный», чтобы подчеркнуть взаимодействие и взаимопроникновение между

представителями национального большинства и национального меньшинства. (W. Nieke) [6].

Т.В.Поштаревой на научно-теоретическом уровне разведены и уточнены понятия, широко используемые исследователями: «интеркультурное образование», «поликультурное образование», «многокультурное образование», «мультикультурное образование» и «полиэтническое образование» [9].

Анализируя интеркультурное образование, ученые приходят к выводу, что интеркультурная модель образования обуславливает диалог между дисциплинами и является междисциплинарной. Целью интеркультурного образования является воспитание интеркультурной личности, способной к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира, признающей и организующей партнерство представителей различных культур [8].

Главное в стратегии интеркультурного образования – не предоставить студентам сумму фактов, неких абсолютных знаний, а дать им возможность научиться «быть собой», что связано не столько с овладением позитивным знанием, сколько с необходимостью его соотнесения с непосредственным личным и общественным опытом [3].

Интеркультурное образование не приемлет монокультурного и моноценностного государства. Главное в стратегии педагогики – не просто дать учащимся (студентам) какую-то сумму фактов, неких абсолютных знаний, а позволить им научиться «быть собой». Это научение напрямую связано не только с овладением современного позитивного знания, но и с необходимостью его соотношения с личным и общественным непосредственным опытом.

Эпистемологический аспект интеркультуральности как практики – это противостояние геополитической гегемонии знания. Интеркультуральность не сводима к культурной политике или политике идентичностей, характерной для западного мультикультурализма. Она должна охватывать и такие «пограничные» сферы, как взаимоотношения образования с культурой, наукой, религией, искусством, экономикой, политикой, правом, этикой и т.п.

Существует несколько версий современной модели образования, претендующих на переосмысление соотношения гуманитарного и

технократического элементов, фактологии и герменевтики: мультикультурная, интеркультурная и транскультурная. Все они, так или иначе, выражают свое отношение к нации, государству, к национальной культуре и идентичности, заостряя или сглаживая вопрос о необходимости иной, не мононациональной модели образования, которая помогла бы ответить на вызовы унификации и стандартизации.

Особое внимание современным моделям образования уделено в работе Н.С.Кирабаева и М.В.Глостановой «Модели современного гуманитарного образования». В основе т.н. транскультурного образования лежит метапредметный подход, который позволяет формировать у учащихся обобщенный способ работы с любыми предметными понятиями или с моделью, видеть суть предметов; он ориентирован на развитие базовых способностей, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая и т.д. [3].

Литература

1. *Воловикова, М.Л.* Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 153 с..
2. *Иванов, И.П.* Основы интеркультурного образования // Новое время - новое образование: материалы науч. конференции, София, 2007. - С.23-25.
3. *Кирабаев, Н.С., Глостанова, М.В.* Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России, 2009. – № 1. – С. 29-33.
4. *Колесников, А.С.* Педагогическое образование с позиций компаративной педагогики и интеркультурной философии / Современные вызовы и тенденции развития // Человек и образование.- РАО: Институт педагогического образования и образования взрослых. - Вестник № 3 (36). - 2013. - С. 24-26;
5. *Колосовская, Т.А.* Современное образование в области иностранных языков и культур // Концепт: Спецвыпуск № 3.- 2014. - С. 18-21.
6. *Колосовская, Т.А.* Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: монография.- Шадринск, 2010. - С. 34-46.
7. *Кулагина, С.Г.* Поликультурное образование личности и интеркультурная коммуникация. - Оренбург: Вестник ОГУ. - 1999. - № 3.. - С. 34-41.

8. *Лаврова, Т.Б.* Современное интеркультурное образование. Опыт Германии [Текст]: монография / Т.Б.Лаврова; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. – Нижний Тагил, 2007. – 160 с.
9. *Поштарева, Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. (общая педагогика, история педагогики и образования) – Владикавказ, 2009. – С. 23-34.
10. International Dictionary of Education. Vol. 7. - Oxford: Pergamon Press.1994. - P. 3963.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 376.112.4

ПЕДАГОГ НОВОЙ ФОРМАЦИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА

Т.В.Лисовская

Аннотация

В науке, в том числе и педагогической, происходят парадигмальные сдвиги, признается возможным и продуктивным дивергентное мышление, отражающее два и более правильных решения, многоплоскостной нелинейный анализ. Автором статьи предпринята попытка выделить новые профессиональные компетентности и личностные качества педагога, способного и готового к работе с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: ребенок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями дивергентное мышление, феноменологически-гуманистическая парадигма, жизненные компетенции, образование, как улучшение качества жизни, общепедагогическая и специально педагогическая профессиональные компетентности, личностные качества педагога новой формации.

Abstract

In science, including teaching, paradigm changes are taking place, divergent thinking reflecting two or more correct decisions and multiplanar nonlinear analysis are recognized capable and productive. The author of the article attempts to highlight the new professional competence and personal qualities of the teacher, able and willing to work with children with severe multiple psychophysical disorders.

Keywords: a child with severe multiple psychophysical disorders, divergent thinking, phenomenological-humanistic paradigm, life competencies, education, the quality of life, general pedagogical competence, special pedagogical competence, personal qualities of the new formation teacher.

Гуманизация специального образования отражает специально-ценностные и нравственно-психологические основы нашего общественного развития и означает необходимость создания адекватных условий для обучения каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

Ребенок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями сложен, многомерен. Объективно необходимым является междипарадигмальный диалог, привлечение различных наук (философии, педагогики, психологии, медицины, социологии), что позволит объективировать научное знание о ребенке. Происходят парадигмальные сдвиги, признается возможным и продуктивным дивергентное мышление, отражающее два и более правильных решения, многоплоскостной нелинейный анализ [2].

Определяющими в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями выступают экзистенциально-феноменологический, синергетический и аксиологический (на философском уровне), системный и

гуманистически ориентированный (на общенаучном уровне), деятельностный и компетентностно ориентированный (на теоретическом уровне), потребностный, прагматический и интегративный (на конкретно научном уровне) подходы [5].

Исходя из перечисленных теоретических подходов, была определена феноменологически-гуманистическая парадигма – новая теория в науке, позволяющая обосновать и построить на её основе педагогическую систему непрерывного коррекционно-развивающего образования детей (а в последующем, возможно, и взрослых) с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Суть данной теории состоит в следующем: *мы принимаем как данность* феномен – ребёнок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, человеческая сущность которого значительно пострадала (речь идёт о детях, имеющих два и более психофизических нарушения, например интеллектуальную недостаточность в выраженной степени (умеренная или тяжёлая) и нарушения функций опорно-двигатель-

ного аппарата) и признаём возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направления процесса обучения задаёт *гуманистический подход* в образовании, где главным является такое обучение ребёнка, которое позволяет не навредить его здоровью, учитывает его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирует преобладание социального развития над когнитивным и утверждает воспитывающий характер обучения.

Основными этапами реализации феноменологически-гуманистической парадигмы являются: *этап безоговорочного принятия* ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями; *налаживания контакта*; *наблюдения за предпочтениями* ребёнка и их фиксация; *отбора потребностей*, которые в последующем станут содержательным ядром жизненных компетенций (функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная); *поиска* таких методов и приёмов обучения, которые бы стимулировали ребёнка к деятельности; *включения во взаимодействие (интеракция)*; *формирования видов деятельности и способов действий*, являющихся инструментальным ядром жизненных компетенций; *постоянной поддержки и помощи* с целью активизации деятельности самого ребёнка.

Осуществлять реализацию выделенных этапов может только **по-новому** подготовленный учитель-дефектолог. Изменяются приоритеты в мышлении педагогов, изменяется характер взаимодействия педагога и детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Если этого не произойдет, то любые высокие начинания обречены на неудачу. Поэтому актуальным становится подготовка учителя-дефектолога новой формации, **способного и готового** работать с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Сегодня в 143 административно-населенных пунктах Республики Беларусь по статистическим данным на 2013 год функционирует 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). ЦКРОиР – это государственные полифункциональные учреждения образования, в которых получают психологическую, медицинскую, социальную и коррекционно-педагогическую помощь дети с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее – с тяжёлыми

множественными психофизическими нарушениями) от рождения до 18 лет.

Мы не можем пока предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями после окончания их обучения, т.е. после 18 лет, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место встает вопрос формирования **жизненных компетенций**.

Проблема формирования жизненных компетенций является современной, в связи с повышенными требованиями к готовности детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, к вступлению в социальное взаимодействие в условиях современного постоянно меняющегося мобильного социума [1]. Родители данной категории детей в гораздо большей степени влияют на образовательный процесс, являются инициаторами изменений, целью которых служит улучшение качества жизни детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями и семьи в целом.

С целью определения образовательного запроса родителей, как активных участников образовательного процесса, с сентября по декабрь 2013 года было проведено анкетирование 111 родителей детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР [4]. Выявлялись представления родителей о дальнейших жизненных перспективах детей, а так же определялись направления корректировки содержания учебных программ для детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями в соответствии со взглядами родителей на возможности обучения их детей сейчас и успешной жизнедеятельности после окончания обучения.

Анализируя ответы на вопрос об ожиданиях родителей от занятий, можно сделать вывод о том, что большинству родителей важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть чем-то занятым (88% опрошенных родителей), трудоустроиться (32%), а некоторые родители хотели бы, чтобы их подростки дети продолжили обучение и после 18 лет (12%). Ребенку только шесть лет (мы просили указать возраст детей, посещающих ЦКРОиР), а родители уже думают о его будущем, как все это обучение поможет ему себя обслуживать (98% родителей), правильно вести себя в различных ситуациях (85%), уметь разговаривать (71%), уметь выполнять какую-либо

работу самостоятельно (69%), иметь занятие по интересам (89% родителей видят такую возможность в изобразительной, танцевальной и других видах художественной деятельности), иметь занятость в какой-либо сфере (47%) и даже профессию (35%). Только 7% родителей ответили, что хотели бы, чтобы их детей научили читать, считать и писать, что говорит об адекватной родительской оценке возможностей своих детей. Всё в целом анкетирование родителей показало прагматичность их взглядов на процесс обучения, а также настроенность родителей на дальнейшее обучение либо занятость для детей в будущем.

Одновременно был проведен опрос 187 педагогов, работающих с детьми с данной категорией. Были получены несовпадения между взглядами родителей на возможности обучения их детей и мнением педагогов по некоторым позициям. Так, например, большинство педагогов (в сравнении с родителями) считают, что ребенка необходимо научить говорить, а вот правильно вести себя в различных ситуациях отметили только 27% педагогов. Большинство педагогов (71%) не видят также возможным научить такого ребенка каким-либо видам художественной деятельности и ни один педагог (0%) не представляет, к какой профессии можно подготовить ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, только к бытовой занятости (32%). О возможностях предоставления образования таким детям после 18 лет положительно ответил только один педагог.

Таким образом, в соответствии с образовательным запросом родителей, мы сформулировали следующие наиболее значимые, принципиально важные положения:

- смысл специального образования усматривается, прежде всего, в подготовке детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к жизни;
- содержание специального образования обеспечивает, в первую очередь, усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности;
- сущность коррекционно-педагогической помощи состоит в прагматическом обучении и формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Образование таких детей не идентично «классическому», оно определяется как «улучшение качества жизни» [3]. Качество жизни де-

тей данной категории зависит, в первую очередь, от удовлетворения их витальных, жизненных потребностей, от отношения к ним сверстников и взрослых, от повседневных положительных эмоций, благополучия семейного положения.

Безусловным приоритетом в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование их социального опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе.

Но это будет возможно при изменении приоритетов в мышлении педагогов: с трансляции знаний на осознание своей личной ответственности за настоящее и будущее ребенка. При этом особое внимание уделяется реализации принципиально новых целей высшего профессионально-педагогического образования, которые позволяют достигнуть как определенного уровня развития личности, так и общества в целом.

Полученный в результате анкетирования материал, позволил нам определить профессиональные компетентности и личностные качества педагога, работающего с детьми данной категории.

Представляется, что профессиональная компетентность учителя-дефектолога может быть представлена двумя блоками – *общепедагогическим* и *специально-педагогическим*. Рассмотрим их подробнее.

Общепедагогический блок состоит из *методологического* и *методического* компонентов. От педагога требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, способствующая личностно-гуманной позиции по отношению к воспитанникам с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. *Методический компонент* предполагает умение услышать и увидеть неслышное и незаметное, так как главным источником знаний о ребёнке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его жизненных проявлений, восприятие болевых точек ребёнка и избрание соответствующей стратегии и тактики обучения; владение обширным арсеналом методов и приёмов — как устоявшихся традиционных, так и совершенно новых инновационных; диалоговыми и интерактивными методами обучения, умениями перевоплощаться (актёрское мастерство), искать и находить нелинейные нетрадиционные пути решения проблемы, отходить от заданных стереотипов, штампов, выработанных клише, создавать

новые технологии обучения. Главная задача педагога – научить действиям по подражанию, при возможности с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность действий (алгоритм действий).

Специально-педагогический блок включает *коммуникативный компонент*, имеющий первостепенное значение для учителя-дефектолога, работающего с детьми, которые в большинстве своём являются неговорящими. От него требуются способность «считывать» информацию с лица неговорящего ребёнка, владение техникой невербального и вербального общения, умение создавать жизненно востребованные ситуации, в которых дети практикуются в установлении контактов с окружающими, учатся обращаться за помощью, советом, выстраивая правильную коммуникацию. Педагогу необходимо владеть техникой «экологической коммуникации» (О.Шпек): организуется общение со школьниками с интеллектуальной недостаточностью на доступном для них уровне сообразно их речевым возможностям, интересам и жизненным потребностям.

К специально-педагогическому блоку профессиональной компетентности учителя-дефектолога также относится *экологический компонент*, предполагающий наличие у педагога эмпатии — способности чувствовать состояние и актуальные интересы ученика, стремления создать позитивный настрой в работе и атмосферу открытости и доверия, готовности быть гибким, меняться и приспосабливаться к потребностям особенных детей, защищать их от манипулятивного отношения и nepозволительного вмешательства. Педагог включает, направляет и поддерживает ребенка, делающего свои первые шаги в овладении миром, в котором он живет. Жизнь для ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями становится привычной, знакомой в той мере, в которой он овладел ею в различных ее сферах и проявлениях. Важно, чтобы он чувствовал себя в них уверенным и защищенным.

Что касается **личностных качеств**, то мы полагаем, что в их число могут входить оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование; способность отказаться от строго регламентированных, иногда назидательных педагогических подходов; умения проявлять достаточное личностное внимание к особым потребностям и проблемам детей, тонко чувствовать их, ощущать ответствен-

ность за них. Такой педагог быстро перестроит заранее подготовленный план-конспект урока в зависимости от состояния ребёнка (детей) на данный момент; владеет рефлексивными умениями, что помогает получать дополнительную информацию о потребностях ребёнка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Своеобразие во взаимодействии интеллекта и аффекта у детей данной категории требует от учителя наличия таких эмоциональных качеств, как оптимизм, вера в возможности ребёнка, умение увидеть и показать другим самые, на первый взгляд, незначительные его успехи. Позитивное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное поведение учеников, снять у них страх, напряжённость, импульсивность, позволяет обеспечить им положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других. Нужны учителя, способные занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. От них требуется умение решать вопросы педагогической деятельности «здесь и сейчас». Нужны творцы специальных педагогических услуг и разработок новых технологий.

Литература

1. Варенова, Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития / Т.В. Варенова // Международная научно-практическая интернет-конференция «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itdsel.bspu.unibel.by>. – Дата доступа: 14.01.2013.
2. Коноплева, А.Н. и др. Образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития и компетентность учителя/ А.Н. Коноплева, Т.Л.Лещинская, О.С.Хруль // Открытая школа. – 2013. – №4 (125). – С.51 – 56.
3. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л.Лещинская, В.И.Радионова // Веснік адукацыі. – 2012. – № 5. – С. 38 – 45.
4. Лисовская, Т.В., Забелич, Д.Н. Взгляд родителей – ориентир для педагога в определении траектории обучения ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т.В.Лисовская, Д.Н.Забелич. - Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology : materials of the II international scientific conference on June 3 –

- 4, 2014. – Prague: Vedecko vydavateľské centrum «Sociosfera – CZ». – P. 39 – 48.
5. *Логинова, Е.Т., Лисовская, Т.В.* Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психическими нарушениями / Е.Т.Логинова, Т.В.Лисовская. – "Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая". Серия "Специальная педагогика" № 2(37), 2014. – С. 67-72.

УДК 37

РЕБЕНОК-БЕЖЕНОЦ В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Эдита Янушевска

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, проводившегося в течение нескольких лет в Варшаве. В исследовании анализируется процесс социализации ребёнка-беженца в Польше (беженца из Кавказа). В исследовании были использованы методы антропологического и этнографического типа. Обсуждение проблемы социализации проводится в контексте таких вопросов, как культурный шок ребёнка, связанный с его личными переживаниями, и социализацией, статусом и полом, с цивилизацией, культурой и ежедневной жизнью. Представлены стратегии, используемые в образовании, для того, чтобы свести к минимуму этот шок, а также деятельность детей-беженцев в группе ровесников в польской школе. Исследования были проведены в трёх начальных школах и в одной гимназии, находящихся в Варшаве и в окрестностях Варшавы. В исследованиях участвовали 19 учителей, обучающихся детей из Кавказа.

Ключевые слова: ребенок-беженец, Кавказ, антропологический и этнографический подход, культурный шок, социализация.

Abstract

The article presents the results of a study conducted for several years in Warsaw. The study focuses on the analysis of the process of socialization of a refugee child from the Caucasus in Poland. We used qualitative research with dominated anthropological and ethnographic approach. The research questions focused around the following issues: child's culture shock associated with his private feelings and socialization, status and sex, with civilization, culture and daily life. The strategies used in education in order to minimize the shock, as well as the activity of refugee children in the same age group in the Polish school are revealed. The studies were conducted in three primary schools and one gymnasium, located in Warsaw and in the surroundings of Warsaw. The study involved 19 teachers of children from the Caucasus.

Keywords: refugee child, the Caucasus, anthropological and ethnographic approach, culture shock, socialization.

Януш Корчак, известный польско-еврейский педагог, писатель и врач, писал, что ребёнок – это самый существенный вопрос человечества, поэтому он нам дорог. Однако, в современном мире взрослые часто не уважают право ребёнка к достоинству, счастью и развитию [1, 2, 3]. Предлагают им войны, насилие, беззаконность, учат ненависти и унижению другого человека. Дети лишены в своей стране безопасности, ищут убежища и лучшей жизни, и прежде всего безопасной жизни в странах, в которых соблюдают их права. Дети, которые покидают свою страну из-за войны, преследований и истязаний, становятся беженцами, а их «детство обозначено страданием» [1].

Сейчас известно, что только в Западной Европе находится около 100 тысяч детей, отделённых от родителей, которые ищут убежи-

ща, а в развивающихся странах около 1,5 миллиона беженцев подростков. Дети-беженцы, одинокие, несчастные и затерявшиеся в жестоком мире взрослых, проходят травматические испытания. Они лишены дома, психически и физически искалечены, живут в «пустом пространстве и в неопределённом состоянии» относительно своего будущего, у них нет возможности ходить в школу. А одним из путей выхода из круга насилия, смерти, жестокости и безнадёжности является именно получение образования. Сейчас известно, что около 130 миллионов детей в мире ни в какую школу не ходит.

Дети-беженцы приезжают в Польшу уже с 1991 года, когда польское правительство подписало Женевскую конвенцию и стало принимать беженцев. Среди многих прав, гаранти-

руемых беженцам в нашей стране, есть право на учёбу. Всё чаще в польских школах появляются дети-беженцы приезжающие из разных уголков мира, в том числе дети из Кавказа [2, 3, 4].

Дети, которые ожидают признания статуса беженца, имеют право на бесплатную учёбу на уровне начальной школы и гимназии. Дети от седьмого года жизни до времени окончания гимназии, но не дольше чем до восемнадцати лет – получают обязательное обучение. На практике, однако, дети идут в школу тогда, когда в достаточной степени овладеют польским языком. Дети принимаются в школу на основании свидетельств или других документов предоставляющих возможность определить их в соответствующий класс. Если такими документами они не располагают, проводится квалификационный процесс, который состоит из вступительного или квалификационного экзамена. Невозможно не сдать этот экзамен, потому что его результаты решают только, в какой класс должен быть зачислен ребёнок. В сфере образования у детей-беженцев такие же права, как у польских детей.

В настоящее время в польских школах обучается около 1100 учащихся-иммигрантов и в основном они приехали из Кавказа, Вьетнама, Китая и других стран мира. Это число учащихся составляет менее 1% от всех учащихся в польских школах.

Самым частым поводом несдачи экзамена является слабое знание польского языка, пропуски занятий по польскому языку или уроков, организованных в центре для беженцев, проезд в центр после срока экзамена, а также отсутствие интереса со стороны родителей и самих детей. Свыше половины детей-беженцев ходит в польские школы. Среди этих детей большую группу составляют чеченские дети. Некоторые из них ходят в школу много месяцев, а некоторые прекращают учёбу уже после нескольких недель.

Как они чувствуют себя в польской школе? Какие у них эмоции, переживания в контактах с польскими ровесниками и учителями, и каким образом обнаруживаются культурная разница в жизнедеятельности детей в польской школе? Ответы на эти и другие вопросы были получены от учителей, обучающих детей в польских школах.

Как вытекает из анализа интервью с учителями, самой важной и большой проблемой

детей-беженцев в польской школе является отсутствие знания или слабое знание польского языка. Об этой проблеме говорили все учителя, обучающие детей-беженцев. Отсутствие знания польского языка имело огромное влияние на деятельность ребёнка в школе. В начале пребывания в школе дети, которые не знали польского языка или знали его на недостаточном уровне, не рассказывали о своей семье и не обращались за помощью в учёбе к польским ровесникам и учителям. Кроме того, дети не понимали темы урока и были асоциальны и не интересовались учёбой. Из анализа исследований вытекает, что дети усваивали польский язык на уровне, позволяющем им понимать урок, в течение около шести-семи месяцев пребывания в школе. Дети, которые быстро усвоили польский язык, легче налаживали контакт с учителями и ровесниками. Они больше говорили о себе, но у них по-прежнему были трудности в овладении материалом, особенно в области гуманитарных предметов, таких, как польский язык, история, география или биология.

Интересным является тот факт, что в 16-ти случаях дети, в начале пребывания в школе, объяснялись по-русски или как говорят учителя, «знаками». Ситуация, связанная с общением, была очень трудна, как для учителей, так для детей. Надо подчеркнуть, что с первых дней пребывания в школе дети пробовали общаться с учителями и с ровесниками по-польски даже с помощью нескольких слов.

Стоит обратить внимание на поведение детей в школе. В 12-ти случаях интервью учителя подчёркивали, что мальчики и девочки в одинаковой степени были очень замкнуты, неразговорчивы и скрытны, а во время попыток учителя или польских ровесников завязать с ними контакт очень быстро отступали от них, уходя от собеседников. Кроме того, во время разговора дети были сутулы и сжаты. Как говорит одна из учительниц, они *всею боялись*. Когда одна из них хотела поласкать их по голове и прикоснуться к руке, дети боялись и не разрешали такой контакт. У детей также часто появлялись колебания настроения: только что они были спокойны и сосредоточены на уроке, а через минуту становились рассеянными, возбуждёнными, крикливыми и очень агрессивными. Как говорит один из учителей, ученики проявляли также расстройство памяти – никогда

не знали, что происходит на уроке и не помнили то, что выучили раньше.

Высказывания, которые предоставили мне мои собеседники, указывают также на факт, что культурные различия отмечаются и жизнедеятельности ребёнка из Кавказа. Самым «заметным» различием была забота старших братьев и сестёр о младших. Учителя много раз вспоминали, что на территории школы дети часто находились в своём обществе, а старшие дети всегда оберегали младших детей.

Другим проявлением культурного различия, на которое часто обращали внимание мои собеседники, было нежелание как девочек, так и мальчиков-беженцев участвовать в занятиях по физкультуре. Дети стеснялись раздеваться перед ровесниками и надевать гимнастические костюмы. Как вытекает из исследований, часть детей вообще не упражнялась на уроке, а некоторые из них только после долгого разговора решались пойти в бассейн или надеть костюм. Одна из учительниц вспоминает ситуацию, которая произошла в её классе: *Долгое время мальчики не хотели приходить в бассейн. Однако, когда они уже решились, то всё равно не плавали, повесели себя также, как и девочки. Польские девочки плавали вместе с польскими мальчиками, а для мальчиков-беженцев всегда была определена отдельная территория. Тем не менее в бассейн мальчики приходили, но только месяц, потом они отказались и от этого.*

Как вытекает из анализа исследований, дети-беженцы не участвовали также в уроках религии. В это время они ходили в клуб, в библиотеку или вообще не приходили в школу. Их отсутствие чаще всего наблюдалось во время христианских праздников, например, Рождества или Пасхи. Надо подчеркнуть, что дети не приходили в школу и во время мусульманских праздников, например, во время Рамадана. Иногда дети приходили в школу на классный Сочельник с родителями и те, которые знали польский язык, пели колядки. Однако большинство детей были только наблюдателями и не принимали участия в празднике. Интересным для них было украшать ёлку, петь колядки или красить яйца, хотя было видно, что они не понимают этого, не осознают смысла и значения обрядов. При этом они никогда сами не просили объяснить им это. В одном случае отец запретил своему сыну приходить в школу во

время праздника. Может быть, это было связано со страхом родителей потерять собственную этническую тождественность, собственные корни, традиции и культуру.

Интересным кажется также факт, связанный с тем, как одеваются дети-беженцы. Учителя многократно подчёркивали, что замечали различия в одежде между детьми беженцев и польскими детьми. Прежде всего, разница касалась цвета одежды: мальчики носили только одежду тёмных цветов, преобладающим цветом были чёрный, коричневый и тёмно-синий. Только в одном случае учительница отметила, что у мальчиков была одежда красного цвета.

Девочки носили одежду тоже подобного цвета, но главная разница между ними и польскими девочками была в том, что они носили женские, а не молодёжные блузки и обувь. Очень интересным является факт, что девочки не носили рюкзаков, только маленькие сумки, перекинутые через плечо. Их одежда всегда была чистой и опрятная, волосы всегда были заплетены в косу и они никогда не ходили, распустив волосы. Девочки не носили также никаких талисманов, прицепленных к сумкам. Юбки всегда были длинные, одна учительница вспоминала, что у детей не было «фирменной» одежды. Их одежда имела специфический и интенсивный запах очищающих химических средств.

В школе девочки отличались покорностью, были тихие, скромные, дисциплинированные и всегда смиренные. Девочки уходили от контактов не только с мальчиками своей культуры, но также и с польскими сверстниками. Как заметила одна из учительниц, девочки боялись польских друзей, потому что не понимали их поведения, таких, как щипки или дергание за косы. Как показывают результаты исследований, в 14-ти случаях, девочки не поддерживали никаких контактов с польскими мальчиками. Только в двух случаях контакт этот заключался главным образом в разговоре, а в одном случае контакт был помощью в учёбе. Девочки никогда даже не останавливались около польских мальчиков, всегда стояли около девочек или одни. Они также не хотели стоять в паре с польским мальчиком, а во время совместной игры держались на расстоянии и никогда не хотели подать им руку. Девочки также не сидели за одну парту с польскими мальчиками; сидели с другими девочками-беженками, одни или с польскими девочками. Интересным явля-

ется то, что девочки не сопротивлялись сидеть с мальчиками из своей страны. Чаще всего это было связано с тем, что у детей была только одна книга, и им было легче пользоваться ею, когда они сидели вместе. Девочки не обращались к польским мальчикам с просьбой помочь им в учёбе. Как вытекает из анализа интервью, за такой помощью обращались к учителю данного предмета или к польским подругам. Очень часто, однако, они вообще не просили о такой помощи. Огромное влияние на это оказывал, как уже упоминалось выше, языковой барьер¹.

Стоит также добавить, что девочки чувствовали себя более уверенно в классе, когда были вдвоём или втроём. Разговаривали они в таких случаях на своем родном языке и это давало им чувство безопасности. Зато, когда в класс ходила только одна девочка, она была застенчива независимо от того, был ли в классе мальчик из ее страны или нет.

Ситуация выглядела по-другому, если речь шла о контактах девочек с польскими подругами. В 15-ти случаях учителя заметили поддержку социальных контактов среди девочек. Только в одном случае учитель не заметил таких контактов, а в трёх случаях не было ответа на этот вопрос. Контакт девочек с польскими девочками заключался главным образом в совместной игре, совместном запоминании польских и русских слов, а также в проведении времени на перемене. Как упоминалось выше, девочки садились за парты с польскими подругами, которые на уроке старались объяснить им непонятные вопросы. Стоит добавить, что с инициативой установить контакт с девочками, первыми всегда выступали польские девочки.

Очень интересным кажется тоже контакт мальчиков-беженцев с польскими ровесниками. Как вытекает из анализа интервью, эти мальчики также предпочитали компанию польских мальчиков, но время от времени поддерживали также контакты с польскими девочками. В 7-ми интервью мои опрашиваемые отмечают, что мальчики не поддерживали контактов – общественных, личных и связанных с учёбой – с

польскими девочками, но в 5-ти интервью подтверждали наличие таких контактов. Главным образом это были общественные контакты, связанные с учёбой. Их было больше, чем в аналогичной ситуации, касающейся девочек-беженек. В 7-ми интервью учителя не сумели однако ответить на вопрос, касающийся контактов мальчиков с польскими девочками. Это было связано с тем, что эти учителя учили только девочек-беженек. Другая учительница сказала, что в её классе у мальчиков не было никакого стеснения в контактах с польскими девочками и работой на уроках. Учителя подчёркивали также, что у некоторых мальчиков не было никаких препятствий, чтобы сесть за одну парту с польской подругой. Некоторые из них предпочитали даже компанию польских девочек, потому что они были более взрослые и заботливые по отношению к ним и с удовольствием помогали им в уроках. Мальчики-беженцы обращались за помощью как к польским друзьям, так и подругам, а также к учителям. Только в двух случаях учителя отмечали, что мальчики не просили о помощи в учёбе, так как они не были заинтересованы ею. Только несколько учителей отметили, что мальчики были очень застенчивы по отношению к польским подругам и никогда с ними не играли. Не вставали в одну пару, не подавали руку польским девочкам, не разговаривали с ними и не садились за одну парту. Мальчики предпочитали сесть за парту одни, чем с польской подругой. Мальчики, однако, чаще всего садились за парту с другими мальчиками или с девочками из своей страны. В своей компании они чувствовали себя в безопасности.

Из анализа интервью следует, что дети-беженцы регулярно посещали уроки. В 13-ти случаях учителя подтверждали, что дети не пропускали занятий, а только в 5-ти случаях, отмечали, что дети ходили в школу не систематически. Как вытекает из их высказываний, девочки более регулярно посещали школу. Когда они отсутствовали, у них всегда было оправдание, а их пропуски занятий были вызваны, прежде всего, с болезнью или тем, что у них был последний автобус в центр и их отпускали с занятий. Как вытекает из исследований, дети регулярно ходят в школу только тогда, когда их родители намерены остаться в Польше. В момент, когда семья готовится нелегально уехать из Польши, дети прекращают ходить в школу и не интересуются уроками. Как сле-

¹ Как девочки, так и мальчики часто не понимали проблем затронутых на уроке и в связи с этим не понимали содержания домашнего задания. Кроме того, дети готовили уроки на дополнительных занятиях по польскому языку или на уроках, организованных в центре для беженцев, в котором жили. Только одна учительница заметила, что дети никого не просили помочь им в уроках, потому что они хотели сделать всё самостоятельно.

дует из анализа литературы по данной проблематике, отток детей-беженцев в польских школах очень большой.

Учителя отмечают, что дети беженцев не участвовали в дополнительных уроках польского языка, организованных школой. Главной причиной было очень позднее время начала занятий. Как говорит одна из учительниц, в её школе занятия эти начинались на седьмом или восьмом уроке, а участие в них было обязательным. Так как, дети были очень усталые, они часто пропускали предмет. Не все из них также обедали в школе, и им надо было вернуться в центр на обед, а потом снова прийти в школу. Для многих из них это было слишком тяжело и они теряли охоту. Интересным кажется также то, что часть детей не ходила в школу и в пятницу. Так как это был последний день в школе, дети устраивали себе «выходной». Дети, которые ходили в школу время от времени, чаще всего не приносили оправдываний, говорили только, что они болели или им пришлось ухаживать за младшими братьями и сёстрами, потому что мама была в больнице. Родители-беженцы по большей части не интересовались результатами и оценками своих детей. Только одна учительница отметила, что у неё был хороший контакт с родителями.

Анализ интервью показывает, что у детей было очень много проблем с овладением материалом по гуманитарным предметам, зато очень хорошо справлялись с точными предметами. 14 учителей интегрированного обучения отметили, что у детей были проблемы с польским языком. Одна из учительниц, подтвердила, что дети считают лучше польских детей и лучше знают таблицу умножения, чем очень импонируют польским ровесникам. Как следует из анализа интервью, эти дети также одарены мануально и художественно.

Как подчёркивали все учителя, проблемы с гуманитарными предметами заключались в том, что дети не понимали текста и механически переписывали его с доски. Они могли прекрасно копировать буквы с доски и делали это очень тщательно, но не понимали смысла переписываемых предложений. У детей были также проблемы с умением читать с пониманием. Недостаток понимания текста и логического соединения слов в предложения были причиной того, что у детей были проблемы с умением писать сочинения. Трудности у них вызывало и произношение польского «w», «f» и «e».

Эту последнюю они произносили как русское «е».

Интересным представляется высказывание учительницы интегрированного обучения в первом классе, которая отметила, что в начале пребывания в школе дети проявляли большую мотивацию к учёбе, так как у них были одинаковые с польскими детьми умения читать и писать. После полугода пребывания в школе разница между ними и польскими учениками значительно углубилась, потому что дети в повседневной жизни не общались на польском языке. Кроме того, в центре часто им не обеспечивали помощь в подготовке к урокам. Нищета окружающей действительности, недостаток социализированных испытаний и знания польской лексики в огромной степени повлияли на то, что у детей были проблемы с пониманием распоряжений учителей и проблемы с пониманием обсуждаемых на уроках текстов. Дети проявляли мотивацию к учёбе только в нескольких случаях: во-первых, тогда, когда понимали обсуждаемые на уроке вопросы, во-вторых, когда они были заинтересованы данной темой и, в-третьих, когда знали, что останутся в Польше надолго. Мотивация к учёбе, понимание обсуждаемого на уроке вопроса и интерес к предмету имели связь с активным поведением детей на уроке. В 9-ти случаях учителя подчёркивали, что ученики сами выступали на их предметах. Дети принимали участие на уроке только тогда, когда знали, что смогут ответить на вопрос или решить задачу. Так, девочки реже, чем мальчики, выступали на уроке, даже, если знали ответ на вопрос. Недостаточная активность на уроках часто вытекала не из-за отсутствия знаний, а из-за страха, что польские ровесники будут смеяться, из-за усталости и из-за невнимательности на уроках.

Иногда доходило до конфликтов между детьми-беженцами и польскими детьми. Главным образом это были ссоры, толкание, драки, оскорбления и то, что польские ученики смеялись над этими детьми. Самым частым поводом конфликтов были различия во внешности и поведении детей-беженцев.

Недостаточная уверенность у детей-беженцев в своем будущем, неустроенность и нестабильная ситуация вызывали их «временность» и «пребывание на минутку» в польской школе. У детей, находящихся в «неопределённом состоянии» и живущих «на чужаках»

нах», не было возможности завязать долгую дружбу с польскими ровесниками. Вначале препятствием было незнание польского языка, а потом, когда дети овладели языком настолько, чтобы понять друг друга, они часто уезжали из Польши. Как подчёркивают учителя, для многих из них это была травматическая ситуация и они очень переживали потери только что завязанных знакомств и дружбы с польскими ровесниками. Некоторые из них, несмотря на многие трудности и культурные различия, чувствовали себя хорошо в польской школе. Другие не сумели акклиматизироваться в новой среде и часто прекращали учёбу.

В данной статье представлены краткие результаты исследования проблемы детей-беженцев в польской школе. Нет сомнения, что представленный анализ коснулся всего лишь вопроса о жизни иностранных детей в польских

школах. Надо подчеркнуть, что если им оказывать уважение и понимание, то в будущем эти дети смогут хорошо жить и положительно влиять на хозяйственное, экономическое и культурное развитие принимающей страны.

Литература

1. Dzieła / Kom. red.: H.Kirchner, S.Wołoszyn, A.Lewin (przewodniczący). – Warszawa: Latona, 1992-1998; Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, od 2003.
2. Dzieci ulicy: Powieść. – Warszawa: A. Pajewski, 1901. – 267 s.
3. Koszałki-Opalki: Satyry społeczne. – Warszawa: Księgarnia Powszechna, 1905. – 246 s.
4. Przedstawicielstwo Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców w Polsce): <http://interlawyer.com.ua/content/status-bezhenca-polsha>

УДК 373.24.

ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

М.П.Жигалова

Аннотация

Образование в поликультурной среде имеет определённую специфику. Оно должно строиться на гуманистических принципах. Эти принципы предполагают осознание ценности этнического и культурного многообразия, использование диалогических и полилогических методов обучения. Сущность мультикультурного образования заключается в формировании широких социокультурных компетенций. Примером этого может служить творчество Бориса Пастернака.

Ключевые слова: поликультурная среда, гуманистические принципы, социокультурные компетенции, Борис Пастернак.

Abstract

Education in multicultural environment has a certain specificity. It should be based on humanistic principles. These principles presuppose awareness of the value of ethnic and cultural-diversity, the use of dialogical and polylogical teaching methods. The essence of multicultural education is to create broad socio-cultural competencies. An example of this is the work of Boris Pasternak.

Keywords: multicultural environment, humanistic principles, socio-cultural competence, Boris Pasternak.

Образование в поликультурной среде имеет определённую специфику. И потому вызывает необходимость пересмотра требований к современному процессу обучения, который строится на гуманистических принципах, таких, как: *признание* достоинств личности любой национальности; *умение* считаться с её чувствами; *признание* специфически выстроенных новых взаимоотношений в мультикультурной образовательной среде; восприятие другой культуры как части культурных норм и убежде-

ний инонациональных обучаемых; *осознание* ценности этнического и культурного многообразия как основы социального обогащения, упорядочения межгрупповых отношений и повышения потенциала выживания; *учёт* взглядов и потребностей различных этнических групп; *использование* диалогических и полилогических методов обучения.

Это значит, что социальная сущность современного мультикультурного образования состоит, прежде всего, в формировании не

просто языковой, а широкой социокультурной компетенции и аутентичности контекстной трактовки смыслов межсубъектной коммуникации представителей разных культур. Такое образование готовит молодое поколение к критическому осознанию мира, к развитию коммуникативных возможностей и глубокому рефлексивному отношению к собственной культуре. Это делает процесс социокультурной трансляции этнических ценностей более стабильным, защищённым и управляемым, способствует осознанному сохранению носителями языка национальной культуры и социокультурного опыта конкретного общества. Поэтому не вызывает сомнений, что мультикультурная личность может воспользоваться всеми преимуществами от свободного передвижения по миру и легче адаптироваться к жизни в любой другой стране.

Одновременно с возрастанием роли человека, превращением «человеческого капитала» в главный ресурс развития социума усиливается сегодня значимость наук о человеке. Нельзя не отметить и тот факт, что в современных условиях важно сохранить в перечне приоритетных направлений развития науки всё то, что касается образования и педагогики. Ведь подготовка образованной и высококравственной личности, которая в век высоких научных технологий сможет действовать разумно и во благо человечества, – самый наукоёмкий и сложный процесс.

В этой связи резко возрастают значение и востребованность научно-теоретического, в том числе и философско-методологического осмысления новых образовательных реалий и процессов, где культурологическая концепция приобретает особую значимость и выступает сегодня в качестве ведущего компонента всей работы по модернизации содержания образования в любом государстве.

Одно из главных мест в этом процессе занимают предметы гуманитарного цикла, и в частности литература, прежде всего потому, что любая национальная литература вбирает в себя факты отечественной и мировой, материальной и духовной сфер, культурные реалии современности и прошлого, специфические национальные обряды и обычаи, религиозные представления народа и т.д. В противном случае, существует опасность, что отсутствие такой работы приведёт к духовному оскудению личности. Поверхностное знакомство с нацио-

нальной и инонациональной литературами и культурами, в которых описан опыт многих поколений и цивилизаций, снизит интерес к внутреннему миру человека, разнообразному и неповторимому, а также стремление к высокому идеалу. Произойдёт замена душевных качеств сухим прагматизмом и расчётом, где уже не будет места чувству ответственности и совести, чести и достоинства личности, то есть тем качествам, которые составляют основу характера и гордость любой нации. Может быть, поэтому в последние годы в теоретико-методологических исследованиях всё большее внимание стало уделяться аксиологической составляющей. И это закономерно: система ценностей – это внутренний стержень культуры любого общества, объединяющее звено всех форм общественного сознания.

Поэтому и литературное образование мирового мультикультурного пространства всегда рассматривалось как процесс воспитания и развития личности. Идея «о долге каждой нации выразить себя перед миром» (Р.Тагор) прошла сложный эволюционный путь от открытия амбивалентной природы мира (Чжу-Си) до признания взаимосвязи и органического единства двух миров: «...восток и запад присущи каждой вещи» (Гегель).

Эта идея привела к созданию концепции «мировой литературы» (Гёте), положившей начало сравнительному изучению литератур (Н.И.Конрад), которое помогло выявить их типологию (Ю.Б.Борев, А.И.Бушмин, Б.Г.Реизов), разработать славянскую литературную систему (И.Г.Неупокоева), определило стадийность развития литератур (Г.Н.Поспелов), выдвинуло проблему заимствования (П.Н.Берков, Я.Е.Эльсберг). Если принять во внимание, что традиционная картина мира чаще всего выступает как формирующее начало человеческой деятельности, то, видимо, следует в первую очередь её проанализировать. Это позволит понять, чем отличаются национальные культуры и как они дополняют друг друга, образуя целое на уровне мировой культуры. Задача, таким образом, заключается в том, чтобы постичь сам процесс взаимодействия культур, а это предполагает знание кода каждой из них или того неповторимого ядра, которое делает культуру национальной. Как справедливо отмечает Г.Гачев, «...художественное произведение, отражающее культуру того или иного народа, представляет собой национальное устройство

мира в «удвоении» [14]. Это «удвоение» предполагает классификацию литературных взаимоотношений, что представляет одну из наиболее сложных задач, не решённых сегодня в полной мере ни литературоведением, ни методикой преподавания. Проблему «литературное образование и культура» следует понимать как соотношение части и целого, определение роли и места части в составе целого, выявление её связи с другими компонентами целого. Если литература – это часть культуры, то есть смысл говорить о том, что литература как неотрывная часть культуры является предпосылкой для культуроведческого аспекта изучения литературного произведения. Поэтому литературное образование тесно взаимосвязано с другими компонентами культуры: историей, изобразительным искусством, музыкой, театром, кино, радио, телевидением. В отличие от них литература передаёт действительность через художественные образы, которые характеризуются следующими особенностями: во-первых, они обращены к жизни, в них отражается объективная реальность; во-вторых, они небезразличны к материалу, посредством которого создаются.

Поэтому литературное искусство всегда увлекает своей эмоциональностью, обогащает сознание человека, развивает художественный вкус, имеет познавательное и воспитательное значения. Вот почему так велика его роль в формировании нравственных качеств личности. Образы литературы зависят от свойств языка, особенностей его структуры, лексики, фразеологии, синтаксиса, системы его коннотаций, именно поэтому литература изучается параллельно с языком. Всё это составляет своеобразные культурные гнёзда, отражающие специфику исторической эпохи, весь спектр развития приоритетов духовности – от особенностей бытового уклада, интимных чувств до общественной жизни, своеобразия мышления, нравственно-эстетических идеалов.

Поэтому их место в структуре и содержании образования является одной из ключевых проблем его модернизации, если иметь в виду задачу, направленную на развитие личности. Без широкой культурной ассоциативности в восприятии и понимании явлений жизни может быть утрачена творческая, культурно-генерирующая способность целых поколений.

Как уже отмечалось, сегодня полноценное качественное образование немислимо без ор-

ганичной, неразрывной связи с наукой, искусством, литературой, музыкой, историей. А так как язык литературы и искусства универсален, то можно в полной мере использовать потенциал гуманитарного образования для консолидации социума, для воспитания национального самосознания и патриотизма, тем более что в любом государстве существуют прекрасные традиции в этом сегменте образования, и беречь их, придать им новый импульс сегодня очень важно.

И в этой связи интересным будет изучение в полиэтнической образовательной среде немецких страниц жизни и творчества поэта-эмигранта XX века Б.Л.Пастернака.

Стихотворение «О, знал бы я, что так бывает...» дышит философскими размышлениями о мире и о себе. Родившиеся поэтические строки – это откровения о том, что изначально поэзия была для него потребностью души. Но с годами многое изменилось как в его мировидении, так и в осмыслении жизни.

Уже первая строка стихотворения настраивает читателя на глубокий философский смысл. Хочется спросить: бывает что? – Муки творчества, когда «строчки с кровью»? Страх за дальнейшую творческую судьбу («робок первый интерес»)? Полная самоотдача, когда «не читки требует с актёра, а полной гибели всерьёз»? Преобладание эмоций над разумом, «когда строку диктует чувство»? Или всё вместе взятое? Поэтому и воспринимаются лирические строки не просто как стихотворные, а как откровения собственной души, как изложенная на бумаге судьба поэта («и дышат почва и судьба»).

Таким образом, мы можем сформулировать и тему – судьба поэта и поэзии, судьба пророка в России. И идею, которую фактически определил сам поэт: «Как перерождает, каким пленником времени делает эта доля, это нахождение себя во всеобщей собственности, эта отовсюду прогретая теплом неволя. Потому что и в этом извечная жестокость несчастной России: когда она дарит кому-нибудь любовь, избранник уже не спасётся с глаз её. Он как бы попадает перед ней на римскую арену, обречённый ей зрелищем за её любовь. И если от этого не спасся никто, что же сказать мне...».

Анализ ключевых слов («дебют», «интерес», «гибель», «почва», «судьба») позволяет говорить и об этапах творческой деятельности.

Творческий дебют художника слова...Он может возвысить начинающего поэта, а может привести к гибели, не обязательно физической, а, что ещё страшнее, к гибели душевной. Это происходит потому, что часто творческая личность, погружённая в собственное творчество, превращается в «раба» своих мыслей и суждений, которые не всегда совпадают с требованиями времени, в котором он живёт («И тут кончается искусство, И дышит почва и судьба»). Это значит, что судьбу поэта во многом определяет время.

Доминантные слова («пускался», «отказался», «требует гибели», «диктует чувство») лишь подтверждают сказанное, убеждают читателя в том, что чувства чаще всего властвуют над разумом, что именно они движут судьбой поэта. Именно они «диктуют» жизнь.

Лирический герой стихотворения «О, знал бы я, что так бывает...» выражает проблему своего века и показан в динамике.

Сначала это робкий художник слова, который только дебютировал в литературе, но ещё не знает, чем сложен и даже опасен этот труд, и почему непредсказуемы его плоды.

Затем мы видим, что это уже человек, до конца преданный искусству, его раб, для которого поэзия – Судьба. И если ты выбрал эту стезю, то должен быть готов к любым испытаниям.

Всю серьёзность такого выбора подчёркивают и рифмующиеся слова («дебют – убьют», «наотрез – интерес», «раба – судьба»), и определённая игра слов. Но основную смысловую нагрузку несут всё же имена существительные, что свидетельствует о статичности, неизменности поднимаемой проблемы – вечной ответственности поэта за сказанное слово и необыкновенной сложности его ремесла.

И потому, наверное, жизнь творца – это и «кровь горлом», и «подоплёка», и «робкий интерес», и «полная гибель», и «рабство», и «судьба».

Стихотворение «О, знал бы я, что так бывает...» можно рассматривать и как попытку поэта объяснить читателю своё предназначение на земле, обнажив перед ним свою душу. Заметим, что Б.Пастернак очень точен в отборе лексики, которая помогает ему достичь максимальной правдивости, и вместе с тем объяснить драматизм судьбы поэта («нахлынут горлом», «подоплёка», «наотрез», «гибель», «кончается искусство»).

Читатель отмечает и резкость суждений, и констатацию фактов («Но старость – это Рим»). Вечные философские истины – жизнь и судьба – составляют основу размышлений лирического героя.

Авторский почерк Б.Пастернака на редкость своеобразен и специфичен. Неожиданные метафоры и олицетворения, порой ошеломляющие своей резкостью («строчки убивают», «Рим требует гибели» и др.) разноликая палитра эпитетов, на первый взгляд, беспорядочный и вечно «спешащий» синтаксис, – вот основные слагаемые особого поэтического стиля поэта. Всё «диктовало чувство», всё шло от его чистой души и открытого сердца. Попытка сблизить два полюса, две абсолютных реальности – истории и отдельной судьбы – остаётся двойственной и незавершённой. Эта двойственность вписывается уже в другой контекст, контекст будущего времени, который требует от личности «переделки», изменения суждений. И в этом отношении стихотворение звучит как компромисс и вызов одновременно, как урок жизни, призывающий не только поэта, но и читателя к полной самоотдаче.

Стихотворение «Gleisdreieck» навеивает грусть, заставляет задуматься над мимолётностью жизни, над фатальностью судеб и над тем, как же научиться человеку быть самим собой и сбросить, наконец, все маски и гримасы.

В каждой строке стихотворения угадывается тихая грусть, печаль и даже разочарование. В то же время чувствуется, что лирическому герою хочется сделать отчаянную попытку раскрыть перед читателем душу, «объяснить» самого себя...

Это подтверждают и факты биографии Б.Пастернака, который переживал в момент создания стихотворения тяжёлый эмоциональный и творческий кризис. Произведение было написано в Берлине 30 января 1923 года и относится к так называемому «берлинскому периоду» творчества.

Что же подтолкнуло к этому художника слова? Ответ находим в письме Полонскому от 10 января 1923 года. Б.Пастернак пишет: «...в Берлине Б.Зайцев пожелал мне написать что-нибудь такое, что я бы полюбил. Эта счастливая по простоте формулировка потребности в художестве побудила меня работать...» [8, с. 344].

Но желание работать пришло позже, а первые месяцы в Берлине, когда, как писал Б. Пастернак брату, он не знал для чего ему «подниматься с постели по утрам и куда деваться от всех этих неудач», дни были полны «недовольства собою и окружающим ...» [8, с. 342]. «Все тут, словно сговорившись, покончили со мной, сошедшись на моей «полной непонятности... но я хочу, чтоб стихи мои были понятны ...» [8, с. 340], – писал он Боброву всего за неделю до написания стихотворения «Gleisdreieck». И ему это удалось. Удалось показать человеческую трагедию, одиночество, творческие сомнения – всё то, что чувствовала тогда его душа. Неудивительно, что лирический герой стихотворения «Gleisdreieck» охвачен грустью и беспокойством. Он размышляет над смыслом жизни в современном ему цивилизованном мире. Очевидно, что этот мир стремится к шумящему техническому прогрессу («семафоры», «бензин», «крыши», «трубы», «метро» и т.д.) и этим улучшает материальное состояние, а значит, и жизнь людей. А с другой стороны, технологизированное общество разъединяет человеческие души.

Лирический герой понимает и то, что в технологизированном мире человек не испытывает потребности в общении, не чувствует природу, да и не нуждается в её гармонии. И потому даже «снежная даль» для лирического героя «пахнет уже не свежестью, а бензином...». Но особенно разочарован он лживостью и фальшью окружающих людей.

Несмотря на всё это, лирический герой понимает неизбежность происходящего, ибо остановить стремительное развитие технического прогресса никто уже не в силах.

Неслучайным является и название стихотворения, ведь «Gleisdreieck» переводится с немецкого как «железнодорожный треугольник», видимо, тот, который устанавливают на железнодорожных переездах в качестве регулировщика. В стихотворении он символичен. Автор подчёркивает, что человек всё меньше становится хозяином своей судьбы, что он слепо доверяется тем, кто абсолютно равнодушно указывает ему путь, не разбираясь в его чувствах, мыслях и мечтах.

В таком пессимистичном ключе выдержано всё произведение.

Как видим, основным мотивом стихотворения является трагизм человеческих переживаний. Доминантные слова («пробавляется»,

«сдаёт», «выставляет розу с резедой», «метро летит») лишь подчёркивают неприятие человеком условий технологизации.

Символично звучит начало стихотворения. Чердак, с одной стороны, можно трактовать как что-то возвышенное, то, что находится над суетой обыденной жизни, но, с другой стороны, чердак – то, что очень часто загромождено ненужными вещами, хламом. И действительно, всё старое, отжившее должно уйти и давать дорогу новому. В этом, наверное, и заключается вечное движение вперёд. Люди же часто, по мнению Б.Пастернака, ограничиваются тем, что готовы променять даже нечто «высокое», духовное, на что-то низменное, но материальное.

Стихотворение написано пятистопным ямбом с использованием перрихий и перекрёстной рифмовки, что ещё больше усиливает оттенок обеспокоенности будущим, чувство трагизма. Композиция стихотворения, все его сильные позиции, лексика и отчётливо звучащие урбанистические мотивы подчинены раскрытию темы. Всё настойчивее от строки к строке Б.Пастернак говорит об одиночестве человеческих душ, о том, как в этом мире должен жить человек среди жизненных неудач, «пропастей», «сумерек», «гримас и мрака».

Таким образом, мы видим, что одним из решающих критериев успеха совершенствования образования является решение вопроса национальной идентификации в контексте социальных и культурных процессов, которые связаны с переходом к гражданскому обществу. Как правило, сегодня система образования в любом государстве имеет дело со сложным этническим многообразием, языков, культурно и ментально разнородным контингентом обучающихся. А значит, проблемы консолидации общества, достижения понимания между людьми, исповедующими разные культуры и религии, не могут быть решены без участия системы образования. Поэтому следует учить умению принимать любую культуру такой, какая она есть, учить реагировать на культурные отличия не столько эмоционально-импульсивно, сколько рационально; стимулировать желание познавать разные культуры и терпимо относиться к тем, кто не такой, как все, и не такой, как мы. Как справедливо отмечает О.В.Гукаленко, «...диалог культур – это признание и развитие культурного плюрализма в обществе, обеспечение равных прав, обязан-

ностей и возможностей для всех граждан; уважение прав человека на свободный выбор своей культурной идентичности» [1, с. 126].

Что касается реализации принципа поликультурности, то здесь, на наш взгляд, важным является его применение в создании дидактических сценариев проводимых занятий. И в этом отношении предлагаемая нами статья, в основе которой лежит методика изучения и анализа художественного произведения как межкультурного универсума, написанного русским поэтом-эмигрантом XX века, отвечает критериям поликультурности как на уровне содержания, так и на уровне текстов (некоторые даны на двух языках), заданий и видов деятельности.

Литература

1. *Гукаленко, О.В.* Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодёжи / О.В.Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2005. – Вып. IX. – с. 126
2. *Dehmel, I.* Das ganze Leben. Prosa zu Beginn des 20 Jahrhunderts / I.Dehmel. – Berlin, 1994. – 80 s.; s. 9–11;
3. *Жигалова, М.П.* Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ: теория и методика: монография / М.П.Жигалова. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG. Берлин, Германия, 2011. – 305с.
4. *Жигалова, М.П.* Немецкие страницы жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов XX века в мультикультурном образовательном пространстве: учебное пособие/ М.П.Жигалова. – Editura Tehnopress, Румыния, Яссы, 2010 – 166 с.
5. *Жигалова, М.П.* Некоторые особенности преподавания русской литературы в белорусском этногенезе /М.П.Жигалова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М., 2005. – Вып. IX. – С. 434–444.
6. *Пастернак, Б.* Собр. соч. в 5 т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – Москва: Худ. лит., 1989.
7. *Пастернак, Б.* Собрание сочинений в 5т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит., 1991
8. *Пастернак, Е.* Борис Пастернак. Биография. – М., Из-во «Цитадель», 1997.
9. *Пастернак, Б.* Полн. собр. соч. 11т. Т.1. – М: Слово/ Slovo, 2003.
10. *Пастернак, Б.* Собр. соч. в 5 т. Т.1. Стихотворения и поэмы.1912-1931. – Москва: Худ. лит., 1989.
11. *Пастернак, Б.* Собр. соч. в 5 т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – Москва: Худ.лит., 1989.
12. *Пастернак, Б.* Собр. соч. в 5 т. Т.2. Стихотворения 1931-1959. Переводы. – Москва: Худ. лит., 1989.
13. ЦГЛИ, фонд № 2554.
14. *Dehmel, I.* Das ganze Leben. Prosa zu Beginn des 20 Jahrhunderts / I.Dehmel. – Berlin, 1994. – 80 s.; s. 9–11.

СЛОВО О ПЕДАГОГЕ-ПРАКТИКЕ

УДК 37.0(075.8)



КАК ВОСПИТАТЬ ПАТРИОТА?

Аннотация

Здоровье – это полное физическое, духовное и социальное благополучие. Воспитание гражданственности и патриотизма должно осуществляться в комплексе с воспитанием здорового образа жизни. Начинать эту работу надо с дошкольного возраста.

Ключевые слова: В.В.Смирнов, здоровье, гражданственность, патриотизм, дошкольный возраст.

Abstract

Health is complete physical, mental and social well-being. The education of the citizen-genstvennosti and patriotism should be done in conjunction with raising a healthy lifestyle. To begin this work with pre-school age.

Keywords: V.V.Smirnov, health, citizenship, patriotism, preschool age children.

2015 год – год 70-летия Победы в Великой Отечественной войне – Владимир Васильевич Смирнов встречает не только как ветеран войны, но и как активный педагог-практик, которого всегда ждут дети, педагоги, психологи, родители, ждут не только в детской организации № 118 г. Казани (где он постоянно работает), но и во многих других дошкольных учреждениях республики.

Да, в свои 90 лет он постоянно работает в детском саду № 118, активно участвует в работе самых разнообразных научно-практических конференций, публикуется. Его хорошо знают и уважают в министерствах здравоохранения, образования и науки, культуры. Везде он отстаивает право детей на здоровье, право педагогов на использование технологий, форми-

рующих здоровый образ жизни, гражданственность и патриотизм.

В беседах с педагогами В.В.Смирнов подчеркивает, что государство во все времена ставило себе задачу воспитать здоровое поколение, любящее свою Родину, способное трудиться на благо Родины и готовое ее защитить. Но, что такое здоровое поколение, что такое здоровье?

Всемирная организация здравоохранения дает такое определение: здоровье – это не только отсутствие болезней или физических недостатков, но полное физическое, духовное и социальное благополучие.

На основе определения «здоровья» патриотическое воспитание, считает В.В.Смирнов, является частью социального аспекта общего определения «здоровья» и особенно актуально при отсутствии идеологии.

В.В.Смирнов напоминает, что Патриарх Алексий ещё в 2000 году призвал народ на защиту детей, поскольку именно в этот год со стороны Запада началась хорошо спланированная бескровная война против России.

Каковы оптимальные условия для реализации задач патриотического воспитания, спрашивает В.В.Смирнов. И подводит коллег к мысли о том, что это:

1) целенаправленное, системное, непрерывное педагогическое воздействие на протяжении всего периода обучения в дошкольных, школьных (в том числе профессиональных) и высших учебных заведениях. Татарский мыслитель Каюм Найсыри говорил: «Знания, полученные в детстве, подобны орнаменту, выбитому на камне»;

2) системное изучение прошлой истории Родины. Народная мудрость гласит: «Кто не знает истории Родины, у того нет будущего».

Никчемного человека народная мудрость определяет как Ивана, не помнящего родства.

Какая же государственная структура может в полной мере решить эту проблему?

Однозначно можно ответить – министерство образования и науки.

Снимая с министерства вопросы воспитания патриотизма, некоторые наши чиновники – снимают с него и ответственность за выполнение прямых обязанностей (и будет как в поговорке «у семи нянек дитя без глазу»).

В настоящее время, подчеркивает В.В.Смирнов, до сих пор не разработаны четкие механизмы и критерии оценки воспитания здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма. Альберт Эйнштейн утверждал, что серьезные проблемы нельзя решать на том уровне мышления, при котором они были созданы. Таким образом, современные программы нельзя строить, ссылаясь на опыт КПСС, они нуждаются в серьезной доработке с учетом мировой науки управления. Основной задачей на указанный период, по всей видимости, будет объединение государственных структур и учреждений в единую действенную систему воспитания подрастающего поколения под управлением министерства образования и науки.

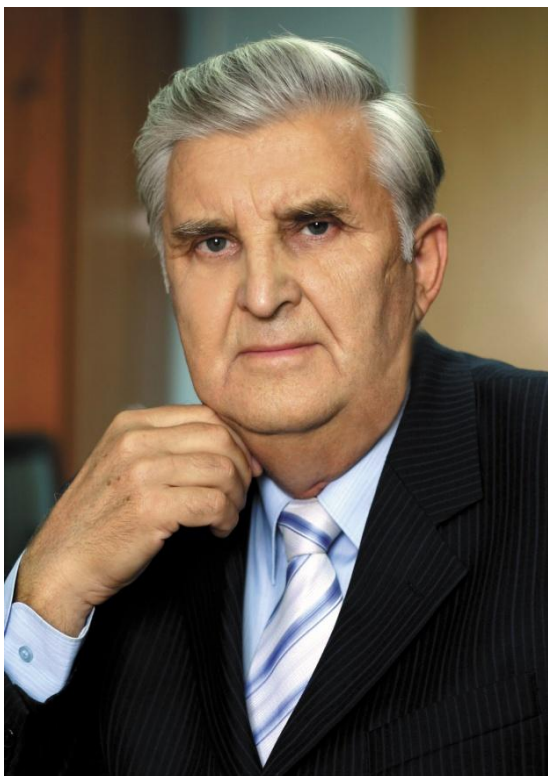
В.В.Смирнов всегда заставляет коллег задуматься, пересмотреть сложившиеся стереотипы и по-новому подойти к решению проблемы.

Редакция журнала «Образование и саморазвитие» от имени Казанского (Приволжского) федерального университета поздравляет В.В.Смирнова с 90-летием со дня рождения и 70-летием со дня Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Желаем Владимиру Васильевичу хорошего здоровья и творческого долголетия.

Редакция журнала «Образование и саморазвитие»

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

УДК 378.126



ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ: НАУЧНАЯ ШКОЛА АКАДЕМИКА В.И.АНДРЕЕВА

«Творчество – это природный смысл жизни».
(Н.Перих)

«Человек думает, что создаёт идеи, но в действительности они создают его».
(К.Г.Юнг)²

Аннотация

Казанский федеральный университет реализует концептуальные идеи академика В.И.Андреева – идеи саморазвития личности, обучения с ориентацией на развитие конкурентоспособности, мониторинга качества образования.

Ключевые слова: В.И.Андреев, саморазвитие личности, конкурентоспособность, качество образования.

Abstract

Kazan Federal University implements the conceptual ideas of academician V.I.Andreev – Ideas of individual development, learning with a focus on the development of competitiveness, quality monitoring training.

Keywords: V.I.Andreev, self-development, competitiveness, quality of education.

² Цитаты заимствованы из монографии В.И.Андреева «Педагогическая эвристика для творческого саморазвития, многомерного мышления и мудрости».

Сама жизнь, научная, творческая биография Валентина Ивановича Андреева является подтверждением его теории о саморазвитии личности. Он родился в небольшой деревне пригорода Казани, в семье сельских учителей и прошёл долгий, сложный и интересный путь «саморазвития»: учитель физики и астрономии в сельской школе, инженер-конструктор на заводе, учитель в престижной «физико-математической» школе № 131, преподаватель КГПИ, профессор КГУ, академик. Когда Валентин Иванович описывал модель «творчески саморазвивающейся личности», он словно описывал самого себя: «...это личность, ориентированная на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации всё более сложных творческих задач и проблем, в процессе решения которых происходит самосозидание, т.е. творческое позитивное изменение «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, самоактуализация, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация».

На первой своей фотографии 6-летний Валентин крепко держит алфавит - первую, любимую книгу. С тех лет самообразование и самоактуализация стали путеводной звездой для будущего академика. Колоссальный потенциал, который раскрывается в личности при постоянном движении вперёд, к новым, актуальным для неё вершинам, к важным достижениям стали секретом творческого долголетия для многих учёных. Именно в стремлении к непрекращающемуся развитию – символ жизни, залог преобразования цивилизации. Но не многие мыслители способны еще и к созидательной деятельности, обладают талантом учителя, педагога, способны вдохновлять своими идеями учеников и создавать научные школы, реализовать свои концепции в практике. За тридцать лет работы В.И.Андреева в Казанском университете им была создана солидная научная школа. Под руководством профессора защищено более 74 диссертаций, из них 15 докторских диссертаций. Он – автор более 200 научных трудов, 7 монографий и 15 учебных пособий. Каждая из монографий является фундаментальным, целостным, принципиально новым педагогическим исследованием и базой, серьезным методологическим фундаментом для дальнейших научных работ.

В.И.Андреев был идейным вдохновителем научно-практических конференций, посвященных научному творчеству, проходящих с 1987 года в Казанском университете и ежегодно, с 1992 года, на Яльчике (Мари Эл), в 2006 году основал журнал «Образование и саморазвитие», который стал площадкой для апробации исследований ученых России и зарубежья. В 1991 году возглавил диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций,

а в 1995 – докторский диссертационный совет, через который прошли сотни ученых-педагогов.

Сегодня Казанский федеральный университет в педагогической практике реализует концептуальные идеи, сформулированные и обоснованные В.И.Андреевым, которые касаются саморазвития личности, обучения с ориентацией на развитие конкурентоспособности, мониторинга качества обучения.

Научная школа – это в первую очередь ученики и единомышленники. Им слово.

Профессор В.Г.Каташев: 75 лет для ученого – это, на мой взгляд, только начало настоящего научного творчества. Итоги подводить еще очень рано, многое придется еще осмыслить, понять, проанализировать. Такова судьба ученых – многие только в зрелом возрасте обретают настоящее «тихое время» для размышлений. Решены многие проблемы, дети, ученики уже повзрослели и сами становятся учителями и воспитателями. Их нужно только направлять, корректировать. Судя по творческой плодотворности последних лет, Валентин Иванович вступил именно в этот «золотой период». И я искренне ему желаю новых научных открытий и творческих достижений!

С Валентином Ивановичем мы практически в одно время закончили Казанский педагогический институт, но ближе судьба свела нас несколько позже, через 15 лет. Академик М.И.Махмутов дал мне читать его диссертацию, как и другим членам нашей лаборатории – научной лаборатории дидактики. Основные вопросы к диссертанту обсуждались накануне защиты, и сложных вопросов было много. Я счел необходимым предупредить Валентина Ивановича о возможных проблемах. Вероятно, это смогло его как-то морально подготовить, он собрался и замечательно выступил. Как же давно это было! По сути, так состоялось наше знакомство. Его дочка Юленька была в младшем детсадовском возрасте, Валентин Иванович был молодым, «подающим надежды» ученым.

Обсуждение было жестким. Я наблюдал обсуждение и анализировал поведение соискателя и впервые понял, как надо держать удар в научной дискуссии, какими качествами должен обладать ученый, особенно педагог-дидактик. Со стороны может показаться, что профессор Андреев просто купался в уважении коллег, его путь был легким и удачливым. Но это не совсем так. Мне довелось неоднократно наблюдать, как Валентин Иванович попадал в труднейшие организационные, научные ситуации, но всегда искал и находил выход. Это его одна из самых сильных черт: умение находить нестандартные решения, рисковать и определять самые оптимальные выходы из положения. Такое умение дорогого стоит: ему я завидовал и непрерывно учился. Не только интеллектуальные способности, но и личностные качества, свойства ха-

рактера: целеустремленность, настойчивость, работоспособность выдвинули Валентина Ивановича в ряд знаковых педагогов страны. Можно много говорить о его идеях, о книгах, и, я думаю, об этом скажут. Я же хочу подчеркнуть, что эта дата не подведение итогов, а некий рубеж, после которого начинается наиболее активный творческий период. Здоровья и творчества Вам, Валентин Иванович. С уважением, твой единомышленник.

Профессор Л.М.Попов: В.И.Андреев – ученый-новатор. В Казанский университет на должность заведующего кафедрой педагогики и психологии молодой доктор наук пришел в 1985г. Впервые, с начала создания кафедры, её руководителем стал доктор педагогических наук, профессор, человек с творческим взглядом на психолого-педагогическое образование и подготовку кадров, соответствующим временем. Валентин Иванович стал мощнейшим стимулятором научного роста сотрудников кафедры. Достаточно сказать, что во время его заведования докторами педагогических наук стали Г.В.Мухаметзянова, Г.А.Петрова, Н.Ю.Посталюк, Т.В.Шуртакова, Н.Ю.Хусаинова. Докторами психологических наук стали Н.М.Пейсахов, Л.М.Попов. Всего 7 человек. Не каждая кафедра может гордиться таким выплеском ученых.

В.И.Андреев проявил завидную энергию в создании первого в университете диссертационного совета по педагогике, первого научного журнала, объединяющего ученых и практиков. Журнал «Образование и саморазвитие» усилиями Андреева имеет высокий статус ВАКовского журнала и имеет широкое признание в профессиональном сообществе.

Научную энергию проявляет и как координатор исследований в области педагогики и психологии в Поволжском регионе, когда на ежегодных конференциях, собираемых в летнюю пору в Яльчик (Марий Эл), выступают с докладами ученые из Москвы, Тюмени, Йошкар-Олы, Чебоксар, Ульяновска, Оренбурга и др. городов России. В последние годы окрепли научные связи, благодаря В.И.Андрееву с Германией, Болгарией.

Основная черта В.И.Андреева – креативность. Креативное начало не позволяет ему оставаться в пределах только педагогической науки.

Являясь автором книг по творческому саморазвитию личности студента, по конфликтологии, конкурентологии, нравственной педагогике, В.И.Андреев стремится раздвинуть рамки традиционной педагогики и привнести в нее то новое, что соответствует вызовом современной эпохи и что говорит о редкой способности ученого – предвидеть те изменения, которые произойдут в содержании науки, где человек воспитывается и обучается в новых реалиях – реалиях интеграции наук в единую науку о Человеке.

Профессор Г.В.Ившина: Сегодня уже никого не удивляют термины электронное обучение, дистанционные образовательные технологии. Благодаря научному предвидению Валентина Ивановича Андреева еще в 90-ые годы прошлого столетия в Казанском университете на кафедре педагогики была сформулирована тема исследования творческого саморазвития студентов в условиях компьютеризации учебного процесса. В 1990 году была защищена кандидатская диссертация «Компьютеризация педагогического эксперимента по выявлению творческих способностей студентов в обучении». А вскоре под руководством В.И.Андреева началось изучение факторов, влияющих на качество образовательных систем в условиях информатизации.

Монография по педагогике творческого саморазвития Валентина Ивановича позволила в то время многим его ученикам сформулировать методологическую основу и теоретическую базу новых исследований. Так начались и мои исследования по теме «Дидактические основы инвариантности, преемственности и перспективности информационных технологий мониторинга качества образовательных систем».

В большинстве проведенных в то время исследований, информационные технологии обучения рассматривались как частные методики, не как целостная дидактическая система. Мы же под педагогическим мониторингом понимали процесс непрерывного научно обоснованного диагностико-прогностического слежения за качеством функционирования и развития педагогических процессов для оптимизации образовательных целей, содержания, форм, методов, условий и результатов обучения (В.И.Андреев). Управление качеством образовательных систем все более смещается со стадии функционирования на стадию проектирования, чтобы показатели качества были стабильны, а технология надежной и устойчивой. Разработка дидактических основ проектирования и внедрения компьютерных технологий в условиях мониторинга образовательных систем с позиций инвариантных подходов, преемственности и перспективности, апробация учебно-программного обеспечения проводились совместно с научным, учительским и студенческим составом школ и вузов Казани. Опытно-экспериментальной базой стали казанские школы, студенты, преподаватели и слушатели факультета повышения квалификации ряда казанских вузов. Исследование проводилось более десяти лет. В результате была сформулирована дидактическая основа новой концепции, обоснованы возможности инвариантного подхода, преемственности и перспективности создания и применения информационных технологий мониторинга качества образовательных систем. Разработана информационная технология мониторинга качества образовательных

систем, в основе, которой лежит аппарат нечеткого моделирования, что позволяет оперативно строить иерархии для близких по значению данных.

В числе прочих результатов исследования предложена технология дидактического конструирования содержания учебного материала на основе использования инвариантного подхода и определения качества как по отдельным параметрам, разработана системная диагностика формирования профессиональной компетентности и конкурентоспособности, которая может стать инвариантной основой педагогического мониторинга, обеспечивающего оценку и коррекцию формируемых качеств личности обучаемых.

Прошло 15 лет с тех пор, но работа продолжается по этой теме уже в новых условиях. На основе полученных ранее результатов была построена система электронного обучения КФУ. И в этом тоже проявилось научное предвидение Валентина Ивановича Андреева о том, что человек должен стремиться к саморазвитию, используя самые современные ресурсы. В 21 веке огромные и не реализованные в полной мере возможности кроются в применении информационных технологий: это новые электронные курсы, МООС и интернет-ресурсы.

Доцент Н.П.Либерман (Обухова): В далекие 80-е прошлого столетия работа по организации социалистического соревнования на факультете иностранных языков КГПИ предоставила мне возможность познакомиться с совершенно неординарным человеком, творчески относящимся ко всему, касалось ли это учебного процесса, или чтения лекций, или работы в профкоме института. Увлеченность, заинтересованность, посвященность своему делу, несомненно, привлекала. Так началось наше сотрудничество, сначала на ниве проведения мероприятий по соцсоревнованию, затем по науке. Тема, которая была обозначена, касалась развития творчества студентов в высшей школе США. Валентин Иванович был терпелив, но настойчив в том, что касалось работы над исследованием. Годы, проведенные в аспирантуре у Валентина Ивановича, были одними из самых запоминающихся: научные семинары, конференции, симпозиумы, встречи с ведущими российскими, и зарубежными учеными. Благодаря усилиям Валентина Ивановича мне посчастливилось пройти стажировку по теме диссертационного исследования в Лейпцигском университете.

После защиты диссертации мы продолжали наше сотрудничество, вместе с другими аспирантами Валентина Ивановича проводили диалоговые лекции, организовывали различные мероприятия, посвященные вопросам продвижения идей творческого подхода в обучении.

Я знаю точно, что научный руководитель – это человек, который принимает участие не только в вашей научной жизни, это человек, на которого вы

равняетесь всю свою последующую жизнь, который всегда является мерилем ваших поступков, ваших достижений, успехов. Работая уже со своими аспирантами, я всегда думала, как бы в той или иной ситуации поступил Валентин Иванович. Всю свою жизнь я с огромной благодарностью вспоминаю время, которое мне действительно подарили – это время общения с Валентином Ивановичем и его семьей.

Профессор Ф.Л.Ратнер: Моё знакомство с Валентином Ивановичем состоялось так давно, что, кажется, это было всегда. Я горжусь тем, что была у него первым доктором наук по зарубежной педагогике. С ним меня связывают дружеские, доброжелательные, уважительные отношения, но я всегда (и так будет всегда!) чувствую себя его ученицей. Он был моим научным руководителем и по кандидатской диссертации. Нас объединяет главная, как мне представляется, тема, которая пронизывает его научно-педагогическую деятельность: творчество, научное творчество, творческая личность.

Я на всю жизнь была и буду благодарна ему за то, что в трудные годы, после ухода из жизни моего мужа, именно Валентин Иванович настоял на том, чтобы я продолжала заниматься наукой и писала докторскую диссертацию.

Меня всегда поражает глубина его педагогических познаний и, самое главное, он обладает удивительным чувством научного предвидения, что дает далеко не каждому даже крупному ученому.

Остается только завидовать его неиссякаемой работоспособности, его новым идеям и плодотворной работе, которые, я в этом уверена и твердо убеждена, будут длиться многие, многие годы.

Пусть будет здоров и удачлив этот бесконечно дорогой для меня красивый, умный, доброжелательный человек, продуктивный и выдающийся ученый!

Профессор Д.З.Ахметова: Двадцать лет рука об руку! Валентин Иванович Андреев, ученый, педагог, Человек, с которым мы шли рука об руку 20 лет. Все, что он написал и исповедал в эти годы, всегда было с интересом изучено мной. Его идеи легли в основу моих размышлений об инновационной педагогике, о конкурентоспособной личности, развивающейся в современном обществе, о судьбе и будущем педагогической науки.

В каких ролях я видела академика В.И.Андреева?

В роли лектора в моей бывшей школе – Зеленодольском УВК № 1 – в процессе постоянно действующих научно-методических семинаров, на которых апробировались его идеи. В роли научного консультанта при согласовании темы докторской диссертации и ее подготовки.

В роли председателя совета по защите диссертаций на соискание ученой степени по педагогике – целых 13 лет, когда мне была оказана честь

быть приглашенной в этот совет уже в качестве его члена.

В роли семьянина – у него дома в теплой гостеприимной обстановке, когда, как говорится, Валентин Иванович был «человеком без галстука».

В роли просто собеседника – его даже мимоходом сказанные фразы осели в голове и стали в какой-то степени путеводителем по жизни: например, в 1997 году в переломный момент моей жизни, он обронил фразу: «Знаете, если вас не пустили куда-то, надо менять маршрут и сделать другое заметное и значимое дело – и у вас все получится!». Действительно, я сделала это при поддержке Валентина Ивановича: успешно защитила через год докторскую диссертацию по педагогике. Валентин Иванович – харизматическая личность, обладающая большим даром убеждения, поэтому я его никогда не видела одиноко стоящим или скучающим – он всегда в окружении людей, всегда востребован и актуален.

Как и многие-многие люди, у которых жизнь пересеклась с Валентином Ивановичем, я душевно поздравляю его с Юбилеем и желаю многие-многие лета и здоровья. Ко мне также присоединяются мои – наши с Валентиным Ивановичем ученики – 6 аспирантов и соискателей, которые прошли школу Андреева-Ахметовой.

Профессор С.Г.Доброворская: В 1987 году я выполняла под руководством профессора Андреева дипломную работу. С 1988 до 1990 года работала на его кафедре лаборанткой, в 1991 году Валентин Иванович пригласил меня в аспирантуру. В 1995 году, благодаря грамотному руководству со стороны Валентина Ивановича мне удалось защитить кандидатскую диссертацию, связанную с творческим самоопределением личности.

После защиты моей кандидатской диссертации Валентин Иванович предложил заниматься очень интересным для меня направлением: «Педагогическая ориентация студентов на здоровый образ жизни». Эта тема стала в последствии темой моей докторской диссертации, которую мне удалось, благодаря моему научному руководителю, защитить в 2003 году.

Далее моя профессиональная и научно-исследовательская деятельность была связана с защищенной мною темой. Через год после защиты докторской диссертации Валентин Иванович пригласил меня в диссертационный Совет, председателем которого он является.

Мой профессиональный и научный путь в течение последних 27 лет был связан с моим научным руководителем – академиком Валентином Ивановичем Андреевым. Это не просто учитель, это человек, реализовавшийся как педагог, ученый, руководитель, глава семейства. Это человек сделавший себя самостоятельно, с красивой траекторией жизни от школьного учителя физики до акаде-

мика. Участвуя в различных форумах и не только в России, мы сталкиваемся с удивительным фактом: Андреева знают повсюду, научная среда подхватывает и транслирует его оригинальные идеи. В научной сфере он имеет репутацию делового человека, слово которого дорогого стоит. А еще, он всегда старается помогать людям.

Валентин Иванович состоялся не только в профессии, это очень открытый, контактный человек, у него прекрасные дети и внуки. Не так давно им была написана летопись своей семьи. Полагаю, вся его судьба – красивое продолжение семейной династии учителей.

Доцент Е.В.Асафова: Одним из значимых шагов в создании школы академика РАО Валентина Ивановича Андреева было объединение сотрудников кафедры, его учеников при выполнении проектов, поддержанных ведущими научными фондами, как РФНФ (Российским Гуманитарным Научным Фондом) (06-06-14101г, 2006г.; 07-06-00641А, 2007-2008гг.) и фондом фундаментальных исследований в области гуманитарных наук (ГО2-2.1-192, 2003-2004гг.).

В этот период были последовательно развиты основополагающие идеи академика В.И.Андреева о творческом саморазвитии и конкурентоспособности личности, качестве университетского, в том числе, педагогического образования. Итогом этого многогранного пласта исследовательской совместной работы стали теоретически обоснованные педагогические законы многомерных бинарностей развития и саморазвития образовательных систем, значимых для формирования специфических компетенций и личностных качеств, индивидуальных особенностей, которые необходимы для становления студента как конкурентоспособной личности. На основе бинарного подхода были оптимизированы разработанные ранее тестовые методики так, что получилась динамическая система перехода тестового контроля в самоконтроль знаний и диагностики в самодиагностику профессионально-значимых личностных качеств студентов. Выявлены стратегии раскрытия ресурсов мотивации для саморазвития конкурентоспособности. Проведено теоретическое исследование компетенций личностного самосовершенствования и определена их универсальность, многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность. Выявлено развитие и саморазвитие деловых и лидерских качеств у студентов, участвующих в проектно-творческой деятельности. При выполнении работы были даны практические рекомендации многомерного выявления личностных качеств, индивидуальных способностей и компетенций конкурентоспособности студентов. В ходе этой совместной работы сотрудников кафедры под руководством Валентина Ивановича была положена традиция подготовки и издания коллективных монографий, среди которых: «Приоритетные стратегии

мониторинга качества воспитания студентов» (2003) и «Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования» (2004), «Воспитание студента как конкурентоспособного лидера» (2005), «Методология и технология мониторинга воспитания в контексте педагогического образования» (2007).

Поощрение самостоятельности и поиска оригинальных идей в научных изысканиях, в то же время стремления встраиваться в общую проблему исследования, содействие развитию сотрудничества в ходе дискуссий и обсуждений результатов, – вот что, на мой взгляд, является несомненным достоянием Валентина Ивановича, которым он и до настоящего времени продолжает щедро делиться со своими учениками.

Доцент Н.Н.Калацкая: *«Педагогический профессионализм учителя начинается тогда, когда он способен прогнозировать и управлять развитием конкретно взятого ученика» (авторские педагогические максимы).* Педагогический профессионализм Валентина Ивановича Андреева помог моему становлению как профессионала, и пройти долгий путь от студентки до преподавателя Казанского федерального университета. А все началось осенью 1997 года, когда робкая студентка пятого курса механико-математического факультета Казанского государственного университета постучалась в дверь знаменитого профессора, академика. Немного робея, я объяснила, что хотела бы поступить в аспирантуру. Валентин Иванович внимательно меня выслушал, при этом сразу предложил свою помощь как научного руководителя выпускной квалификационной работы на тему «Сравнительное изучение успеваемости в средней и высшей школе методом корреляционного анализа» (вторым научным руководителем был Володин В.И.)

«Относитесь к каждому ученику, как к своему собственному ребенку. Любите, цените и помогайте ему стать творчески саморазвивающейся личностью» (авторские педагогические максимы). В ходе работы над дипломной работой и диссертацией, когда училась на очной форме аспирантуры, под руководством Андреева В.И., постигала азы исследовательской работы, совершенствовала навыки работы с научной литературой, формировалась как исследователь. Валентин Иванович всегда искренне интересовался моими достижениями, советовал интересные книги, делился своими мыслями. Меня всегда восхищало, как Валентин Иванович, вдруг увлекательно начинал рассказывать, как овладевает компьютером, или как изучает английский язык. Конечно же, сразу хотелось быть похожим на своего Учителя, ведь он был примером для подражания.

Духовность, творчество и культура – это три приоритета стратегии, на базе которых можно надежно развивать педагогическую теорию

и совершенствовать практику образования, достойную XXI в. (авторские педагогические максимы). Мне кажется, что именно духовность, творчество и высокая педагогическая культура характеризует моего Учителя. Высокая нравственность, трудолюбие, жизнелюбие и человеколюбие – это те качества, которыми отличают личность Андреева Валентина Ивановича.

Доцент В.П.Зелеева: Учитель – это тот, кто учит или тот, у кого учатся? Пример творческого отношения ко всему в жизни Валентина Ивановича очень заразителен. Он не учит, не навязывает, а именно заражает своим интересом к разным явлениям действительности. Он демонстрирует способ отношения к жизни, способ самопознания и саморазвития и поэтому ценна именно возможность соприсутствия в его творческом жизненном пространстве.

Валентин Иванович щедрый учитель. Он не скупится раздавать свои идеи, делиться своими творческими находками, подсказывать интересные области для исследования, привлекать к своим инновационным проектам. В каждой его научной книге есть педагогические максимы – высказывания, побуждающие задуматься над предлагаемыми жизненными правилами, которыми делится автор. Его научные идеи неразрывно связаны с жизненной мудростью, освоенной им самим.

Я, будучи аспиранткой Валентина Ивановича, начинала свой научный путь в 1986 году в творческой лаборатории зарубежной педагогики вместе с В.М.Маршевой, О.М.Богдановой, Н.П.Обуховой, Д.А.Хафизовой. Под руководством Валентина Ивановича проходили интересные научные семинары, он проводил дискуссии и деловые игры с нашим участием прямо на занятиях по педагогике, вовлекая студентов в процесс активного обсуждения актуальных проблем образования. Валентин Иванович не боится погружать студентов и аспирантов в проблемное поле педагогической науки, предлагает дискуссионать с его идеями, развивая творческое, критическое мышление своих учеников.

Он не только предлагает свои идеи, но и поддерживает идеи своих аспирантов, и я, по рекомендации Валентина Ивановича, после прочтения книги И.Паспаланова и Л.Здравчева «Как создавать таланты», зараженная идеями исследования творчества поехала на стажировку в Софийский университет изучать, как в Болгарии развивают творческие способности. Моя стажировка завершилась защитой кандидатской диссертации и этого момента, при поддержке Валентина Ивановича, началось многолетнее сотрудничество кафедры педагогики, а впоследствии и Казанского университета с педагогическим факультетом Софийского университета. В Казанский университет не раз приезжала профессор Вера Гюрова, которая непосредственно участвовала в наших конференциях и научных семина-

рах, проводила мастер-классы и читала лекции для студентов нашего университета, а впоследствии стала научным руководителем российско-болгарской лаборатории сравнительных исследований. Кроме нее множество болгарских коллег публиковались в наших сборниках и журнале, а коллеги нашей кафедры участвовали в конференциях Софийского университета.

Думаю, что результатом моего ученичества у Мастера стал интерес к непроторенным дорогам в науке, стремление нестандартно посмотреть на привычное, дискутировать с общепризнанным, искать свой собственный путь. На одной из конференций, организованных нашей кафедрой, я делала доклад о внутриличностной коммуникации, в котором звучали новые, в чем-то спорные для традиционной науки идеи, и профессор В.В. Сериков, обратив внимание на мой доклад и эти небесспорные идеи подчеркнул, что они заслуживают внимания и что «это, несомненно, школа В.И. Андреева». Для меня в моей научной биографии это важно было услышать.

Серьезной научной школой для меня стала роль ученого секретаря диссертационного совета. Заслугой Валентина Ивановича является создание диссертационного совета из ученых, составляющих работоспособный творческий научный коллектив, благодаря которому анализ диссертационных исследований на защитах проводится всесторонне, тщательно, глубоко и в доброжелательной атмосфере. Многие из членов совета являются учениками Валентина Ивановича.

Очень важно, когда Учитель гордится своими учениками, когда ему удастся создать из них команду сотрудничества и сотворчества. В учениках Валентина Ивановича, которые из разных городов и регионов собираются на все организуемые им научные форумы, отражаются все идеи его научной школы, а сам Мастер является примером неутомимого научного поиска, самоорганизации и непрерывного творческого саморазвития.

Профессор Вяра Т.Гюрова (София, Болгария): Знаю профессора Андреева почти 15 лет, с тех пор как начались мои визиты как приглашенного лектора в Казанский университет. Позже мы встречались много раз на конференциях как в Болгарии, так и в Казани. Каждую встречу я не уставала удивляться широте взглядов Валентина Андреева на педагогическую науку, на развитие современного мира и современного образования. У профессора всегда и на всё – своя яркая личностная позиция и это здорово помогало нам в дискуссиях и поиске научной истины. Еще восхищало одно качество: ответственность как к делам кафедры, к коллегам, к преподавательской работе, так и по отношению к студентам. Но главное это высокая самодисциплина. Профессор Андреев очень глубокий и плодотворный ученый, мы всегда с интересом брали в

руки его новые книги и монографии. И в каждой находили свежие, новые идеи.

Идеи творческого саморазвития личности – эмблема Андреева, его педагогическое кредо, смысл его педагогической деятельности. Удивительно, эта идея была сформулирована уже давно и оказалась очень плодотворной. Когда я читала некоторые его публикации или слушала его доклады на научных форумах, то сразу же мысленно проводила параллели с современными теориями иностранных авторов. Схожесть подходов авторов, которые даже, наверное, не знали о существовании друг друга, убеждали меня в актуальности постановки задач и весомости результатов. Так, в последнее десятилетие на западе (в Канаде и Австралии) развивается новая теория – heutagogy, в основе идеи личностный подход. В основе постулат о том, что «За отправную точку берется идея о том, что ученик работает над собой исходя из особенности личного опыта». Идеи казанского профессора о механизмах творческого саморазвития личности очень близки к этой концепции.

Когда-то отец современной андрогогики Питер Джарвис написал о известном педагоге-теоретике Малкольме Ноулсе: «Не только учитель, но и писатель, не только лидер, авторитетный мэтр в своей области, но и новатор». Можно с чистой совестью отнести эти слова к научной и творческой деятельности профессора Андреева Валентина Ивановича: он учитель учителей, причем авторитет не только в среде молодых педагогов. Его идеи вдохновляют опытных учителей. Он – автор множества не просто теоретически глубоких, но и очень полезных педагогических сочинений. Андреев безусловный лидер в педагогической науке Татарстана и России. И точно, как о Малкольме Ноулсе, о нем можем сказать, что его творчество и вся его жизнь являются воплощением его ценностной системы, его идей. От всего сердца желаю ему много, много лет здоровья и новых творческих достижений.

Профессор В.Л.Дубинина (Йошкар-Ола, Казань): В 1992 году произошла моя судьбоносная встреча с профессором, заведующим кафедрой педагогики Казанского государственного университета, В.И.Андреевым – ученым-педагогом, которая не просто помогла состояться моей профессиональной карьере в научном сообществе, а сыграла в ней решающую роль.

Для меня Валентин Иванович – это мудрый наставник, ориентир в науке. Право считать себя ученицей «Школы Андреева» – огромная честь и многолетний труд, нередко, совместный. С 1992 года поддерживая и развивая идеи академика Андреева мы активно включились в подготовку и проведение Всероссийских научно-практических конференций, которые большей частью проходили на территории Республики Марий Эл. Из пятнадцати конференций четыре состоялись в Казани, одина-

дцать на спортивно-оздоровительных базах «Олимпиец» Марийского государственного университета и «Чайка» Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской, что расположены на озере Яльчик. Об актуальности выделенной тематики научных конференций свидетельствуют следующие статистические данные: участниками конференций являлись представители научных и образовательных учреждений из 86 городов России, среди зарубежных государств представлены США, Германия, Болгария, Белоруссия, Украина, Казахстан, Литва, Молдова и Йемен.

Почему «Яльчинские конференции» стали так популярны? Факторов много. Например, то, что участие в работе форума стало гарантией успеха в области научных достижений для большинства их участников. Об этом свидетельствуют высокий научный уровень всех докладов; публикация научных статей; ежегодная презентация новых книг, монографий, учебников, различных пособий и других изданий; последующая защита кандидатских и докторских диссертаций; продвижение в присвоении научных степеней и званий. Выступления с докладами, участие в их обсуждении или даже просто присутствие на конференции было весьма полезным, как для начинающих исследователей, так и для маститых ученых, так как новые идеи, результаты опытно-экспериментальной работы получали не формальную апробацию, а действительно объективную оценку. Безусловно, важным элементом взаимодействия было и неформальное общение с единомышленниками, установление творческих контактов с ними.

Коллеги шутили, что секрет формула в одинаковых именах организаторов: Валентин и Валентина. Валентин Иванович Андреев – идейный вдохновитель, председатель оргкомитета конференций, прекрасный оратор. А я - Валентина Леонидовна - заместитель председателя оргкомитета конференций. Научно-практические «Яльчинские» конференции оправдали высокий статус всероссийских, переросли в статус Международных и представляют сегодня образец непрекращающегося возбужденного источника научной мысли педагогов, для которых участие в работе данного форума является научной школой творческого саморазвития и творческой самореализации.

Конференции, проводимые под руководством академика РАО В.И. Андреева, объединяют научные школы Республик Поволжья (Марий Эл, Татарстан, Чувашия, Ульяновская, Оренбургская область) и вузы, находящиеся на территории нашей Республики Марий Эл: МГПИ; МарГУ; МИО; МарГТУ. Данные конференции являются для всех участников школой развития методологической культуры, рожают и стимулируют актуальные педагогические идеи и проекты, у участников появляется больше возможностей для выполнения кандидатских и док-

торских диссертаций (публикации, знакомство с учеными, с новыми наработками в области педагогической и психологической науки).

То, что в научный оборот введены понятия: «саморазвитие личности», «ориентация обучения на конкурентоспособность», свидетельствует о появлении нового направления в педагогической науке и образовательной практике.

Профессор Т.Т.Сидельникова: В жизни любого человека есть знаковые фигуры. Кто-то появляется на горизонте твоего бытия и выстраивает вектор движения на долгие годы...

Первая моя встреча с Валентином Ивановичем Андреевым произошла в далеком 1985 году, когда среди дам кафедр общественных наук разлетелась информация о появлении в университете «новенького»: интересного, высокого, стройного профессора. А еще в то время в КГУ разрабатывался «Комплексный план коммунистического воспитания студентов» Валентин Иванович пришел в партком университета, возмущаясь, что «план» разрабатывали не педагоги, а «идеологи» - преподаватели кафедры научного коммунизма (одним из них была я). Критика возымела действие, так началось сотрудничество. Тандем с педагогами позволил создать план, который потом министерство ставило в пример вузам страны, в КГУ даже послали комиссию по изучению опыта воспитательной работы со студентами...

Вторая встреча - 1992 год. Лекция Валентина Ивановича на факультете повышения квалификации о проблемах творческого саморазвития личности. Слушая профессора, я поняла, что совсем того не подозревая, всю свою преподавательскую жизнь занималась *практикой* педагогической инноватики. Последнее обстоятельство послужило основанием моей третьей встречи с Валентином Ивановичем в 2005 году. Я принесла ему, как тогда считала, готовую докторскую диссертацию... Что говорить? Низкий поклон Вам, Валентин Иванович за то долготерпение, которое Вы демонстрировали, читая уже 17 по счету вариант, моего автореферата, за то, что взяли на себя нелегкую ношу научного консультирования.

Поворотной стала для меня книга Валентина Ивановича «Деловая риторика: практический курс для творческого саморазвития, делового общения, полемического и ораторского мастерства». Именно с нее начался мой интерес к практике публичных выступлений, коммуникативным тренингам, которые я провожу уже сама более 20 лет. В автобиографической повести «Жизнь как авантюра творческого саморазвития: автобиографическая повесть» В.И. Андреев описал *факторы саморазвития. Одно из них:* «Общаться с талантливыми, умными и высоко-нравственными людьми». Спасибо, Валентин Иванович, что Вы столько лет дарили мне такую возможность.

Доцент О.И.Донецкая: «Чтобы изменить людей, их надо любить. Влияние на них пропорционально любви к ним». *И.Г. Песталоцци (Педагогическая максима из книги В.И. Андреева «Педагогика творческого саморазвития», с. 115)*

Валентин Иванович – это первый человек из моего взрослого окружения, который назвал меня по имени-отчеству. Так как я была очень молода, а он был намного старше и так как до кафедры педагогики мне довелось поработать в таких местах, где подобное обращение не только не было принято, но и вызвало бы усмешку, эта, казалось бы, мелочь стала для меня одной из вещей, отделяющих университет от прочего мира как совершенно особенный и чрезвычайно комфортный в плане человеческого общения остров. Мне стало сразу понятно, что только на этом острове я смогу выжить и что общение с такими людьми дороже всех прочих благ.

Поэтому я несколько не удивилась, что основное направление научных исследований моего нового шефа было связано с личностью, ее творческим саморазвитием, духовно-нравственными исканиями, с проблемами «автоэволюции, где приоритетной стратегией должна стать стратегия упорного творческого саморазвития» [Андреев 1996, с. 7]. Ведь чтобы запустить механизмы автоэволюции («чтобы изменить людей»), «их надо любить». И от Валентина Ивановича всегда шла волна любви и глубокого уважения к людям.

Когда я читала в его книге «Педагогика творческого саморазвития» главу «Учитель-воспитатель», мне казалось, что Валентин Иванович описывает принципы и правила, которыми сам руководствуется не только в воспитательном процессе, но и в обычной жизни: «отсутствие справедливости – это отсутствие взаимопонимания» [с. 123], «готовность вести активный диалог» [с. 124], «высокий уровень духовности и интеллигентности», «доброжелательная улыбка и ласковый голос» [с. 125], умение признать собственную ошибку [с. 124]. «Только счастливый учитель может подарить своему ученику несколько лет ученического счастья. Только добрый учитель может посеять зерна доброты в душах своих учеников. Только творчески саморазвивающийся учитель может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих учеников ... надо быть учителем, которого ждут наши ученики» [Андреев, 1996, с. 127].

Валентин Иванович – это именно тот учитель, которого ждали и ждут его ученики.

Доцент И.И.Голованова: «Я убедился, что как бы человек успешно ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом. Я сам учился у более старых педагогов, и у меня многие учились». (*А.М.Макаренко, из учебника В.И.Андреева «Педагогика Высшей школы»*)

Впервые я услышала о Валентине Ивановиче Андрееве еще студенткой химического факультета КГУ. Наши аспиранты увлеченно рассказывали о своих занятиях по «Педагогике Высшей школы». О том, какие интересные эвристические деловые игры проводил Валентин Иванович на своих парах, какие творческие темы рефератов давал им. Особенно запомнился реферат о педагогике любви. «Философское осмысление любви – любви к своей профессии, любви к своим студентам и любви студентов к своему преподавателю – должно стать не просто предметом педагогических размышлений, а, наряду с творчеством, важнейшим смыслом и важнейшей ценностью профессионально-педагогической деятельности» (Андреев, 2003, С.11).

Валентин Иванович всегда поддерживает инновационные идеи, сам с интересом постигает все новое. Тогда, в 90-е годы, в образовательный процесс активно внедрялись новые информационные технологии. Компьютерные обучающие программы все активнее завоевывали образовательное пространство. Моя дипломная работа была посвящена компьютерным обучающим программам по химии. Валентин Иванович с интересом поддержал это направление и предложил продолжить работу над данной темой в рамках аспирантуры по педагогике. «Компьютерные технологии обучения третьего поколения – это единый образовательный процесс, основанный на междисциплинарном нетрадиционном содержании, формах, методах и средствах обучения. Компьютер в третьей модели – уже не вспомогательное средство обучения, он станет одним из важнейших элементов (Андреев, 2006, С. 278).

Став аспиранткой, я получила возможность проводить семинарские занятия по курсу «Педагогика». Обучение и работа под руководством Валентина Ивановича, пробудили во мне желание поновому посмотреть на преподавание этой дисциплины. Творческое отношение профессора Андреева к педагогическому труду вдохновило меня на поиск новых форм и подходов к построению всего курса «Педагогика». «Расширению смыслового поля, втягиванию в это поле студента может способствовать диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания» (Андреев, 2003, С.11).

Валентин Иванович не только активно призывает к налаживанию продуктивного диалога преподавателя со студентом, но и в личных взаимоотношениях с учениками проявляет удивительную чуткость, всегда старается поддержать их интересы и увлечения. Так, поняв, что мои интересы сместились в сторону от информационных технологий, Валентин Иванович предложил рассмотреть другую тему диссертационного исследования, более соответствующую моим устремлениям. Благодаря его

поддержке в 2006 году мною была защищена диссертация «Педагогические условия проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов» (на материале обучения педагогическим дисциплинам). «Работа педагога высшей школы в направлении помощи студентам по разработки «Я-концепции» их творческого саморазвития может вестись в следующих направлениях:

- Углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках и способностей.
- Помощь студентам в осознании их профессиональных склонностей, интересов, способностей.
- Расширение сферы деятельности студентов в направлении их профессионального самосовершенствования.
- Побуждение студентов заняться самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием.
- Оказание помощи конкретному студенту в поисках резервных возможностей по определению их вредных привычек, слабостей, неорганизованности и т.д.» (Андреев, 2005, С. 101).

Ассистент Э.Г.Галимова: Когда-то, еще будучи студенткой педагогического вуза и изучая курс «Педагогика», я познакомилась с учебником «Педагогика» под редакцией профессора В.И.Андреева. Еще тогда, пользуясь этим учебником, я и подумать не могла, что судьба так близко меня столкнет с этим человеком.

В 2006 году состоялось мое знакомство с Валентином Ивановичем, когда я пришла работать лаборантом на кафедру педагогики Казанского государственного университета. Каково же было мое удивление, когда я увидела автора того самого учебника вживую...

Валентин Иванович сразу очень тепло и добродушно принял меня в свой коллектив. Я же в свою очередь старалась четко и точно выполнять все свои обязанности.

Мой приход на кафедру совпал со временем, когда Валентин Иванович создавал свой научный журнал «Образование и саморазвитие», который в последующем вошел в перечень ВАК Российской Федерации. Получив уже на этот момент доверие со стороны Валентина Ивановича, мне было предложено стать техническим секретарем этого журнала. Журнал стал серьезной платформой для научно-педагогического сообщества, поскольку он был ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Сегодня научный журнал «Образование и саморазвитие» пользуется популярностью в научно-педагогическом сообществе, цитируется в РИНЦ и

уверенно смотрит в будущее. В его содержании представлены не только педагогические разделы "Ориентация образования на саморазвитие личности", "Совершенствование качества образовательных систем", "Компетентный подход в обучении и саморазвитии", "Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи", "Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности", "Проблема мониторинга качества образования", "История образования и педагогической мысли", "Проблемы зарубежной педагогики", но и психологические.

Профессор Ю.В.Андреева: Профессор Андреев стал моим учителем по праву рождения. Меня всегда вдохновляла идея, что папа учит учителей. Как это работает я поняла в классе в 5-м, сказав учителю папину фразу: «это непедагогично!» (по реакции учителя я поняла, что с людьми нужно говорить на их языке).

Папа всегда всему учил и продолжает учить: плавать, ездить на велосипеде, играть в шахматы, сажать яблони, управлять машиной, строить дома, воспитывать детей и... писать диссертации. Да, я, как и мой брат Максим (доктор юридических наук, профессор М.В.Андреев) не избежала этой участи. После окончания вуза мы с братом сделали шаг в сторону и добились каждый своих результатов в профессиональной деятельности: в журналистике, юриспруденции и полиграфии, но потом вернулись в родные пенаты и пополнили коллектив педагогов Казанского университета. В какой-то монографии мы уже числимся «династией педагогов университета»: преемственность — это не слова, мы росли среди аспирантов и соискателей, к которым относились в нашем доме тепло и крайне уважительно. И знали с детства о существовании «оппонентов, ведущих организациях, черных шарах и т.д.». Так что самим защищать диссертации было как будто бы привычно.

Если серьезно, то меня действительно всегда вдохновляют папины идеи. В его педагогике саморазвития мне слышатся отголоски идей любимых Э. Фрома, К.Юнга и даже В.Зеньковского. Как человека пишущего, поражает плодотворность Валентина Ивановича: десятки учебников, монографий и все современно, основательно и оригинально. Так, в своей новой монографии он раскрывает идею педагогики будущего, не просто воспитывающую или обучающую, а развивающую системное мышление, раскрывающую «мудрый», духовных потенциал человека.

Когда мы разрабатывали тему моей диссертации о саморазвитии конкурентоспособности студентов-журналистов, она оказалась мне тоже очень важной и целостной. Как научить быть лучшим, самым успешным в профессии? Мы пришли к необычному выводу: конкурентоспособной может быть только нравственная личность! Настоящий

успех несовместим с изменой самому себе, своим духовным идеалам, гуманным принципам. Папина творческая судьба тому лучшее подтверждение, только то, что он никогда не отступался от своих принципов, идей и идеалов, привело его к настоящему призванию.

В ходе исследования мы очень долго обсуждали ключевые идеи концепции, и папа обрадовался, когда я предложила идею самоконкуренции (человек должен достигать чего-то нового, самого себя побеждая и этим развивая). Это развивало и продолжало его концепцию творческого саморазвития личности, было как раз в его духе, но несло авторский заряд. Так я на себе испытала «метод Андреева»: найти в ученике природную «изюминку», помочь выразить себя, открыть новые грани, новые возможности. Теперь этот метод я стараюсь применить в научной работе с моими учениками. И я поняла, что для этого нужно оставаться открытой системой: чтобы учить других, нужно непрестанно учиться самому. Приведу цитату из новой монографии папы: "Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Дай мне действовать самому, и я пойму" (*Конфуций*)

В заключении этого небольшого эссе хочется привести цитату из новой книги академика Андреева: «В каком бы возрасте, в какой бы должности или звании вы ни были, ставьте перед собой все более сложные и трудные задачи, творчески саморазвивайте и самореализуйте свое многомерное мышление и многомерный интеллект с тем, чтобы научиться принимать ответственные и мудрые решения. Ибо мудрость и счастье жизни – в творческом саморазвитии и творческой самореализации, на основе которых мы и самосозидаем в себе Человека».

Профессор И.В.Терентьева: Мое глубокое убеждение, что человек может считать себя счаст-

ливым, если на его пути встречаются люди, способные отдавать, очень подвижные, мыслящие и даже в какой-то степени «неспокойные». Ведь именно за счет них идет движение общества вперед. Таким является Валентин Иванович Андреев.

Что интересно, фамилия Андреев происходит от церковного мужского имени Андрей и в переводе с греческого означает "мужественный, храбрый", а имя Валентин - (с латинского) сильный, здоровый, стойкий. Он вездесущ и склонен быть "идушим впереди". Как замечательно сходится с нашим Валентином Ивановичем.

Это поистине Личность, за плечами которой огромная научная школа, многочисленные ученики и последователи. Он способен на то, что не по силам другим. Меня всегда поражает, например, такой факт – если мы какое-то время не видимся, не беседуем, то при встрече Валентин Иванович всегда порадует своим новым научным трудом. И он так вдохновенно рассказывает о достигнутом! Прямо-таки представляешь – как он это делал и немедленно хочется прочитать, открыть для себя новое. От этого становится светлее на душе и крепится Гордость за наш университет, за университетское сообщество, за таких его людей!

Особая атмосфера создается им на заседаниях Диссертационного совета. Думаю, многие учатся у Валентина Ивановича уникальным качествам общения, его способностям поддержать, подставить свое крепкое плечо, когда это очень нужно, или тому, как он тонко, умело и мотивировано делает критические замечания. А если говорить о его навыках – делать аналитический разбор теорий, подходов, принципов – это уже высочайший «пилотаж»!

Валентин Иванович – СОЗИДАТЕЛЬ, флагман педагогической науки. Без сомнений, те, кто рядом с ним, те, кто входит в число его учеников и коллег – это очень счастливые люди!

Наши авторы

Асанова З.Р. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

E-mail: asanova.zarema@yandex.ua

Ахмадуллина Р.Г. – преподаватель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 11 им. Т.И.Александровой, г. Йошкар-Ола

E-mail: roza5555511@mail.ru

Ахмеров Р.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии им. З.Т.Шарафутдинова ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», г. Набережные Челны, Республика Татарстан

E-mail: rashad59@mail.ru

Ахметзянова Н.В. – доцент кафедры психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: art58@list.ru

Ахметзянова А.И. – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научной деятельности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

Бажина И.А. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: irina-kfu@yandex.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

Блинова В.Л. – старший преподаватель кафедры музыкального искусства и хореографии Высшей школы искусств им. Сайдашева ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Email: linablinova1@yandex.ru.

Бушковская Е.А. – учитель английского языка, заведующая кафедрой иностранных языков МБОУ «Академический лицей», г. Томск

E-mail: buela01@mail.ru

Валеева Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: valeykin@yandex.ru

Васильева М.А. - старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И.Ленина», г. Иваново

E-mail: tagcnm@yandex.ru

Воронцова Н.Б. – аспирант кафедры педагогики и яковлеведенья ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
E-mail: natashka0504@rambler.ru

Габдулхаков В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Галкина М.А. – аспирант Таврического национального университета им. В.И.Вернадского, г. Симферополь
E-mail: v_golovin@mail.ru

Голикова Т.В. – докторант кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail:

Данилина М.В. – кандидат экономических наук, доцент ФГОУ «Финуниверситет», г. Москва
E-mail: marinadanilina2014@yandex.ru

Донецкая О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, директор Центра немецкого образования и культуры ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: donezkaja@gmail.com

Жигалова М.П. – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета им. А.С.Пушкина, Республика Беларусь
E-mail: zhygalova@mail.ru

Зиннуров Ф.К. – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, начальник ФГКОУ ВПО «Казанский юридический институт МВД России», генерал-майор полиции
E-mail: vestnikkui@mail.ru

Зубкова Л.Ю. – аспирант кафедры музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства ГБОУ ВПО МГПУ «Московский городской педагогический университет», преподаватель теоретических дисциплин ГБОУ ДОД ДШИ им. М.А.Балакирева, г. Москва
E-mail: larissaseles@yandex.ru

Ибраева Г.Р. – доцент кафедры политологии и права ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет»
E-mail: Gulnara-ibraeva@list.ru

Иваненко М.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург
E-mail: kafedra_sp@yandex.ru

Иваненко Н.А. – аспирант Федерального государственного научного учреждения «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования
E-mail: nina.ivanienko@mail.ru

Илюшин О.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания КГЭУ
E-mail: ilushin-oleg@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

Кожемякина Л.А. – культуролог, сотрудник Международного Центра-Музея имени Н.К.Рериха, г. Москва
E-mail: lkogemyakina@icr.su

Королева С.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург
E-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

Лебеденко А.А. – кандидат педагогических наук и кандидат философских наук, заместитель руководителя Объединенного Научного Центра проблем космического мышления Международного Центра Рерихов
E-mail: alebedenko@icr.su

Лескова И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма Института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета
E-mail: innaleskova@yandex.ru

Лисовская Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования, научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь
E-mail: lis_tva@tut.by

Лопухова О.Г. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: olopuhova@rambler.ru

Максимова О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»
E-mail: frau.maksimovva@yandex.ru

Манахов И.А. – соискатель кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», преподаватель иностранного языка частного образовательного учреждения (ЧОУ) «Радуга» г. Казани
E-mail: inderkali@gmail.com

Маркова Н.Г. – доктор педагогических наук, профессор Нижнекамского института информационных технологий и телекоммуникаций Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н.Туполева
E-mail: markova-nadezhda@yandex.ru

Масалимова А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель научно-образовательного центра педагогических исследований Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: alfkazan@mail.ru

Махмутов Ю.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетехнических дисциплин Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»
E-mail: valeev_as@mail.ru

Минсабировва В.Н. – доцент кафедры теории и методики профессионального образования Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: veneramisabirova@mail.ru

Надеин К.А. – доцент кафедры гражданской защиты ФГБОУ ВПО Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф.Лесгафта
E-mail: Nka1975@mail.ru

Плотникова Н.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков частного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Институт экономики, управления и права» (г. Казань)
E-mail: plotnikova.nailya@list.ru

Попов Л.М. - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: leonid.popov@inbox.ru

Проخورов А.О. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: alprokhor1011@gmail.com.

Проخورова А.А. – кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И.Ленина», г. Иваново
E-mail: prohanna@yandex.ru

Пучкова И.М. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: irina_puchkova@mail.ru

Сибгатова К.И. – директор Технического колледжа в Институте авиации и наземного транспорта ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева»
E-mail: baina@techcol.kstu-kai.ru

Туйсина Г.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетехнических дисциплин Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»
E-mail: valeev_as@mail.ru

Федорова В.Д. – студентка Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: valeriyafed.93@yandex.ru

Хайруллин И.Т. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: hairullin_it@mail.ru

Хайруллина Э.Р. - доктор педагогических наук, профессор, декан факультета «Дизайна и программной инженерии» КНИТУ
E-mail: elm.khair@list.ru

Халиков И.Ю. – соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования РАО
E-mail: halikilyas@mail.ru

Хекало Т.В. – кандидат химических наук, доцент ГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный медицинский университет», г. Хабаровск
E-mail: ofkhim@mail.ru

Хрусталева О.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник редакторского отделения ФГКОУ ВПО «Казанский юридический институт МВД России», майор полиции
E-mail: okhrustal@mail.ru

Чернов А.В. – кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: albertprofit@mail.ru

Шайдуллина А.Р. – заведующая кафедрой иностранных языков ГБОУ ВПО «Альметьевский государственный нефтяной институт»
E-mail: albina-plus@mail.ru

Шарафиева Л.М. – учитель химии высшей квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 69» г. Казани
E-mail: liliya07051982@mail.ru

Шишова Е.О. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: evgshishova@yandex.ru

Юновидова В.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Балтийского федерального университета им. И.Канта, г. Калининград
E-mail: dvlavl@mail.ru

Ялалов Ф.Г. – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: yalalov51@mail.ru

Ялукова И.В. – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева», г. Чебоксары
E-mail: irina.yalukova@yandex.ru

Янушевска Эдыта – доктор педагогики, Академия специальной педагогики им. Марии Гжегожевской, Варшава, Республика Польша
E-mail:

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф.	О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ: ДИСКУССИИ И ПРОБЛЕМЫ	3
Донецкая О.И.	ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФЕДЕРАЛЬНОГО АГЕНТСТВА ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ	10
Прохоров А.О., Чернов А.В.	РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБРАЗНОГО УРОВНЯ	16
Ахметзянова Н.В.	ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	23
Бажина И.А., Шарафиева Л.М.	СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ – УСЛОВИЕ ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ	28
Данилина М.В.	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	31
Максимова О.Г., Воронцова Н.Б.	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ	35
Зиннуров Ф.К., Хрусталева О.Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПОЛИЦЕЙСКОГО В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	38

РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Валеева Р.А., Биктагирова Г.Ф.	ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ ТАТАРСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ Г.БУБИ И Р.ФАХРЕТДИНА	44
Иваненко М.А., Королева С.В.	АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ	47

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Попов Л.М., Пучкова И.М.	ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	53
Блинова В.Л., Лопухова О.Г., Шишова Е.О.	СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРАЗВИТИЯ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА	58
Ахметзянова А.И., Федорова В.Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАЗВИТИИ АДАПТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	63

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ялалов Ф.Г.	МНОГОМЕРНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	69
Масалимова А.Р., Туйсина Г.Р., Махмутов Ю.М.	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА	73
Надеин К.А.	КОМПЕТЕНЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Лескова И.А.	КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО И ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ	80
Хекало Т.В.	СЕРИЙНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ	85
Прохорова А., Васильева М.	ИНТЕРАКТИВНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КЛЮЧЕВЫМ НАВЫКАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПОВСЕДНЕВНОГО ОБЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	93
Иваненко Н.А.	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КОЛЛЕДЖА	98
Калимуллин А.М., Шайдуллина А.Р.	ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА В НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
Хайруллина Э.Р.	МОДЕЛЬ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	113
Сибгатова К.И., Калимуллин А.М.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ»	121
Плотникова Н.Ф.	О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМАНДНОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	126

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юновидова В.Л., Ахмадуллина Р.Г., Голикова Т.В.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ТРИЕДИНСТВА КОНТРОЛЯ, САМОКОНТРОЛЯ И ВЗАИМОКОНТРОЛЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ УЧАЩИМИСЯ 5-6-Х КЛАССОВ	133
Ялукова И.В.	О ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА PAINT	137
Бушковская Е.А.	ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	141
Ахмеров Р.А.	ПСИХОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «МОЙ ПУТЬ В БУДУЩЕЕ»	146

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кожемякина Л.А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СНГ КАК НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	156
Зубкова Л.Ю.	О РАННЕМ ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ	160
Лебеденко А.А.	ДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО В ФИЛОСОФИИ СЕРДЦА РОССИИ	164

Асанова З.Р.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ КРЫМСКОТАТАРСКОГО НАРОДА	169
Хайруллин И.Т., Халиков И.Ю., Илюшин О.В.	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	174
Ибраева Г.Р., Минсабирова В.Н.	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	179
Маркова Н.Г.	ОБ ЭТНОПРЕЕМСТВЕННОСТИ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	183

СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ

Галкина М.А.	КНИГА КАК ИСТОЧНИК НАУЧНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРЕСОВ В.И.ВЕРНАДСКОГО	193
Манахов И.А.	ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	198

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Лисовская Т.В.	ПЕДАГОГ НОВОЙ ФОРМАЦИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА	203
Эдыта Янушевска	РЕБЕНОК-БЕЖЕНЕЦ В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	207
Жигалова М.П.	ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	212

СЛОВО О ПЕДАГОГЕ-ПРАКТИКЕ

От редакции	КАК ВОСПИТАТЬ ПАТРИОТА?	218
-------------	-------------------------	-----

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

От редакции	ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ: НАУЧНАЯ ШКОЛА АКАДЕМИКА В.И.АНДРЕЕВА	220
-------------	---	-----

Наши авторы

231

Contents

PROBLEMS OF EDUCATION AND TO PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Kalimullin A.M., Gabdulchakov V.F.	ABOUT PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF CULTURE: DISCUSSIONS AND PROBLEMS	3
Donetskaya O.I.	ORGANIZATIONAL STRUCTURE AND ACTIVITY DIRECTIONS OF THE GERMAN FEDERAL AGENCY FOR CIVIC EDUCATION	10
Prokhorov A.O., Tchernov A.W.	REPRESENTATION OF MENTAL STATE: PHENOMENOLOGY OF IMAGENATIVE LEVEL	16
Achmetzyanova N.W.	CREATIVE ABILITIES AND THEIR SPECIFICS IN THE TRAINING OF TEACHERS AT TEACHERS TRAINING UNIVERSITY	23
Bazhina I.A., Scharafiyeva L.M.	SOCIAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL SYSTEMS IS A CONDITION OF THEIR EFFICIENCY	28
Danilina M.W.	FEATURES OF WORK OF YOUNG TEACHER AT MODERN TERTIARY INSTITUTION	31
Maksimova O.G., Voronzova N.B.	FORMING IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL TERTIARY INSTITUTION MOTIVATIONAL-VALUED ATTITUDE TOWARD SOCIAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY AND ACTIVE CIVIL POSITION	35
Zinnurov F.K., Khrustaleva O.N.	FORMING OF LANGUAGE PERSONALITY OF THE FUTURE POLICEMAN IN THE CONDITIONS OF DEPARTMENTAL EDUCATION	38

DEVELOPMENT OF DOMESTIC VALUES

Valeyeva R.A., Biktagirova G.F.	PROBLEMS OF FAMILY AND FAMILY EDUCATION IN THE WORKS OF TATAR ENLIGHTENERS G.BUBY AND R.FAKHRETDIN	44
Ivanenko M.A., Korolyova S.V.	ACHMEOLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL INTERACTION BE- TWEEN PRESCHOOL TEACHERS AND FAMILY	47

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT

Popov L.M. Puchkova I.M.	THEORETICAL AND EXPERIMENTAL STUDY OF A MODEL OF PSY- CHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO PROFESSIONAL WORK	53
Blinova V.L., Lopukhova O.G., Shishova E.O.	STRATEGIES FOR COPING WITH DIFFICULT SITUATIONS AS DETERMINANTS OF SELF-DEVELOPMENT AND PERSONAL GROWTH	58
Akhmetzyanova A.I., Fyodorova V.D.	USING APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS IN THE DEVELOPMENT OF ADAPTIVE SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS	63

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Yalalov F.G.	MULTIDIMENSIONAL APPROACH TO VOCATIONAL EDUCATION	69
Masalimova A.R., Tuysina G.R., Makhmutov Y.M.	INTEGRATIVE APPROACH TO MENTORS CORPORATE TRAINING IN THE CONDITIONS OF MODERN MANUFACTURE	73
Nadeyin K.A.	COMPETENCES OF DISCIPLINE "SAFETY OF LIVING", AND THEIR IM- PORTANCE TO STUDENTS OF SECONDARY AND HIGHER VOCATION- AL EDUCATION	76

Leskova I.A.	COMPETENCE IN THE CONTEXT OF INFORMATION AND PHENOMENOLOGICAL APPROACH	80
Hekalo T.V.	SERIAL APPROACH AS INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE OF ELECTIVE COURSES ON PHYSICAL AND COLLOID CHEMISTRY	85
Anna Prokhorova and Maria Vasilyeva	INTERACTIVE CLASSROOM ACTIVITIES AS ONE OF THE METHODS OF TEACHING LIFE SKILLS TO LSP STUDENTS	93
Ivanenko H.A.	THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF THE COLLEGE TEACHING STAFF COMPETITIVENESS FORMATION MODEL	98
Kalimullin A.M., Schaydullina A.R.	DIVERSIFICATION OF EDUCATION, SCIENCE AND MANUFACTURE INTEGRATION MODELS IN CONTINUOUS VOCATIONAL EDUCATION	105
Khayrullina E.R.	MODEL OF DESIGN AND CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY	113
Sibgatova K.I., Kalimullin A.M.	THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN AN INTEGRATED SYSTEM "SCHOOL - COLLEGE"	121
Plotnikova N.F.	ON THE FORMATION OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE COMMAND FORMS OF TRAINING	126

THEORY AND METHODOLOGY OF THE SCHOOL EDUCATION

Yunovidova V.L., Akhmadullina R.G., Golikova T.V.	IMPLEMENTATION OF THE TRIAD PRINCIPLE OF ASSESSMENT, SELF-ASSESSMENT AND MUTUAL ASSESSMENT AS A MEANS TO IMPROVE THE ACQUISITION THE RUSSIAN LITERATURE SYLLABUS BY 5-6 YEAR STUDENTS	133
Yalukova I.V.	ON THE TRAINING OF JUNIOR STUDENTS TO USE PAINT PHOTO EDITOR	137
Bushkovskaya E.A.	CHECKING THE EFFECTIVENESS OF THE INTERDISCIPLINARY STUDIES MODEL AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF ACADEMIC GIFTEDNESS	141
Akhmerov A.R.	PSYCHOBIOGRAPHIES PROGRAM IN WHICH THE FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN CIVIL IDENTITY IN PRIMARY SCHOOL "MY WAY IN THE FUTURE"	146

HUMANIZATION MULTICULTURAL EDUCATION

Kozhemyakina L.A.	THE CIS EDUCATIONAL SPACE AS A NEW SOCIO-CULTURAL PHENOMENON	156
Zubkova L.Y.	EARLY AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN	160
Lebedenko A.A.	SPIRITUAL TRADITION OF ST. SERGIUS OF RADONEZH IN PHILOSOPHY OF RUSSIA	164
Asanova Z.R.	FEATURES OF PUPILS EDUCATION BY MEANS OF CRIMEAN TATAR PEOPLE ETHNOPEDAGOGICS	169
Khayrullin I.T., Khalikov I.Y., Ilyuchin O.V.	SPIRITUAL AND MORAL POTENTIAL OF THE TATAR NATIONAL PEDAGOGY	174
Ibrayeva G.R., Minsabirova V.N.	PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR EXERCISING THE CIVIL EDUCATION OF YOUNG GENERATION	179
Markova N.G.	ABOUT ETHNIC CONTINUITY OF CULTURAL PROPERTY IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE UNIVERSITY	183

THE WORD YOUNG SCIENTIST

Galkina M.A.	BOOK AS A SOURCE OF SCIENCE AND ART OF VERNADSKY INTEREST	193
--------------	---	-----

Manakhov I.A.	ABOUT THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL EDUCATION	198
---------------	---	-----

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION

Lisovskaya T.V.	NEW FORMATION TEACHER: PROFESSIONAL COMPETENCE AND PERSONAL QUALITIES	203
Edita Yanuchevska	REFUGEE CHILD IN POLISH SCHOOLS	207
Zhigalova M.P.	STUDYING RUSSIAN LITERATURE IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT	212

A WORD ABOUT THE TEACHER-PRACTICE

Editorial	HOW TO RAISE A PATRIOT?	218
-----------	-------------------------	-----

THE WORD OF A SCIENTIST

Editorial	PEDAGOGY OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT: SCIENTIFIC SCHOOL OF ACADEMICIAN V.I.ANDREEV	220
-----------	---	-----

Author Guidelines

231

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1 (43) 2015

Подписано в печать
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л.
Усл.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
Тел. (843) 233-73-59, 233-73-28